

PERSPECTIVAS SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Organizadores

Tania Maria Nunes de Lima Camara

Thiago Wallace Rodrigues dos Santos Lopes

Perspectivas sobre o ensino de Língua Portuguesa

ORGANIZADORES

Tania Maria Nunes de Lima Camara

Thiago Wallace Rodrigues dos Santos Lopes

CONSELHO CONSULTIVO

Alexandre do Amaral Ribeiro (UERJ)

Flavio de Aguiar Barbosa (UERJ)

Gilson Costa Freire (UFRRJ)

Magda Bahia Schlee (UERJ)

Maria do Rosário da Silva Rôxo (UFRRJ)

Michelle Alonso Rodrigues (UERJ)

Vania Lucia Dutra (UERJ)

CONSELHO EDITORIAL

Aira Suzana Ribeiro Martins (Colégio Pedro II)

Ângela Cristina Rodrigues de Castro (Centro de Estudos de Pessoal e Forte Duque de Caxias-CEP/FDC)

Celia Abicalil Belmiro (Universidade Federal de Minas Gerais)

Danúsia Torres dos Santos (Universidade Federal do Rio de Janeiro)

Fabiane de Mello Vianna da Rocha Teixeira Rodrigues do Nascimento (Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro)

Fabio André Cardoso Coelho (Universidade Federal Fluminense)

Lucia Debora Ramos de Araujo (Colégio Pedro II)

Maria Teresa Tedesco Vilardo Abreu (Universidade do Estado do Rio de Janeiro)

Soraia Reolon (Fundação Casa de Rui Barbosa)

Wagner Alexandre dos Santos Costa (Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro)

APOIO



Este livro foi feito com recursos do PROAP /
0907/2022/88881.719943/2022-01 / PPG Letras UERJ

**Tania Maria Nunes de Lima Camara
Thiago Wallace Rodrigues dos Santos Lopes
(Orgs.)**

**Perspectivas sobre o ensino de
Língua Portuguesa**

Copyright © Autoras e autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

**Tania Maria Nunes de Lima Camara; Thiago Wallace Rodrigues dos Santos
Lopes [Orgs.]**

Perspectivas sobre o ensino de Língua Portuguesa. São Carlos: Pedro & João Editores, 2025. 280p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-265-1779-6 [Impresso]

978-65-265-1780-2 [Digital]

1. Língua portuguesa. 2. Ensino de língua portuguesa. 3. Ensino de línguas. 4. Linguística aplicada. I. Título.

CDD – 410

Capa: Luidi Belga Ignacio

Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

Diagramação: Diany Akiko Lee

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Editorial da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil); Ana Patrícia da Silva (UERJ/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2025

Sumário

Agradecimentos	7
Apresentação	9
01. O uso de estratégias metacognitivas para a produção de sentidos no gênero multimodal: <i>meme</i> <i>Maria de Fátima Monteiro de Araújo</i> <i>Roza Maria Palomanes Ribeiro</i>	15
02. O ensino de gramática na Educação Básica: o olhar do professor do chão da sala de aula <i>Thiago Wallace Rodrigues dos Santos Lopes</i>	45
03. Linguagem, reflexão e sentido: gramática como espaço da liberdade criadora <i>Paula Fontes Lustosa</i>	71
04. Consciência Fonológica na alfabetização: o desenvolvimento da consciência silábica em turmas de alunos dos anos iniciais que ainda não estão alfabetizados <i>Marcília Rolim Souza de Paula</i> <i>Marli Hermenegilda Pereira</i>	93
05. A autoria e interpretação na produção de alunos da EJA em uma escola periférica: um trabalho a partir da Análise do Discurso materialista <i>Filipo Tardim</i> <i>Rívia Fonseca</i>	117

06. Estudando o gênero textual propaganda por meio de jogos linguísticos manipuláveis <i>Gerson Rodrigues da Silva</i> <i>Elaine da Silva Faria</i>	145
07. Ferramentas Colaborativas para Aulas de Língua Portuguesa no Ensino Médio <i>Claudia Regina Corrêa Lins Vieira</i>	165
08. Sentidos políticos da linguagem na Educação de Jovens e Adultos - tensionamento entre oralidade e escrita em contexto escolar: comunicação como ideologia na prática em sala de aula <i>Marcela Parmanhane Guimarães Garcia da Rosa</i>	187
09. Ludicidade no ensino de Língua Portuguesa: promovendo uma aprendizagem significativa <i>Eliana da Silva Barbosa</i>	211
10. O ensino da sintaxe de coordenação: caminhando pelas práticas de análise linguística nos livros didáticos <i>Adriene Ferreira de Mello</i>	225
11. Ensino das classes de palavras substantivo e adjetivo a partir de rótulos de cosméticos <i>Juliana Pereira Guimarães</i>	251
A organizadora e o organizador	273
Autoras e autores	275

Agradecimentos

Este livro é fruto de muitos diálogos relacionados ao ensino de Língua Portuguesa, das discussões desenvolvidas, na pós-graduação, na disciplina *Língua Portuguesa: pesquisa e ensino*, oferecida pela professora Tania Maria Nunes de Lima Camara, no período 2022.2, no Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, bem como de um intenso trabalho em conjunto de todos de professores e pesquisadores de diferentes instituições de ensino do Estado do Rio de Janeiro, dentre as quais se encontra a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

Trata-se, portanto, de uma publicação realizada por muitas mãos. Sendo assim, deixamos os nossos agradecimentos a todos que contribuíram à produção deste livro:

Ao Instituto de Letras da UERJ;

Ao Programa de Pós-graduação em Letras da UERJ;

Aos coordenadores do Programa de Pós-graduação em Letras da UERJ;

Aos professores e pesquisadores do Programa de Pós-graduação em Letras da UERJ;

Aos professores e pesquisadores do Programa Profissional de Pós-graduação em Letras da UFRRJ;

Aos professores e pesquisadores que contribuíram para que a ideia se tornasse realidade;

A todos que contribuíram para que um sonho se tornasse realidade.

Rio de Janeiro, dezembro de 2024.

Thiago Wallace Rodrigues dos Santos Lopes

Tania Maria Nunes de Lima Camara

Apresentação

Ensinar Língua Portuguesa (LP) no século XXI tornou-se uma tarefa difícil, que passou a exigir dos professores reflexões acerca do domínio dos conteúdos relativos à área, dos assuntos a serem trabalhados com os alunos e, principalmente, de como se davam essas práticas na sala de aula. Iniciada uma mudança significativa com os ditames dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1998), especificamente a gramática deixou de ser o centro do processo de ensino, passando a ser entendida como instrumento da leitura e da escrita de textos de diferentes gêneros; desse modo, o texto passou a ser a origem e o fim do ensino de nossa língua materna.

Os PCN trouxeram para as salas de aula de LP abordagens relativas à Linguística Textual para balizarem o ensino dessa disciplina pelo Brasil afora. Metaforicamente, o teatro do ensino de Português precisava reformular seus *scripts* para que as cenas mostrassem como o casal de mocinhos – Gramática e Texto – são inseparáveis e inerentes um ao outro; ou seja, a apresentação só se desenvolve bem e chega a um bom termo se ambos os protagonistas caminharem juntos durante todos os atos do espetáculo.

Desafio posto, os diversos roteiristas se colocaram a frente de suas – já aposentadas – máquinas de escrever e começaram a dar forma a essa recriação do enredo, tentando amarrar o que já estava posto com o que de novo precisava ser adicionado ao texto. Entre muitas trocas e muitas conversas, a primeira década do novo século se demonstrou de experimentação dos novos roteiros, demonstrando os acertos, os erros e, principalmente, as necessidades de adaptação. Com isso, novos livros publicados se tornaram modelos para o desenvolvimento da peça, mesmo que precisasse de um ou outro ajuste para caber na realidade do local e do público a quem será encenada.

Após idas e vindas, muitas contribuições e muitas parcerias, parecia que o espetáculo, revisto e com uma nova roupagem,

estava pronto para seguir adiante, bem elaborado, ajustado, contemplando a variedade de gêneros textuais, bem como as diferentes variantes linguísticas da Língua Portuguesa.

Em 2018, porém, uma nova orientação oficial, que já vinha timidamente se mostrando, entrou em vigor, ampliando a abordagem dos PCN. A evolução da tecnologia ganhou espaço e corpo dentro do ensino e das salas de aula. Nesse contexto, novas adaptações foram necessárias para que essas novidades fossem incorporadas ao espetáculo.

Foi, porém, ao final da primeira década do presente século, que uma vez mais as práticas metodológicas da Educação Básica foram confrontadas e colocadas em revisão. Os PCN, depois de vinte anos, saem de cena e dão lugar à Base Nacional Comum Curricular (BNCC; 2018), que traz, sem perder o fio condutor apresentado pelos Parâmetros, novas diretrizes para a peça a ser exibida, impelindo, uma vez mais, à reescritura dos *scripts* abordados e trabalhados no dia a dia da sala de aula.

É nesse contexto que nós, roteiristas do teatro do ensino da Língua Portuguesa, estamos uma vez mais reescrevendo os nossos textos e buscando meios para apresentar uma peça adequada e que leve nosso público cativo, isto é, os nossos alunos, a bom termo no final do espetáculo.

Nessa perspectiva, este livro reúne professores pesquisadores que estão atuando nos mais diferentes níveis da Educação Básica e buscam contribuir para a elaboração desses roteiros. Com foco no ensino de Português, damos voz àqueles que estão diariamente lidando com essas inovações dentro das salas de aulas e precisam se reinventar a cada cena para que o espetáculo não pare.

Assim, vão aqui reunidos onze artigos, envolvendo propostas, experiências, discussões e muitas trocas que visam a contribuir e a auxiliar na construção desse grande roteiro. Esperamos que eles sejam proveitosos e despertem novas adaptações e construções em cada canto a que chegarem.

Nesse sentido, *O uso de estratégias metacognitivas para a produção de sentidos no gênero multimodal: meme*, Maria de Fátima Monteiro de Araújo e Roza Maria Palomanes Ribeiro dão protagonismo ao gênero textual *meme*, trabalhando-o a partir de uma didática metacognitiva, que busca levar os educandos a refletir sobre as práticas de leitura e de compreensão de gêneros multimodais para, dessa forma, evocar e desenvolver a competência leitora. Assim, as autoras buscaram compreender de que maneira as estratégias da metacognição contribuem para o desenvolvimento da competência trabalhada.

Em *O ensino de gramática na Educação Básica: o olhar do professor do chão da sala de aula*, Thiago Wallace Rodrigues dos Santos Lopes constrói uma proposição que visa a entender de que maneira o ensino de Língua Portuguesa é pensado em diferentes instâncias do teatro em que a encenação ocorre. Para tal, o autor elabora uma linha de pensamento que começa apresentando a visão que diversos teóricos e estudiosos elaboram acerca do assunto, passa pelas designações que são dadas pelos documentos legais e termina dando voz aos professores que estão no chão da sala de aula, colocando em prática os documentos legais e os estudos teóricos enquanto ensinam LP.

No artigo *Linguagem, reflexão e sentido: gramática como espaço da liberdade criadora*, Paula Fontes Lustosa busca compreender e problematizar um ensino de LP que seja pautado na gramática por ela mesma. A autora apresenta, então, uma proposta de ensino que busca apresentar o conteúdo gramatical como um elemento que tem potencial criador e criativo, visando ao desenvolvimento de uma competência comunicativa nos alunos e formando-os de modo a saberem usar, não apenas nomear, os mais diversos conceitos gramaticais do português de forma criativa.

Em *Consciência fonológica na alfabetização: o desenvolvimento da consciência silábica em turmas de alunos dos anos iniciais que ainda não estão alfabetizados*, Marcília Rolim Souza de Paula e Marli Hermenegilda Pereira voltam-se para as séries iniciais da Educação Básica e trazem a possibilidade de realização de um

trabalho focado na alfabetização de alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental (EF). Para tal fim, as autoras elaboraram um conjunto de atividades lúdicas que visam à construção da consciência fonológica em alunos que já ultrapassaram o ciclo de alfabetização, mas que ainda não estão plenamente alfabetizados, ou seja, alunos do 3º ao 5º ano do EF.

No capítulo *A autoria e interpretação na produção de alunos da EJA em uma escola periférica: um trabalho a partir da Análise do Discurso Materialista*, Filipo Tardim e Rívia Fonseca trabalham com alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) a relação da língua com o sujeito e com a história para, então, levá-los ao desenvolvimento leitor, entendendo a leitura como uma prática discursiva, que pode torná-los autores. Para tanto, os alunos foram colocados na posição de leitores ativos, refletindo sobre o que estavam lendo, passando a ocupar o lugar de autores e não de reprodutores de informações.

No texto *Estudando o gênero textual propaganda por meio de jogos linguísticos manipuláveis*, Gerson Rodrigues da Silva e Elaine da Silva Faria elaboram um trabalho com metodologias ativas para colocar o educando no centro do processo de aprendizagem, isto é, tirando-o da passividade e levando-o a desempenhar um papel mais ativo no seu processo educativo. Nessa perspectiva, os autores se valem da metacognição para ensinar o gênero textual texto publicitário a partir dos conhecimentos prévios dos alunos para a construção de novos conhecimentos. Aliado a isso, Silva e Faria elaboraram jogos educativos que visam ao desenvolvimento dos conteúdos propostos por eles.

Em *Ferramentas colaborativas para aulas de Língua Portuguesa no Ensino Médio*, Claudia Regina Corrêa Lins Vieira buscou apresentar ferramentas tecnológicas que têm potencial colaborativo para o ensino da gramática da Língua Portuguesa, bem como para a formação dos discentes. Para tal, a autora descreve as ferramentas utilizadas e utiliza-se de três delas para demonstrar de que maneiras elas contribuem e como podem ser utilizadas na sala de aula.

No capítulo *Sentidos políticos da linguagem na Educação de Jovens e Adultos - tensionamento entre oralidade e escrita em contexto escolar: comunicação como ideologia na prática em sala de aula*, Marcela Parmanhane Guimarães Garcia da Rosa busca entender quem são os sujeitos que se encontram no contexto escolar da Educação de Jovens e Adultos e de que maneira a leitura e a escrita podem contribuir para a transformação e para a ascensão social do educando dessa modalidade de ensino.

No texto *Ludicidade no ensino de Língua Portuguesa: promovendo uma aprendizagem significativa*, Eliana da Silva Barbosa elabora uma proposta de ensino de Língua Portuguesa construída de maneira lúdica, trabalhando a força de tais atividades para a construção dos processos de ensino e de aprendizagem. Para tal fim, a autora apresenta atividades de leitura e de análises de conteúdos gramaticais trabalhados ludicamente, buscando envolver os alunos enquanto aprendem brincando.

Em *O ensino da sintaxe de coordenação: caminhando pelas práticas de análise linguística nos livros didáticos*, Adriene Ferreira de Mello analisa como se realiza o ensino do processo sintático de coordenação, bem como os exercícios de prática de análise linguística, em livros didáticos pré e pós-BNCC, para entender como os alunos têm contato com o conteúdo proposto no capítulo. Além disso, a autora, a partir das incoerências encontradas nos materiais analisados, busca elaborar atividades que sejam mais chamativas para os discentes.

No capítulo *Ensino das classes de palavras substantivo e adjetivo a partir de rótulos de cosméticos*, Juliana Pereira Guimarães elabora uma revisão de literatura acerca da conceituação das classes de palavras selecionadas, observando os diversos critérios por meio dos quais elas podem ser tratadas. Para além disso, a autora elabora um conjunto de atividades que visam ao ensino das classes de palavras abordadas ao longo do capítulo.

Esperamos que os escritos que compõem esta coletânea possam contribuir para o desdobramento de diversos e produtivos roteiros que nortearão o ensino de Língua Portuguesa

no território brasileiro, atendendo, retomando a metáfora trazida no início desta Apresentação, a diferentes contextos teatrais, envolvendo nossos alunos e fazendo florescer novas e inovadoras contribuições.

Enfim, o espetáculo não pode parar.

Rio de Janeiro, dezembro de 2024.

Thiago Wallace Rodrigues dos Santos Lopes

Tania Maria Nunes de Lima Camara

O uso de estratégias metacognitivas para a produção de sentidos no gênero multimodal: meme

Maria de Fátima Monteiro de Araújo (SEEDUC-RJ/UFRRJ)

Roza Maria Palomanes Ribeiro (UFRRJ)

1. Palavras iniciais

O ensino da leitura nas escolas brasileiras tem sido tema de grande preocupação entre os professores de Língua Portuguesa. Para esses docentes, a prática desvinculada da pesquisa realizada nas universidades mostra a pouca eficiência no desenvolvimento da competência leitora por parte dos alunos. Muito se tem visto com relação ao ensino da leitura como propostas pedagógicas que não centram na competência leitora em si, mas no uso de fragmentos de textos apresentados nos livros didáticos, adotados pelas escolas, que não conseguem dar conta da proposta de ensino de leitura, expresso nas normas educacionais. Entende-se ser de suma importância que sejam promovidas oportunidades para que os professores reflitam sobre suas práticas, a fim de planejar, organizar e desenvolver propostas com orientações pautadas em estudos recentes.

No planejamento, seleção e organização do material a ser utilizado em sala de aula, os profissionais da educação dispõem de regras e orientações que norteiam os currículos para a seleção dos conteúdos e planejamento das práticas no ensino da leitura que promovam o desenvolvimento do leitor. Para a elaboração de material didático que produza os efeitos necessários ao desenvolvimento da competência leitora, observando-se as regras estabelecidas pelas normas e currículos, é necessário o conhecimento de estudos e propostas que atendam às especificidades no ensino da leitura.

Com o intuito de contribuir para o fazer pedagógico dos professores, este capítulo se propõe a apresentar a didática metacognitiva em uma proposta pedagógica que tem o gênero textual *meme* como ponto focal, de forma a promover maior reflexão sobre o trabalho do professor de língua portuguesa no que tange à leitura. Além disso, pretende-se oferecer sugestão de material pedagógico, fruto de uma pesquisa não experimental e propositiva, que possa contribuir, efetivamente, para o desenvolvimento da competência leitora e auxiliar os alunos desta etapa de escolaridade.

Dito isso, cabe ressaltar que se optou pelo trabalho com o gênero multimodal *meme* por ser aquele que pode motivar o aluno para a realização das atividades, haja vista que a motivação é um aspecto importante e central da didática metacognitiva. Pretende-se, pois, legitimar e reforçar o trabalho do professor-mediador que atue como orientador em atividades que levem o aluno a, conscientemente, escolher caminhos para entender o que lê e verificar de que maneira o uso de estratégias metacognitivas contribui para o desenvolvimento da competência leitora, auxiliando os alunos do Ensino Fundamental na formação de conceitos capazes de atribuir sentidos aos *memes*.

Que textos os alunos mais leem? Por qual texto sentem maior motivação? Nossos alunos formulam hipóteses antes da leitura de um texto? Verificam suas hipóteses? Estabelecem propósitos para a leitura? A partir de seus conhecimentos prévios, o leitor consegue compreender o texto lido? Que informações são consideradas para uma leitura proficiente? Possuem estratégias para resolver os obstáculos encontrados na leitura de forma autônoma? A compreensão do texto ocorre de forma eficaz? Estes são os questionamentos que nortearam esse estudo que busca identificar os caminhos para a compreensão leitora. E dentre eles, os conhecimentos prévios são fundamentais para a compreensão de um texto.

Isto posto, o presente capítulo visa a apresentar sugestões de como ensinar os alunos a reconhecer o gênero estudado e a elaborar

previsões sobre o texto a partir de seus conhecimentos prévios, seu objetivo com a leitura e os indicadores encontrados no texto e usados pelo leitor para a compreensão do que foi lido. Decidiu-se, para tanto, explorar conhecimentos teórico-metodológicos que abordam o uso de estratégias metacognitivas no ensino da leitura e, também, os que situam o trabalho com o texto multimodal *meme*, em um processo de leitura crítica com vistas à análise pedagógica de proposta organizada em atividades didáticas, a fim de provocar um *olhar* mais apurado sobre o ensino da leitura e contribuir para o trabalho de professores do Ensino Fundamental.

Os pressupostos teóricos que norteiam a pesquisa que deu origem ao presente capítulo serão apresentados, em detalhes, nas seções que se seguem.

2. Um pouco de teoria

Quando se apresenta a proposta de estratégias de leitura e, em especial, a metacognitiva, estamos planejando atividades que envolvam operações e ações para abordar o texto. Segundo Kleiman (2000):

As estratégias do leitor são classificadas em ESTRATÉGIAS COGNITIVAS E ESTRATÉGIAS METACOGNITIVAS. As ESTRATÉGIAS METACOGNITIVAS seriam aquelas operações (não regras), realizadas com algum objetivo em mente, sobre as quais temos controle consciente, no sentido de sermos capazes de dizer e explicar nossa ação. Assim, se concordarmos com autores que dizem que as estratégias metacognitivas da leitura são, primeiro, autoavaliar constantemente a própria compreensão, e segundo, determinar um objetivo para a leitura, devemos entender que o leitor que tem controle consciente sobre essas duas operações saberá dizer quando ele não está entendendo um texto e saberá dizer para que ele está lendo um texto. (KLEIMAN, 2000, p.50)

A opção por uma didática metacognitiva para o trabalho com o gênero textual *meme* apoia-se na ideia de oferecer ao aluno uma intervenção que proporcione um ensino de leitura como um processo, capaz de possibilitar a construção de conceitos que

permitam encontrar o sentido nos textos lidos. O professor pode ajudar seu aluno a *aprender a aprender*. Nas subseções que se seguem, serão apresentados conceitos importantes para que a proposta trazida seja compreendida.

2.1. A Multimodalidade

Como o gênero escolhido para esta pesquisa foi o *meme*, é importante que falemos sobre a multimodalidade. Os alunos têm contato com diferentes textos, no seu cotidiano, principalmente os que circulam através das mídias digitais, as quais acarretam mudanças nas escolhas do repertório da leitura realizada e impacto nos contextos social e cultural. Tais textos, muito frequentes na atualidade, exigem do leitor a observação de aspectos extralinguísticos, que trazem informações além da linguagem verbal, para a produção de sentidos.

A comunicação humana engloba uma série de elementos (som, cores, imagem, movimento, tato, cheiros, código verbal, símbolos entre outros) que exigem a mobilização de todos os nossos sentidos para produzir e apreender significados. Ou seja, a comunicação humana é multimodal (ou multissemiótica), porque envolve mais de um modo de construção de informação e isso se revela nos textos falados e escritos que produzimos e lemos. (PEREIRA, 2018, p.62)

No mundo atual, observamos que textos multimodais como os *memes*, presentes nas práticas educativas e adotados pelos educadores devido aos avanços tecnológicos, utilizam múltiplas semioses, que colaboram para o evento comunicativo. Eles trazem mudanças significativas e atendem às necessidades dos alunos, que optam por textos com forte apelo visual e uma maior quantidade de informações, possibilitando inúmeras formas de representação no contexto comunicativo. É a promoção de multiletramentos aos leitores. São inúmeras as possibilidades ao autor e leitor no processo de construção de significados do texto.

Com relação à multiplicidade de linguagens, aos modos ou às semioses no texto, Rojo (2012, p. 19) afirma que “é o que tem sido chamado de multimodalidade ou multissemiótica dos textos contemporâneos, que exigem multiletramentos. Ou seja, textos compostos de muitas linguagens (ou modos, ou semioses) e que exigem capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas (multiletramentos) para fazer significar”.

O trabalho com textos multimodais no Ensino Fundamental exige, tanto do professor quanto do aluno, um novo fazer pedagógico, mudanças no ensino da leitura, abertas à multiplicidade de linguagens e culturas, proporcionando maior participação do leitor e o desenvolvimento de habilidades para a competência leitora. Além disso, notamos a crescente necessidade de adequação das práticas escolares à atual Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que trouxe aos professores da área de Língua Portuguesa a incumbência de proporcionar a seus alunos, experiências que estimulem sua participação de forma significativa e crítica nas diversas práticas sociais, contemplando a cultura digital, as diferentes linguagens e os multiletramentos: “[...] a BNCC procura contemplar a cultura digital, diferentes linguagens e diferentes letramentos, desde aqueles basicamente lineares, com baixo nível de hipertextualidade, até aqueles que envolvem a hipermídia” (BRASIL, 2018, p.70).

A escola não pode deixar de considerar o avanço tecnológico e a familiaridade de nossos alunos com as mídias digitais em seu cotidiano fora da sala de aula, pois, segundo Dionísio (2014, p. 41), “nossa história de indivíduo multiletrado começa com a nossa inserção neste universo, em que o sistema linguístico é apenas um dos modos de constituição dos textos que materializam as nossas ações sociais.”

O *meme* se tornou popular, uma espécie de vernáculo corrente, nas palavras de Oliveira Neta (2017), que faz parte da cultura de nossos alunos. O *meme* possibilita o conhecimento das ideias que circulam socialmente, “dando a conhecer as mentalidades e valores compartilhados bem como as novas formas de participação social

dentro dessas redes de comunicação e relacionamento distribuídas” (Oliveira Neta, 2017, p. 1). A escola e o professor, portanto, devem levar em conta o caráter multimodal dos *memes* e a multiplicidade de sua significação. E é sobre esse gênero que trataremos a seguir.

2.2. O Gênero *Meme*

A compreensão dos *memes*, como gênero midiático, possibilita novas maneiras de nos comunicarmos, valorizando a inferência do leitor, a interatividade, a cultura para a produção de sentido do texto. Os estudos sobre memética, inicialmente, apresentam os *memes*, em conceitos da biologia, mais especificamente da genética, trazidos por Richard Dawkins, em seu livro *The Selfish Gene*, *O gene egoísta* (1976).

Segundo Chagas (2018), alguns estudos que buscam aplicar “meme como categoria idealizada no campo da biologia aos estudos de memes de internet” pecam “por não reconhecer o longo processo de reapropriação por que a terminologia atravessou nas últimas décadas” (CHAGAS, 2018, p. 367). O autor aponta que, embora, na maioria dos trabalhos, o conceito de *meme* seja creditado a Dawkins, categorias similares vinham sendo exploradas exaustivamente pela sociologia. Conforme afirma Chagas (2018, p. 367), só “a partir da década de 1970, sem dúvida, que a definição de *meme* não apenas foi cunhada, mas constituiu seu próprio mito de origem”. Embora a definição de *meme* gere grande debate por parte de estudiosos, os usuários da internet já assumiram o termo.

E, justamente, por esse prisma, a nós interessa a análise do *meme*, a partir de uma compreensão desse gênero como um fenômeno cultural nativo da internet. Chagas (2018, p. 368) afirma que “o *meme* de internet passa então a ser compreendido como discurso (Milner, 2013), em seu aspecto cultural (Shifman, 2014), inaugurando uma segunda abordagem”, distinta de Dawkins,

Dennett e Blackmore. Aponta, ainda, um avanço importante ao tratarmos os *memes* de internet como:

[...] um gênero midiático contemporâneo, que requer uma nova experiência de letramento. Ao desenvolver a ideia de que memes não são peças avulsas, mas um conjunto de textos, criado coletivamente, Shifman investe em uma definição que contempla as dinâmicas de reapropriação cultural típicas da internet.” (CHAGAS, 2018, p.368)

A escolha pelo gênero *meme* confirma o trabalho com textos que despertem o interesse dos alunos, pois, motivados, trarão sua atenção ao aprendizado. Na literatura científica, pesquisas consideram a motivação como capaz de impulsionar o indivíduo ao sucesso. Por esse motivo, acreditamos que os alunos estarão motivados para a leitura de textos multimodais e, em especial, os *memes*, uma vez que são textos conhecidos e que provocam um engajamento por parte do usuário, o que, por consequência, contribuirá como processo facilitador da aprendizagem. O uso desse gênero textual é, pois, uma estratégia motivacional para atrair a atenção e o interesse do estudante. É o que nos traz Palomanes (2018, p. 25), ao afirmar que “por meio do uso de estratégias metacognitivas que permitam uma autorregulação de emoções e ações voltadas para o alcance dos objetivos traçados, e pela motivação ativada”, nosso aluno buscará o aperfeiçoamento e a aprendizagem.

Palomanes (2018) confirma a necessidade de motivação para ativação da atenção, uma vez que para a compreensão do texto e recuperação das informações veiculadas por ele, é fundamental que o aluno esteja atento à leitura. Dessa forma, ressaltamos que é de suma importância o trabalho do professor ao *planejar* as estratégias metacognitivas em atividades com textos que atraiam os alunos e que os motivem para a leitura do texto.

Sob essa perspectiva, o professor passa a ser compreendido como mediador da aprendizagem, isto é, aquele que planeja e promove atividades metacognitivas que busquem a **autorregulação da motivação** e

consequentemente a autorregulação da atividade, promovendo atividades voltadas ao desenvolvimento motivacional dos alunos. A autorregulação da motivação e a autorregulação da aprendizagem caminham juntas, no sentido de que, para aprender qualquer coisa, é preciso estar motivado e saber o que fazer para aprender, isto é, saber quando e como se devem utilizar as estratégias de aprendizagem. (PALOMANES, 2018, p.26, *grifo nosso*)

Isso posto, trataremos da metacognição na subseção que se segue.

2.3. Metacognição: o que é e como orientar para uma didática metacognitiva

Toda essa discussão apresentada anteriormente remete ao papel do professor na tarefa de promover condições para o ensino de leitura. O trabalho em sala de aula deve levar em conta os “processos cognitivos, em ação no ato de ler” e os “processos metacognitivos de que o leitor lança mão para traçar, conscientemente, seus objetivos com a leitura. A metacognição vem se tornando, cada vez mais, um apoio ao processo de aprendizagem” (PALOMANES, 2018, p.21). Autores como Brown (1980), Cavalcante & Ribeiro (2016), Flavell & Wellman (1977), Gerhardt, Albuquerque e Silva (2009), Solé (1998), Kato (1995), Kleiman (2000) e Palomanes (2018) trazem um estudo significativo sobre o assunto.

Ribeiro (2003, p. 109) nos mostra que Flavell & Wellman (1977) definiram metacognição da seguinte forma: “Etimologicamente, a palavra metacognição significa para além da cognição, isto é, a faculdade de conhecer o próprio ato de conhecer, ou, por outras palavras, consciencializar, analisar e avaliar como se conhece.” E, ainda, que

[...] como objeto de investigação e no domínio educacional encontramos duas formas essenciais de entendimento da metacognição: conhecimento sobre o conhecimento (tomada de consciência dos processos e das competências necessárias para a realização da tarefa) e controle ou autorregulação (capacidade para avaliar a execução da tarefa e fazer

correções quando necessário – controle da atividade cognitiva, da responsabilidade dos processos executivos centrais que avaliam e orientam as operações cognitivas). (RIBEIRO, 2003, p. 110)

Se o aluno sabe reconhecer e avaliar sua dificuldade na compreensão de determinado texto, mais possivelmente poderá superá-la, ativando seus conhecimentos prévios relevantes e realizando inferências a partir do conhecimento adquirido anteriormente.

Para Ribeiro (2003, p. 110), quando o aluno tem noção da responsabilidade pelo seu desempenho escolar, adquire confiança nas suas próprias capacidades, o que pode influenciar na sua motivação. E, segundo Palomanes (2018), é justamente uma das funções da motivação, a autorregulação da aprendizagem.

De acordo com Ribeiro (2003, p. 112), para Flavell (1987) o uso de estratégias metacognitivas é operacionalizado “como a monitoração da compreensão, que requer o estabelecimento de objetivos de aprendizagem, a avaliação do grau em que estão a ser alcançados e, se necessário, a modificação das estratégias que têm sido utilizadas para os alcançar”.

Kato (1985) cita uma lista de estratégias metacognitivas, consideradas por Brown (1980) como de suma importância, para o controle planejado e deliberado de atividades que levam à compreensão. No entanto, a autora citada considera apenas duas estratégias de natureza metacognitiva, como básicas para atividades em leitura, as quais consideramos nas atividades aqui sugeridas, como capazes de contribuir para que o aluno avalie a qualidade de sua compreensão e tome o comando no processo da leitura:

- (a) estabelecimento de um objetivo explícito para a leitura;
- (b) monitoração da compreensão tendo em vista esse objetivo.

As atividades elaboradas, fruto de uma pesquisa não experimental e propositiva que traremos neste capítulo, levarão em conta o uso de estratégias cognitivas da leitura, ou seja, atividades em que os alunos realizem operações inconscientes e, principalmente, o uso de estratégias metacognitivas que

disponibilizem ao aprendiz, recursos conscientes para a produção de sentido.

Para o desenvolvimento da competência leitora de nossos alunos, o professor pode utilizar estratégias cognitivas e metacognitivas, que levem o leitor a uma reflexão consciente durante o ato de ler. Neste sentido, elucida Palomanes (2017, p. 314) que o aluno “[...] passa por um processamento metacognitivo quando estabelece objetivos para a leitura, reflete sobre o que lê, formula hipóteses sobre o texto, procura nele elementos que possibilitem confirmá-las ou refutá-las e indaga sobre seu próprio entendimento do texto”.

Atividades voltadas para a compreensão da leitura devem levar em conta uma preparação anterior à leitura propriamente dita, possibilitando que o aluno levante hipóteses sobre a leitura, acione seus conhecimentos prévios e os conhecimentos de mundo. Os professores devem optar pela escolha de textos de interesse do aluno, que lhe agucem a curiosidade “ou que permitam a contextualização, as inferências e a ativação de frames que o auxiliarão na compreensão leitora” (PALOMANES, 2017, p. 325).

Antes mesmo da leitura, o interesse e a motivação do leitor podem influenciar na compreensão do texto. Segundo Palomanes (2018, p. 23), entendemos que alunos interessados na leitura de um texto, ativam sua atenção “para que as informações novas sejam armazenadas e o que foi aprendido seja recuperado”, na realização de inferências e na construção de sentido. É, também, determinante que o aluno tenha algum objetivo em mente para a leitura, pois se vier a apresentar algum problema na compreensão do texto, terá mais facilidade para detectar sua dificuldade.

Além disso, a partir de objetivos claros, o aluno poderá monitorar sua compreensão. No planejamento das atividades, o leitor pode criar hipóteses e inferências de previsão que conduzirão seu processo de compreensão. Estas predições estão apoiadas no conhecimento prévio do aluno e serão verificadas durante e após a leitura.

O leitor precisa saber que ações ele está realizando e precisa também gerenciar a adequação de seus conhecimentos e das ações

aos seus objetivos. Refletir sobre essas ações, é pensar de que forma as ações propostas numa prática de leitura podem instrumentalizar o leitor para que se torne responsável pela construção de sentido para o texto lido, a fim de cumprir com os objetivos traçados.

O primeiro passo antes da leitura deve ser realizado pelo professor, motivando os alunos para a leitura e a realização das atividades. O gênero multimodal *meme* chama a atenção e desperta o interesse do aluno. E justamente por se tratar de um gênero conhecido, do meio cultural do aluno, ele trará o que já tem armazenado em sua memória, ou seja, seus conhecimentos prévios, permitindo o alcance de suas potencialidades, a motivação e a atenção, que contribuirão para que o sucesso na realização das atividades possa ser alcançado. Nesse sentido, para Palomanes (2018, p. 29), algumas pesquisas buscam explicar “o desempenho dos alunos com base em seus interesses nas tarefas [...]. Segundo elas, o indivíduo consegue regular sua motivação quando, conscientemente, sabe como manter sua determinação em concluir uma tarefa com êxito”.

Consideramos que, após as etapas iniciais, outro momento importante para o aluno é o do reconhecimento do gênero e a identificação de suas características mais gerais. É fundamental que o professor explore os conhecimentos prévios dos alunos, apresentados nas etapas anteriores para que então, a partir do processo de interação da nova informação sobre o gênero, sua estrutura, composição, situação de produção e circulação, o aluno possa utilizar seus conhecimentos para a compreensão do texto. Consideramos que o *meme* já faz parte das práticas de letramento de nosso aluno, o que facilita sua compreensão, baseada em suas experiências sociais.

Durante a leitura teremos “um processo constante de elaboração e verificação de previsões que levam à construção de uma interpretação” (SOLÉ, 1998, p. 27). Para que a compreensão do texto se efetive, é preciso oferecer ao aluno atividades que o leve a verificar as hipóteses formuladas. É nesta etapa que as estratégias de leitura e de monitoramento serão aplicadas.

Acredita-se que atividades de leitura que possibilitem o uso de estratégias metacognitivas devem se pautar em dois tipos de ação pedagógica:

a. Uma ação sobre a leitura em curso;

b. Uma ação sobre o produto da leitura de outros textos que possibilitem um retorno ao texto original para verificação da compreensão.

O professor deve propor atividades que levem o aluno a analisar e refletir com o objetivo de verificar a compreensão do texto lido. O aluno que elabora hipóteses sobre o texto lido precisa, então, verificar as inferências realizadas. É o momento no ensino da leitura em que o professor, com cautela e atento a possibilidades, sempre num processo de “intervenção educativa respeitosa e ajustada” (SOLÉ, 1998, p. 172), planeja situações didáticas em que o aluno possa aprender “a ser ativo, curioso e a exercer controle sobre a própria aprendizagem” (SOLÉ, 1998, p. 172). É o que nos mostra Solé (1998):

Promover atividades significativas de leitura, para as quais tenha sentido [...]. Promover atividades em que os alunos tenham que perguntar, prever, recapitular para os colegas, opinar, resumir, comparar suas opiniões com relação ao que leram, tudo isso fomenta uma leitura inteligente e crítica, na qual o leitor vê a si mesmo como protagonista do processo de construção de significados. (SOLÉ, 1998, p. 173)

E, por fim, o aluno deverá colocar em prática os conhecimentos adquiridos ao longo do estudo. Esta etapa é um importante momento de verificação da aprendizagem, pois se o aluno desenvolve habilidades no processo da leitura, segundo Marcuschi (2016, p. 216), ele “[...] obtém um controle sobre sua própria aprendizagem e sabe o que fez, por que fez e como fez. Aprende a regular suas ações e suas formas de produção e seleção do gênero de acordo com a situação em que ele pode ser produzido”.

O trabalho com a didática metacognitiva está diretamente ligado à aprendizagem autorregulada, ou seja, a auto-observação do seu desenvolvimento no processo de aprendizagem, com o

ajuste de ações para que o aluno consiga sanar suas dificuldades. Para tanto, se faz necessária a autoavaliação da aprendizagem. No ensino da leitura, o professor pode contribuir possibilitando uma intervenção que leve o aluno a refletir sobre a compreensão do texto lido, sua percepção na qualidade do seu desempenho, através da observação de suas próprias respostas, comparadas ao conhecimento adquirido.

Após essa breve apresentação teórica, passamos à seção que traz a proposta pedagógica do trabalho com o gênero *meme* utilizando a didática metacognitiva.

3. Sugestões de trabalho com o meme utilizando a didática metacognitiva

Como contribuição da pesquisa acadêmica para o desenvolvimento de práticas cotidianas de sala de aula, este capítulo traz sua atenção para o ensino utilizando a didática metacognitiva, isto é, uma didática que se ocupa dos seguintes aspectos: como trabalhar a motivação, definir sempre objetivos para a leitura, proporcionar ao aluno comandos para o levantamento de hipóteses antes da leitura, levar o aluno à identificação de inferências, pela ativação de conhecimentos prévios (que podem ser realizadas antes, durante e após a leitura), verificação das hipóteses levantadas, como monitoração da compreensão antes e durante a leitura.

A partir do estudo de teorias aplicadas ao ensino de Língua portuguesa no que se refere à leitura de textos multimodais e à utilização de estratégias metacognitivas, selecionamos e organizamos atividades didáticas que, planejadas de modo eficaz, observando os objetivos traçados, a verificação das hipóteses e a identificação de elementos implícitos trazidos na relação texto verbal/ não verbal, possam contribuir para o planejamento e aprimoramento de nossa prática em sala de aula. Tais atividades trarão a observância e monitoramento da prática pedagógica desenvolvida, fomentando uma reflexão acerca de possíveis novas

metodologias de ensino de Língua Portuguesa. Prevê, também, a possibilidade de uma atuação dos professores como mediadores e do aluno de forma participativa e intervencionista, onde a reflexão deve ocorrer durante todo o processo.

Isto posto, as sugestões didáticas aqui apresentadas estruturam-se para alcançar os seguintes objetivos: (a) levar os alunos a utilizar a didática metacognitiva, para a produção de sentidos do gênero multimodal *meme*; (b) Levar os alunos a identificarem, em *memes*, a crítica, ironia ou humor presentes no gênero; (c) Possibilitar aos alunos inferirem, em *memes*, o efeito de humor, ironia e/ou crítica pelo uso ambíguo de palavras, expressões ou imagens, de clichês, de recursos iconográficos, de pontuação etc. (BNCC- EF69LP05); (d) Proporcionar aos alunos, através de didática metacognitiva, que acionem os conhecimentos prévios a partir da utilização de recursos semióticos presentes em textos multimodais, possibilitando uma atividade de interação entre autor e leitor que gera a produção de sentidos e (e) Possibilitar que os alunos entendam como usar estratégias metacognitivas, de modo a tornar consciente o processo de busca pela compreensão, a fim de contribuir para a reflexão crítica no processo de leitura.

As sugestões de atividades serão apresentadas nas subseções seguintes, em quadros em que constem o tema do módulo, objetivos do módulo e as atividades pensadas para alcançar os objetivos. Desta forma, pretende-se que o leitor consiga compreender a proposta pedagógica em sua totalidade.

3.1. Momento I: apresentação do gênero Meme e dos objetivos de leitura

Os quadros a seguir sintetizam as atividades planejadas para dar conta da apresentação, ao aluno, do gênero a ser trabalhado, bem como dos objetivos da leitura proposta.

Quadro 1: Conhecendo o gênero *meme*

Módulo 1	Objetivo do módulo	Atividade 1	Atividade 2	Atividade 3
Apresentação do gênero Meme	Levar os alunos a identificar em os memes.	O professor apresentará 3 textos de diferentes gêneros: charge, tirinha e meme.	O professor solicitará aos alunos que, em grupo, identifiquem os gêneros.	Após a correção da atividade, o professor verificará se os alunos colaram corretamente os textos, de acordo com a identificação apresentada por ele e se reconheceram o meme, dentre os outros dois gêneros.

Fonte: As autoras (2024)

Quadro 2: Conhecendo os objetivos da leitura

Módulo 2	Objetivo do módulo	Atividade 1	Continuação da atividade 1
Conhecer os objetivos da leitura	Fazer com que os alunos entendam a importância dos objetivos propostos para as atividades a serem trabalhadas.	Os alunos deverão responder oralmente e formular hipóteses sobre questões acerca dos objetivos a serem traçados em cada atividade. Sugerem-se as questões a seguir: a. O que vocês sabem sobre este gênero textual que será estudado: o meme? Sabem identificar um meme? Conhecem suas características? b. Um meme pode produzir um efeito de humor, ironia ou crítica . Vocês sabem diferenciar quando isso ocorre? O que provoca o humor? c. Vocês consideram este tipo de texto interessante? Vocês diriam que este gênero	d. O meme é um texto multimodal. O texto multimodal é aquele que apresenta diferentes recursos para expressar algo, como por exemplo, imagens e palavras. As charges, as tirinhas e os memes são exemplos de texto multimodal. Vocês consideram que esses recursos facilitam a compreensão do texto? e. Vocês costumam sublinhar ou pesquisar o significado de palavras desconhecidas em dicionários, fazer inferências (deduções a partir do

		“prende sua atenção ”? Sentem-se motivados a ler e estudar um meme?	que vocês já conhecem) para construir significados e até mesmo fazer revisão e esclarecer o que já leu?
--	--	---	--

Fonte: As autoras (2024)

Quadro 3: Atividade de fechamento do momento 1 e preparação para o momento 2

Módulo 3	Objetivo	Atividade 1	Questões
Roda de leitura	Perceber o que o aluno já sabe sobre o gênero e que previsões estabelecem.	Observar o meme a seguir e responder livremente às questões trazidas pelo professor. Imagem 1: Meme da Chiquinha  Fonte: https://www.gerarmemes.com.br/memes-galeria/184-chiquinha/22	a. Alguém pode me explicar por que este texto é um meme? Você pode citar alguma característica deste gênero? b. Você conhece a personagem do meme? c. Os memes fazem uma crítica social, ironia ou humor. O que acontece no meme apresentado? d. Qual o leitor a que esse gênero se dirige? e. Qual a intenção que está por trás desse tipo de texto?

Fonte: As autoras (2024)

Os três módulos apresentados nos quadros 1, 2 e 3 referem-se à atividade inicial. O que se pretende nesta atividade é propor uma estratégia de busca e rastreamento de informações do texto. Nesta etapa de apresentação da situação, tanto a definição de objetivos de leitura, quanto as atividades de formulação de hipóteses a partir de conhecimentos prévios, são ações metacognitivas propostas no ensino da leitura. Com os objetivos traçados, pretende-se determinar os possíveis sentidos que a atividade propõe e com relação às expectativas de leitura que os alunos possam construir previamente, através da formulação de hipóteses, queremos propor sua checagem durante o processo de leitura, numa ação metacognitiva de aferição da qualidade de leitura.

3.2. Momento 2: Conhecendo as características do gênero Meme

Observe o quadro que se segue:

Quadro 4: Atividades para introdução do gênero Meme

Módulo 1	Objetivo do módulo	Atividade 1	Atividade 2
Conhecer as características mais gerais do gênero meme	Possibilitar aos alunos a inferirem, em memes, o efeito de humor, ironia e/ou crítica pelo uso ambíguo de palavras, expressões ou imagens ambíguas, de clichês, de recursos iconográficos, de pontuação	Conhecer as características mais gerais do gênero meme 1. Apresentação dos textos escolhidos a critério do professor e solicitação aos alunos, que observem as características na composição do meme. 2. Leitura de dois textos, comparando-os, destacando	Imagem 2: Meme humor  Fonte: https://br.pinterest.com/pin/847521223606812564/ Após a leitura do Meme (sugestão imagem 2), responda às questões: 1.Você sabe o que significa a palavra "crush"? Caso desconheça o significado desta palavra, você pode perguntar a seus colegas, se alguém conhece.

	etc. (BNCC-EF69LP05); as principais características do gênero meme e ao final, responder aos questionamentos. Nesta atividade, o professor deve, inicialmente, apresentar o gênero a ser estudado, em sala de aula ou no laboratório de informática e indagar aos alunos, se eles conhecem o gênero apresentado. Após a leitura dos textos, solicitar que os alunos apontem características na composição do meme apresentado. Em seguida, os alunos deverão responder aos questionamentos.	2. Após a leitura da frase “Aja naturalmente”, reflita e responda: para você, o que seria agir naturalmente? 3. Pela pose do pet podemos deduzir que ele(a) está agindo de forma (a) Tranquila (b) ocupada (c) natural (d) proposital 4. Você reagiria da mesma forma em tal situação? 5. As pessoas costumam reagir desta forma nos dias atuais? 6. Este meme apresenta, de maneira humorística, um comportamento assumido pelas pessoas. Que comportamento é este? 7. Qual o efeito de humor produzido neste meme?
--	--	--

Fonte: As autoras (2024)

As atividades sintetizadas no quadro 4 pretendem possibilitar o desenvolvimento de habilidades necessárias para as próximas

atividades com relação à compreensão do *meme*, como atenção, reflexão e inferenciação. E dispor ao aluno elementos do texto que possam auxiliar na compreensão é tarefa do professor. Ele poderá utilizar os elementos extralinguísticos presentes no texto para relacionar as informações verbais às não-verbais; relacionar a presença da linguagem não-verbal à construção do sentido do texto verbal. É importante que o professor se ocupe em preparar questionamentos que possibilitem a reflexão sobre o texto. Cabe salientar o efeito cômico que decorre da expressividade obtida pelos traços dos personagens, tanto na postura, quanto na fisionomia.

3.3. Momento 3: Compreendendo o *meme*

As atividades do momento 3 foram organizadas e planejadas com o intuito de levar os alunos à compreensão dos textos do gênero *meme*. Ressalta-se a importância de atividades que mantenham a atenção e o raciocínio do aluno até a conclusão da tarefa, desde a formulação de hipóteses, com o acesso aos conhecimentos prévios e a realização de inferências, até a verificação de suas previsões.

Quadro 5: Atividades para compreensão do gênero Meme

Módulo 1	Objetivos do módulo	Atividade 1	Atividade 2	Atividade 3
Compreender o gênero Meme	a. Proporcionar aos alunos, através de didática metacognitiva, que acionem os conhecimentos prévios a partir da utilização de recursos semióticos presentes em textos multimodais, possibilitando uma atividade de interação entre autor e leitor que gera a produção de sentidos. b. levar os alunos a compararem conteúdos, dados e informações de diferentes fontes, levando em conta seus contextos de produção e	Figura 3: Meme Chaves  Fonte: https://revistaquem.globo.com/QUEM-News/noticia/2014/11/relembre-os-memes-mais-engracados-do-chaves.html 1. Este texto é um meme? Como você sabe? 2. Você conhece o personagem deste texto? 3. Por que você acha que a imagem está	Assistir aos vídeos e ouvir o documentário de rádio I. Assistir aos vídeos sobre o programa “Chaves” e responder aos questionamentos. 1. Os alunos assistirão ao vídeo do Chaves, em desenho, disponível em https://www.youtube.com/watch?v=100XuxHOoXE. Desenho animado do programa Chaves, em português. Episódio completo: “O parque de diversões”. 2. Os alunos assistirão ao vídeo que explica como surgiram os nomes de alguns personagens do programa “Chaves”. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=oczCY5YvD-I De onde vem o nome Chaves? E Quico? E Seu Madruga? Neste vídeo, Renan Garcia explica como surgiram os nomes brasileiros e gringos dos personagens de “Chaves”. Roteiro e Apresentação: Renan	Assistir ao vídeo/ Leitura do texto “Canção da América”/ reflexões sobre a música. I. Os alunos assistirão ao vídeo, com a interpretação de Milton Nascimento. Vídeo com a interpretação da música, com Milton Nascimento, disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=OlcQE4NeXow II. Leitura da música “Canção da América”, de Milton Nascimento O professor poderá fazer a leitura da música com os alunos, pelo site, no laboratório de informática (Texto disponível em letras.mus.br/milton-nascimento/27700/) ou fazer

	referências, identificando coincidências, complementaridades e contradições, de forma a poder identificar erros/imprecisões conceituais, compreender e posicionar-se criticamente sobre os conteúdos e informações em questão. (BNCC - EF69LP30);	repetida “sete” vezes? 4.A frase “Amigo é coisa pra se guardar debaixo de” tem sentido para você? O que você entendeu com essa frase? 5.Na frase está faltando alguma palavra? Se a sua resposta foi “SIM”, como você completaria a frase? Por quê?	Garcia (@renanfmgarca) Gravação e Edição: Garoa Produções (@garoaproducoes) 3. Os alunos ouvirão o documentário de rádio sobre o programa “Chaves”. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=bOQ8FYV9YTc Documentário de rádio sobre a história dos programas "Chaves" e "Chapolin" e de seu criador Roberto Gómez Bolaños. O programa foi produzido por alunos de jornalismo da Unisinos, do Rio Grande do Sul e foi ao ar na Rádio Unisinos FM. 4. Após assistir aos vídeos, os alunos deverão responder, por escrito, aos seguintes questionamentos: a. Você já conhecia os personagens sobre os quais falamos nos vídeos e no documentário? b. Você conseguiu identificar o personagem principal, sobre quem mais falamos nos vídeos? c. O que você aprendeu sobre o personagem CHAVES?	a leitura, em sala de aula, com o texto impresso. Responda por escrito, aos seguintes questionamentos: a. Você conhece o autor desta música? b. Já ouviu esta música antes? c. Qual o assunto tratado na música? d. Qual o significado dos versos: “Amigo é coisa para se guardar/No lado esquerdo do peito”? e. Agora que você sabe a história desta música, formule hipóteses sobre o significado dos versos:” Amigo é coisa pra se guardar/Debaixo de sete chaves/Dentro do coração”
--	--	--	--	---

Fonte: As autoras (2024)

As atividades apresentadas no quadro 5 foram elaboradas com a intenção de que os alunos recebam o máximo possível de informações precisas que permitam a reconstrução/ formação de conceitos com o objetivo de facilitar a compreensão do texto lido na atividade 1 do módulo, e sobre o qual produziu inferências. Acreditamos que os alunos perceberão o tema tratado e se utilizarão das pistas textuais oferecidas pelos textos deste módulo. Ao mesmo tempo em que o leitor desenvolverá suas estratégias cognitivas, de processamento automático e inconsciente, ele deverá associar as novas informações para a produção de sentido do *meme*, uma monitoração tardia da compreensão do texto. A partir das novas informações, o aluno/leitor poderá suprir as lacunas encontradas na superfície textual e verificar as hipóteses produzidas. É o que esperamos com a música *Canção da América*, de Milton Nascimento. O intertexto trazido da música, “Amigo é coisa para se guardar debaixo de sete chaves”, inserida em novo contexto, passa a produzir um novo sentido. Espera-se que a “imbricação” da imagem com a escrita, potencialize os efeitos significativos e amplie, expanda essa significação para o contexto de produção do *meme*. A capacidade de avaliação e regulação por parte dos alunos deverá ser conquistada à medida que se favoreçam experiências metacognitivas. Nesse sentido, “o professor criativo e experiente poderá utilizar-se do conhecimento que tem a criança e da situação de aprendizagem para, a partir delas, propor atividades que levem a criança a utilizar e desenvolver toda sua capacidade cognitiva e metacognitiva”. (KATO, 1985, p. 115).

Neste módulo, evidencia-se o uso de estratégias metacognitivas de monitoração da compreensão. Na atividade 2, o objetivo é contribuir para que os alunos identifiquem o personagem Chaves, fornecendo dados necessários à construção de conhecimentos prévios para que percebam a intenção do autor ao utilizar a imagem do personagem em seu *meme*. A sequência das atividades propostas conduz a um raciocínio lógico, em movimento metacognitivo, uma vez que os textos fornecem dados necessários à construção de conhecimentos prévios para a produção de sentido do *meme* lido. Logo, o professor, ao possibilitar

o contato do aluno com outros gêneros com os quais estabelece um diálogo, mesmo que inseridos em outros contextos, ele possibilita uma interação entre os textos, favorece a construção de sentidos mais adequados, o que facilitará a compreensão do *meme* e a verificação do alcance ou dificuldade no processo da leitura.

3.4 Momento 4: Verificação das hipóteses da Leitura

Nesta parte da proposta, o aluno fará atividades de observação e análise com o objetivo de verificar a compreensão do texto lido. É o momento em que o aluno apresenta as observações e conhecimento adquirido sobre o gênero e sobre a língua, utilizando todos os conceitos formados para a compreensão do texto. O aluno elaborou hipóteses sobre o *meme* lido, precisa, então, verificar as inferências realizadas.

É importante que, para a trajetória no ensino da leitura observe-se o *saber fazer* durante as atividades, para que o caminho traçado pelo professor, conduza o aluno a *aprender a aprender*. Consideramos que a interação dos conhecimentos prévios do aluno com todo o conhecimento cognitivo processado, durante as atividades, contribuirão para o desenvolvimento da competência leitora, levando o aluno a ampliar e/ou modificar os esquemas construídos pela compreensão de novas aprendizagens.

Quadro 6: Verificação de hipóteses de leitura

Módulo 1	Objetivos do módulo	Atividade 1
Verificar as hipóteses de leitura.	a. Levar o aluno a verificar as hipóteses projetadas, retomando o texto lido e refletindo, comparando informações de diferentes fontes, selecionando detalhes, coincidências, contradições, de forma a verificar a compreensão do texto.	1. Você leu diferentes tipos de textos. Que características você pode enumerar que diferenciam o meme dos outros textos que você leu? 2. Na música “canção da América”, leia os versos: “Amigo é coisa pra se guardar/Debaixo de sete <u>chaves</u> /Dentro do coração”.

	b. Levar os alunos a compararem conteúdos, dados e informações de diferentes fontes, levando em conta seus contextos de produção e referências, identificando coincidências, complementaridades e contradições, de forma a poder identificar erros/imprecisões conceituais, compreender e posicionar-se criticamente sobre os conteúdos e informações em questão. (BNCC - EF69LP30); c. Proporcionar aos alunos, através de didática metacognitiva, que acionem os conhecimentos prévios a partir da utilização de recursos semióticos presentes em textos multimodais, possibilitando uma atividade de interação entre autor e leitor que gera a produção de sentidos.	Qual o sentido da palavra “chaves”, nesta música? 3. No meme, a figura do personagem ‘Chaves’ é repetida sete vezes. Você imagina por quê? 4. No contexto do meme, como a relação entre a frase “amigo é coisa pra se guardar debaixo de” (linguagem verbal) e a imagem do “Chaves” repetida sete vezes (linguagem não verbal) pode ser entendida? 5. Por que, na língua portuguesa, temos a mesma palavra escrita de duas formas diferentes: Chaves e chaves. Explique a diferença entre elas. 6. Na sua opinião, há algum efeito de humor produzido neste meme? 7. A partir da reflexão realizada, retome e avalie suas respostas e as hipóteses produzidas na Atividade 1, do módulo anterior.
--	---	---

Fonte: As autoras (2024)

A sequência das atividades apresentada no quadro 6 conduz a um raciocínio lógico, em movimento metacognitivo, uma vez que os textos anteriores fornecem dados necessários à construção de conhecimentos prévios para a produção de sentido na releitura do meme.

3.5. Momento final: Verificação dos Conceitos Construídos sobre o Gênero Meme

Nesta seção, será apresentado o módulo de atividades finais.

Quadro 7: Verificação de conceitos Módulo final

Objetivos do módulo	Atividade 1	Atividade 2	Atividade 3
a. Levar os alunos a compararem conteúdos, dados e informações de diferentes fontes, levando em conta seus contextos de produção e referências, identificando coincidências, complementaridades e contradições, de forma a poder identificar erros/imprecisões conceituais, compreender e posicionar-se criticamente sobre os conteúdos e informações em questão. (BNCC - EF69LP30); b. Proporcionar aos alunos, através de didática metacognitiva, que acionem os conhecimentos prévios a partir da utilização de recursos semióticos presentes em textos multimodais, possibilitando uma atividade de interação entre autor e leitor que gera a produção de sentidos.	Leitura de uma notícia sobre o incêndio no museu da Língua Portuguesa, com o objetivo de obter informações precisas para a compreensão do texto da atividade posterior (disponível em https://museulinguaportuguesa.org.br/pega-fogo-museu-da-lingua-portuguesa-21122012/) O professor perguntará se os alunos conhecem algum museu e se imaginam como deve ser o museu da Língua Portuguesa. Em seguida os alunos serão indagados se tiveram notícia do incêndio ocorrido no museu, em dezembro de 2015. Logo após, os alunos farão a leitura da notícia.	Leitura do meme abaixo e questionamentos sobre o texto Figura 4 meme da “suspeita de tacar fogo no museu da Língua Portuguesa”  Fonte: https://br.pinterest.com/pin/283375001532015219/ 1. Este texto é um meme? Como você sabe? 2. Você leu dois diferentes tipos de textos: o primeiro foi uma notícia e o segundo um meme. Que características você pode	Produção textual- criar um meme. Nesta etapa, acreditamos que o aluno será capaz de demonstrar uma atitude mais consciente diante do texto, durante todo o processo da leitura, pois terá construído conceitos e conhecimentos necessários à realização deste tipo de atividade. 1. Agora você usará sua criatividade e criará um meme sobre um tema de sua escolha. O aluno poderá utilizar o site: https://www.gerarmemes.com.br/como-criar-memes

c. Possibilitar aos alunos a inferirem, em memes, o efeito de humor, ironia e/ou crítica pelo uso ambíguo de palavras, expressões ou imagens ambíguas, de clichês, de recursos iconográficos, de pontuação etc. (BNCC-EF69LP05); d. Possibilitar que os alunos entendam como usar estratégias metacognitivas, de modo a tornar consciente o processo de busca pela compreensão, a fim de contribuir para a reflexão crítica no processo de leitura.		enumerar que diferenciam o meme da notícia? 3.A frase “suspeita de tacar fogo no museu da Língua Portuguesa” tem sentido para você? O que você entendeu com essa frase? 4.No meme a mulher “é” considerada suspeita. Você imagina por quê? 5.Na imagem temos uma palavra que não está de acordo com a norma culta da Língua Portuguesa. Que palavra é essa? Ela pode ser considerada uma variante da língua? Explique a diferença. 6.No contexto do meme, como a relação entre a frase “suspeita de tacar fogo no museu da Língua Portuguesa” (linguagem verbal) e a imagem da mulher tatuada (linguagem não verbal) pode ser entendida? 7. Qual o humor produzido neste meme?	
---	--	--	--

Fonte: As autoras (2024)

4. Palavras finais

Diante de tudo o que foi tratado neste capítulo, queremos destacar que o uso de estratégias metacognitivas no ensino da leitura de textos multimodais como os *memes* é um excelente recurso para que nosso aluno, leitor, alcance a compreensão dos textos, tendo a possibilidade de gerenciar, monitorar e verificar sua aprendizagem.

A partir de uma metodologia propositiva, buscou-se contribuir para o fazer pedagógico dos professores, através de reflexões sobre atividades de leitura. E ainda, apresentou-se uma proposta didática que, entende-se, pode auxiliar os alunos no desenvolvimento da competência leitora e demonstrar que as construções semióticas dos *memes* influenciam na maneira como os alunos processam a leitura e a compreensão de textos multimodais.

Neste capítulo, buscamos oferecer referências em propostas que procurassem sanar as inúmeras dificuldades percebidas nas práticas de leitura de alunos do Ensino Fundamental, dentre elas: a não identificação dos propósitos da leitura, a não identificação de informações implícitas e a não identificação da relação texto verbal/texto não verbal, principalmente.

Como tentamos demonstrar, um projeto de mediação pedagógica elaborado e desenvolvido com o objetivo de possibilitar ao estudante hábitos metacognitivos contribuem para a superação das dificuldades de compreensão dos textos multimodais. Estimular e orientar o estudante a buscar a confirmação de suas afirmações, comparando, refletindo sobre as informações adquiridas, possibilitará que ele, em seguida, avance, realizando inferências, julgamentos e interpretações baseadas em informações consistentes.

Com isto, esperamos ter contribuído para as reflexões entre os docentes de língua portuguesa acerca do ensino de leitura oferecendo a didática metacognitiva como abordagem pedagógica.

Referências

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP). Resolução CNE/CP nº 4, de 17 de dezembro de 2018.

BROWN, A.L. Metacognitive development and reading. In: SPIRO, R. J. et al (Orgs). *Theoretical issues in reading comprehension*. Hillsdale, New Jersey, Lawrance Erlbaum Associates, 1980, p 453-81.

CAVALCANTE, Vanuze Maria Pacheco; RIBEIRO, Maria Clara Maciel de Araújo. Contribuições do Ensino de estratégias metacognitivas de leitura no Ensino Fundamental. In *Revista Prolíngua* – Volume 11 - Número 1 - jan/jun de 2016. P. 27- 39.

CHAGAS, Viktor. *Entre criadores e criaturas: uma investigação sobre a relação dos memes de internet com o direito autoral*. In *Revista Fronteiras- estudos midiáticos- Volume 20, nº 3* – setembro/dezembro de 2018. Unissinos, p. 366-377.

DIONÍSIO, Angela Paiva (org.). *Multimodalidades e leituras: funcionamento cognitivo, recursos semióticos, convenções visuais*. Recife: Pipa Comunicação, 2014.

FLAVELL, J. H. & WELLMAN, H. M. Metamemory. In: R. V. Kail & J. W. Hagen (Orgs.), *Perspetives on the development of memory and cognition* (p. 3 33). Hillsdale, N.J.: Erlbaum, 1977.

GERHARDT, Ana Flávia Lopes Magela; ALBUQUERQUE, Camila de Faro de; SILVA, Igor de Souza. In: *Ciências & Cognição*, 2009; Vol. 14 (2): 074-091 © Ciências & Cognição. Publicado online em 31 de julho de 2009

KATO, Mary. *O aprendizado da leitura*. São Paulo. Editora Martins Fontes. 1985.

KLEIMAN, Angela. *Oficina de leitura: teoria e prática*. 7ª edição. São Paulo: Pontes Editora. 2000.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

OLIVEIRA Neta, Juracy Pinheiro de. Por uma tipologia dos memes da internet. *Entremeios: Revista da Pós- Graduação em Comunicação Social da PUC- Rio*, Volume 13, número 2, 2017.

PALOMANES Ribeiro, Roza Maria (org). A autorregulação da motivação para desenvolvimento da competência leitora. In: Ribeiro, R.M.P. *Letramentos e multiletramentos na escola*. Rio de Janeiro, Brasil Multicultural, 2018.

PALOMANES Ribeiro, Roza Maria. O processamento metacognitivo no ato de leitura: repensando o ensino. *Cadernos da UFF*, 2017.

PEREIRA, Marli H. Letramento e retextualização: conceitos e relações. In: Ribeiro, R.M.P. *Letramentos e multiletramentos na escola*. Rio de Janeiro, Brasil Multicultural, 2018.

RIBEIRO, Célia. Metacognição: um apoio ao processo de aprendizagem. *Psicologia: Reflexão e Crítica*. 2003, 16(1). P. 109-116. Universidade Católica Portuguesa.

ROJO, Roxane Helena R.; MOURA, Eduardo (org.) *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012

SOLÉ, Isabel; Schiling, Cláudia. *Estratégias de leitura*. 6ª edição, Porto Alegre: Editora Artes Médicas, 1998.

O ensino de gramática na Educação Básica: o olhar do professor do chão da sala de aula*

Thiago Wallace Rodrigues dos Santos Lopes
(UERJ/CAPES/SMEC-SQA)

1. Palavras Iniciais

O ensino de Língua Portuguesa¹ (LP), já há algum tempo, vem sendo colocado em discussão. Algumas das perguntas mais comuns são: Deve-se ensinar gramática?; Não se deve ensinar gramática?; O que ensinar quando se aborda gramática?. Vale ressaltar, portanto, que muitas vezes se associa o termo em questão aos compêndios gramaticais, popularmente conhecidos como “Gramáticas”. Assim, tal questionamento perpassa diversas visões do que seja uma aula de LP e, principalmente, do que se deve ser ensinado nela.

Partindo dessa visão, o ato de ensinar gramática nas aulas de Português, por vezes, torna-se “um problema para os professores de Língua Portuguesa das escolas de 1º e 2º graus deste país” (Travaglia, 2000, p. 09). Os avanços dos estudos linguísticos, dentre eles a Linguística Textual, colaboraram para o abrandamento de tal agrura; contudo, ela, ainda hoje, se faz presente em discussões que vão desde o “chão da escola” até a produção de documentos institucionais e normatizadores da Educação. Tais debates

* O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

¹ Quando tratamos de ensino de Língua Portuguesa, no presente trabalho, falamos do ponto de vista desta como língua materna ou L1, haja vista que, enquanto língua estrangeira, o seu ensino apresenta outras especificidades, que podem ou não esbarra na concepção aqui abordada. A expressão Língua Portuguesa será, preferencialmente, grafada com as iniciais maiúsculas, exceto em caso de citações diretas, nas quais será preservada a grafia utilizada na fonte da citação.

espraíam-se por diversas questões, mas a definição de gramática torna-se o principal mote para compreender se há ou não a necessidade de ensiná-la nas aulas de Língua Portuguesa.

A gramática pode ser entendida como o “conhecimento intuitivo e prático da língua” ou a “descrição formal desse conhecimento mediante uma terminologia especializada” (Azeredo, 2021, p. 31). No primeiro conceito, recupera-se a ideia de que todo falante nativo tem domínio das estruturas da sua língua; no segundo, observa-se a língua a partir de um modelo teórico, compreendendo-a como um conhecimento construído pela sociedade (Azeredo, 2021). Este conceito é, portanto, uma tentativa de sistematizar e nomear aquele, uma vez que parte da observação dos usos linguísticos: “[...] a língua se apresenta, na realidade do seu uso concreto, como algo dinâmico e flutuante, só parcialmente redutível ao modelo [...]” (Azeredo, 2021, p. 32).

Partindo dessa concepção de gramática, o presente artigo tem como objetivo trabalhar o ensino de gramática por três diferentes pontos de vista diferentes: o da teoria, o dos documentos reguladores e o dos professores que estão em efetiva atuação na sala de aula. Começamos apontando como o ensino de gramática é abordado pelos teóricos e quais os caminhos propostos. Para tal exposição, recorreremos a Possenti (1996), Travaglia (2000), Antunes (2003), Bechara (2006) e Franchi (2006).

Em seguida, tratamos dos impactos dos documentos reguladores nas salas de aula de Língua Portuguesa, considerando como eles têm um papel orientador, mas também modelador e unificador em relação ao ensino língua, no nosso caso, língua materna, na escola. Para apresentar tal discussão, recorreremos aos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN – (1997), que vigoraram até 2019, e à Base Nacional Comum Curricular – BNCC – (2018), que entraram em vigor, obrigatoriamente, em 2020; ainda como auxílio a essa discussão, buscamos amparo, uma vez mais, nos estudos de Antunes (2003) e de Travaglia (2020).

Seguimos apresentando a opinião de professores de Língua Portuguesa que estão atuando nos ensinos fundamental e médio

das redes pública e privada do Rio de Janeiro. As informações foram coletadas a partir de um *Google Forms*, mecanismo de entrevistas do *Google*.

2. A questão da teoria

As aulas de Língua Portuguesa, por vezes, são vistas com um olhar preconceituoso e até de medo. Uma das hipóteses que se pode aventar para compreender tal situação, é o lugar de destaque dado ao conteúdo gramatical, principalmente quando este é apresentado de forma descontextualizada. Por esse motivo, tal ensino se mostra, como apontado por Travaglia (2000), como um problema constante para os professores de Língua Materna. Entendendo que “[...] a gramática de uma língua é muito mais, muito mais mesmo, do que o conjunto de sua nomenclatura, por mais bem elaborada e consistente que seja [...]” (Antunes, 2003, p. 32), percebemos que o problema não se põe sobre o ensino de gramática, mas sim sobre a maneira como ela é apresentada aos discentes.

O professor de português, portanto, precisa compreender que, ao ensinar Língua Materna, ele está lidando com um aluno que já carrega uma modalidade da Língua Portuguesa que foi transmitida por meio do contato com a sua comunidade linguística, a qual lhe deu o domínio sobre variados recursos de expressão. Assim, entende-se que essa modalidade deve ser respeitada ao longo das aulas de português (Bechara, 2006; Franchi, 2006), de modo que elas garantam ao aluno “[...] o curso na intercomunicação social [...]” sem “[...] lhe furtar o direito de ampliar, enriquecer e variar esse patrimônio inicial” (Bechara, 2006, p. 12).

O ensino de Língua Portuguesa perpassa, também, a consciência de que cada modalidade linguística – para Bechara, (2006) língua funcional – apresenta uma variabilidade em seus usos, de modo que cada uma possui uma gramática que reflete as técnicas dominadas pelo falante e que o auxilia na comunicação dentro de uma comunidade de fala em que se insere (Bechara, 2006; Franchi, 2006). Nesse sentido, Bechara destaca que “[...] a língua

não se ‘impõe’ ao indivíduo (embora isso frequentemente se costume dizer): o indivíduo ‘dispõe’ dela para manifestar sua liberdade de expressão” (Bechara, 2006, p. 13). É, portanto, por meio da língua, que o falante interage com o mundo e, para além das aulas de LP, ela é importante para a compreensão e a apreensão de outros saberes.

Nesse sentido, o fato de alunos e professores só enxergarem “[...] a língua pelo prisma da correção [...]”, faz com que eles deixem “[...] de ver outros muitíssimos fatos e aspectos linguísticos (os fatos textuais e discursivos, por exemplo) [...]” (Antunes, 2003, p. 33). Com essa discussão, não pretendemos defender a abolição da gramática das aulas de português, uma vez que a escola tem por objetivo o ensino da língua padrão (Possenti, 1996), ou, com mais exatidão talvez, a criação de condições, justas e igualitárias, para que tal modalidade seja aprendida (Possenti, 1996), mas demonstrar outras formas possíveis de ensiná-la nas escolas.

O ensino de gramática, nas aulas de Língua Portuguesa, deve estar voltado para a compreensão de que tal conteúdo precisa possibilitar oportunidades para que os alunos transitem em ambientes comunicativos diferentes. Nesse sentido, ao questionar a hipótese de que a língua padrão não deveria ser ensinada na escola por uma questão político-cultural, Possenti aponta “[...] que os menos favorecidos socialmente só têm a ganhar com o domínio de outra forma de falar e escrever. Desde que se aceite que a mesma língua possa servir a mais de uma ideologia, a mais de uma função, o que parece hoje evidente” (Possenti, 1996, p. 18). É nessa mesma percepção que Bechara (2006, p.14) alude que

a grande missão do professor de língua materna [...] é transformar seu aluno num poliglota dentro de sua própria língua, possibilitando-lhe escolher a língua funcional adequada a cada momento de criação e até, no texto em que isso se exigir ou for possível, entremear várias línguas funcionais para distinguir, por exemplo, a modalidade linguística do narrador ou as modalidades praticadas por seus personagens.

As aulas de português, então, precisam partir da fundamentação, do planejamento e do estudo, buscando sempre a ampliação dos conhecimentos acerca da descrição linguística de modo a atrelá-la à chamada gramática escolar (Travaglia, 2000; Antunes, 2003). Assim, há uma constante necessidade de que o professor de Língua Portuguesa seja também um estudioso dela, haja vista que “[...] não há bom ensino sem o conhecimento profundo do objeto de ensino (no nosso caso, da Língua Portuguesa) e dos elementos que dão forma ao que realizamos em sala de aula em função de muitas opções que fazemos ou que não fazemos [...]” (Travaglia, 2000, p. 10).

A prática do ensino de LP, na sua modalidade padrão, de acordo com Possenti (1996, p. 19), “[...] trata-se em especial (embora não só) da aquisição de determinado grau de domínio da escrita e da leitura [...]”. Apesar de não serem tarefas simples, elas precisam ir além da codificação e da decodificação, de modo a possibilitar que o discente desenvolva tais habilidades, sendo capaz de reconhecer e de utilizar a variedade de recursos expressivos que a língua, na produção e na compreensão de um texto (mas não só nesses casos), coloca diante dos seus usuários (Possenti, 1996; Antunes, 2003; Bechara, 2006; Franchi, 2006).

O professor de português, portanto, precisa compreender, e auxiliar o seu aluno a chegar a essa compreensão de que “[...] saber gramática significa não somente conhecer essas normas de bem falar e escrever, mas ainda usá-las ativamente na produção dos textos [...]” (Franchi, 2006, p. 16). Entendendo que tanto ao dar privilégios à modalidade culta quanto ao privilegiar a modalidade dita coloquial há, na percepção de Bechara (2006), uma privação de liberdade, pois ambas as atitudes não dão conta da “[...] complexa e rica visão da língua como fator de manifestação da liberdade de expressão do homem” (Bechara, 2006, p. 15).

Sem tal entendimento, voltamos à visão do ensino de gramática como problema, tal como nos apresenta Travaglia (2000). As causas dessa agrura identificam-se em uma “[...] compreensão deturpada que se tem da gramática da língua e de seu estudo [...]”,

a qual “[...] tem funcionado como um imenso entrave à ampliação da competência dos alunos para a fala, a escuta, a leitura e a escrita de textos adequados e relevantes [...]” (Antunes, 20003, p. 30). Assim, para contrapor tais adversidades no ensino de Língua Portuguesa, é preciso perceber e aceitar a língua como um sistema heterogêneo e variado e que a gramática é práxis e que nela se desenvolve, permitindo que os docentes, constantemente, reavaliem suas concepções, seus objetivos, seus procedimentos e, principalmente, os resultados que vêm obtendo (Travaglia, 2000; Antunes, 2003; Bechara, 2006; Franchi, 2006).

Tendo passado um rápido, mas atencioso, olhar sobre a perspectiva teórica do ensino de gramática na escola, observamos, a seguir, como os documentos oficiais tratam tal assunto.

3. Assim ditam os documentos oficiais

Ao longo do tempo, muito se discutiu sobre as práticas de ensino na escola e os currículos a serem abordados e trabalhados nas aulas. Tais debates originaram diferentes documentos reguladores acerca da Educação brasileira, que culminaram na Lei N.º 9394 de 20 de dezembro de 1996, que trata das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). A lei, no artigo 9º inciso IV, determina que a União deve “estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum” (Brasil, 1996). Desse modo, ela aponta para a criação de um currículo que atenda ao território brasileiro como um todo.

Ainda nessa linha, a lei aponta para a criação de uma base comum que atenda a essa demanda. Para esse fim, o artigo 26, com a redação dada pela Lei N.º 12.796 de 4 de abril de 2013, afirma que

os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de

ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (Brasil, 1996; 2013)

Partindo das orientações da LDB, o primeiro grande norteador curricular é produzido no ano de 1997 e entra em vigor no ano seguinte, 1998. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) surgem com a função de

orientar e garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional, socializando discussões, pesquisas e recomendações, subsidiando a participação de técnicos e professores brasileiros, principalmente daqueles que se encontram mais isolados, com menor contato com a produção pedagógica atual. (Brasil, 1997, p. 13)

Buscavam a construção de um modelo curricular que fosse igualitário em todo o território brasileiro, ao mesmo tempo que respeitasse as diferenças regionais e culturais do país. Os PCN demonstram-se como orientações flexíveis que deveriam ser concretizadas de acordo com as realidades locais e regionais (Brasil, 1997a). No tocante ao ensino de Língua Portuguesa, os Parâmetros foram recebidos com uma certa simpatia por trazerem inovações referentes às práticas e aos modelos de ensino de língua (Antunes, 2003; Travaglia, 2020). Antunes (2003) destaca a importância de reconhecer a maneira como os Parâmetros assimilam concepções teóricas, dando maior atenção às facetas interacional e discursiva da língua; os PCN, portanto, tratam o domínio da Língua Portuguesa como a plena capacidade, que o indivíduo precisa desenvolver, para atuar ativamente em seu meio social.

Seguindo por essa percepção, Travaglia (2020) destaca que o documento trouxe o texto e os gêneros textuais para a centralidade das aulas de português. Como Antunes (2003), o autor aponta que os PCN tratam o ensino de língua a partir da concepção textual-discursiva e da sociointeracional. Percebemos com isso que, a partir desse documento, as aulas de português devem passar a apresentar a língua a partir dos seus usos, isto é, reduz-se a aplicação de

conteúdos relacionados à nomenclatura gramatical e dá-se privilégio ao texto e “simulação” de situações de usos reais. A parte dos Parâmetros Curriculares Nacionais que trata da Língua Portuguesa no Ensino Fundamental afirma que

o domínio da língua tem estreita relação com a possibilidade de plena participação social, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento. Assim, um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes lingüísticos necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos. (Brasil, 1997, p. 21b)

A fim de democratizar o ensino e formar cidadãos competentes no uso da língua, a partir do efetivo aprendizado da leitura e da escrita, os PCN começam por articular o ensino de português ao uso da língua oral e da escrita e a reflexão sobre tais usos. Desse modo, inicia-se um intenso trabalho com aspectos relativos à estrutura do texto, como coesão, coerência e argumentatividade, bem como a presença dos gêneros textuais e dos tipos textuais nas aulas (Brasil, 1997; Antunes, 2003; Travaglia, 2020). Assim, a grande proposta dos Parâmetros é, como discutimos na seção anterior, o de receber o aluno com a língua que ele adquiriu previamente e auxiliá-lo na ampliação dos usos lingüísticos para além dos já conhecidos por ele.

Os PCN abordam o saber gramatical aliado à construção e ao funcionamento do texto, destacando que, para tal propósito, não há a necessidade de aplicação de nomenclatura gramatical, dando atenção apenas à manifestação deles dentro do texto. Nessa perspectiva, o documento pontua que “é no interior da situação de produção de texto, enquanto o escritor monitora a própria escrita para assegurar sua adequação, coerência, coesão e correção, que ganham utilidade os conhecimentos sobre os aspectos gramaticais” (Brasil, 1997, p. 60b). Assim, os assuntos ligados aos fatos

gramaticais e discursivos a serem discutidos em sala de aula são recolhidos das produções escritas dos discentes.

Em relação ao Ensino Médio (EM), o documento versa sobre o trabalho com a língua a partir das possíveis deficiências nos processos de leitura, compreensão e escrita. Tal perspectiva direciona para o fato de que as aulas de LP devem promover, no discente, o “[...] potencial crítico, sua percepção das múltiplas possibilidades de expressão lingüística, sua capacitação como leitor efetivo dos mais diversos textos representativos de nossa cultura [...]” (Brasil, 2002, p. 55)². Desse modo, o tratamento com o conteúdo gramatical não deve privilegiar a memorização da nomenclatura, mas a manifestação desses fatos gramaticais no texto e na interação humana.

No EM, portanto, o ensino de Língua Portuguesa deve solidificar o que já se aprendeu no EF e auxiliar na compreensão do que é e de como funciona a linguagem verbal. Desse modo, o prévio saber linguístico do educando deve ser o ponto de partida do planejamento das aulas (Brasil, 2000;2002). Assim, destaca-se o entendimento de que “[...] o ensino da língua materna deve considerar a necessária aquisição e o desenvolvimento de três competências: interativa, textual e gramatical[...]” (Brasil, 2002, p. 55). Desse modo, os PCN representaram importante orientação e trabalho em equipe para a construção de uma nova forma de ensinar gramática e, principalmente, Língua Portuguesa.

Após vinte anos de vigor dos Parâmetros Curriculares Nacionais, um novo documento surge para unificar os currículos da Educação Básica brasileira. Temos, em lugar destes, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2018), que foi instituída pela Resolução CNE/CP N.º 2, de 22 de dezembro de 2017. Assim, o documento em questão, em seu artigo 1º, afirma que

² Neste trabalho, optou-se pela manutenção da grafia original dos textos citados, por isso a palavra lingüística a parece grafada com o trema.

A presente Resolução e seu Anexo instituem a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), como documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais como direito das crianças, jovens e adultos no âmbito da Educação Básica escolar, e orientam sua implementação pelos sistemas de ensino das diferentes instâncias federativas, bem como pelas instituições ou redes escolares. (Brasil, 2017a)

A BNCC surge com o propósito de trazer inovações ao projeto de Educação Básica, mas ainda seguindo os propósitos que foram apresentados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, de um currículo nacional que dê conta do saber escolar, sem perder de vista o respeito à diversidade brasileira. Nesse sentido, o novo documento regulador, produzido em 2017 para entrar, oficialmente, em vigor em 2020, trata de diversos avanços no campo educacional e da evolução das pesquisas sobre os processos de ensino e de aprendizagem ao longo dos anos. Ela, ao contrário dos PCN, não foi bem recebida pela comunidade escolar.

Souza e Baptista (2017) asseveram que a Base Nacional Comum Curricular surge dentro de um contexto político conturbado, carregando objetivos que visam a “[...] muito mais lançar propostas inovadoras nos documentos oficiais e alavancar índices e resultados de avaliações de larga escala do que efetivamente garantir que escolas, professores e alunos sintam na prática os reflexos positivos de tais propostas [...]” (Souza; Baptista, 2017, p. 181). Por meio desse mesmo mote argumentativo, Lima (2021) afirma que a BNCC foi influenciada por uma política econômica internacional e por corporações privadas brasileiras, levando-a a ignorar inúmeros problemas de diversas ordens. O autor ainda destaca que, para muitos profissionais da educação, os currículos não estão na centralidade das agendas da educação brasileira.

No tocante ao ensino de Língua Portuguesa, o documento segue com a ideia de que o ensino de língua deve ser feito com foco nas práticas comunicativas, uma vez que “as atividades humanas realizam-se nas práticas sociais, mediadas por diferentes linguagens: verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita),

corporal, visual, sonora e, contemporaneamente, digital [...]” (Brasil, 2017b, p. 63). A BNCC, portanto, toma como ponto de partida a concepção enunciativo-discursiva, tal qual os PCN fizeram, para afirmar sua proposta de aulas de português que tenha o texto como eixo principal, de modo a relacionar sua construção ao seu contexto de produção, visando ao “[...] desenvolvimento de habilidades [e] ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses” (Brasil, 2017b, p. 67).

Trabalhando com diversos gêneros textuais, as aulas de Língua Portuguesa devem promover “[...] experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens” (Brasil, 2017b, p. 67-8). Assim, os conhecimentos gramaticais precisam ser permeados e alinhados com os do texto; como nos Parâmetros Curriculares Nacionais, o privilégio deve ser dado aos fatos gramaticais que se manifestam no texto, não à pura e mecânica nomeação deles. Vale ressaltar que esse entendimento fica subjacente no texto do documento, uma vez que o termo gramática (e seus derivados) tende a aparecer mais ligado ao ensino de Língua Inglesa. A ocorrência direta em relação aos conteúdos de LP aparece no tratamento do EM, quando o documento pontua que

no Ensino Médio, *aprofundam-se também a análise e a reflexão sobre a língua*, no que diz respeito à contraposição entre uma perspectiva prescritiva única, que segue os moldes da abordagem tradicional da gramática, e a perspectiva de descrição de vários usos da língua. Ainda que continue em jogo a aprendizagem da norma-padrão, *em função de situações e gêneros que a requeiram*, outras variedades devem ter espaço e devem ser legitimadas. (Brasil, 2017b, p. 504, grifos nosso)

Notamos que o estudo da gramática está relacionando às características do gênero a ser trabalhado em aula; não havendo menções mais detalhadas sobre quais análises e reflexões sobre a

língua devem ser aprofundadas. Bagno (s.d.), emitindo um parecer crítico sobre o texto da BNCC, pontua que o documento trata do ensino de gêneros e da linguística textual, porém sem o devido tratamento e, por vezes, incorre em tomá-los como uma nova nomenclatura a ser aprendida. O autor ainda destaca que “[...] o documento guarda um incompreensível silêncio quanto *aos conhecimentos linguísticos*, quanto *à reflexão sobre a língua como sistema*, seja uma reflexão *epilinguística*, seja *metalinguística* [...]” (Bagno, s.d., p. 02, grifos do autor), ressaltando que aquele não toma um posicionamento acerca dos conhecimentos linguísticos a serem ensinados e sistematizados.

Por fim, percebemos que, por mais avanços que os documentos representem, há pontos de divergências em relação ao modo como o conteúdo gramatical deve ser abordado. Assim, passamos à opinião de um pequeno grupo de professores sobre como o ensino de gramática está se desenvolvendo na prática escolar cotidiana.

4. Com a Palavra os Professores da Educação Básica

Os planejamentos das aulas de Língua Portuguesa devem ser feitos aliando os pontos de vista teóricos aos legais, de modo que busque atender as necessidades do aluno. Assim, procuramos demonstrar, aqui, como os professores estão praticando o ensino de gramática em suas atividades pedagógicas. Para cumprir tal propósito, utilizamos a plataforma *Google Forms*, através da qual coletamos os dados aqui apresentados por meio de uma breve entrevista on-line, que ficou disponível para ser respondida entre os meses de novembro de 2022 e janeiro de 2023. O formulário foi composto por 13 perguntas:

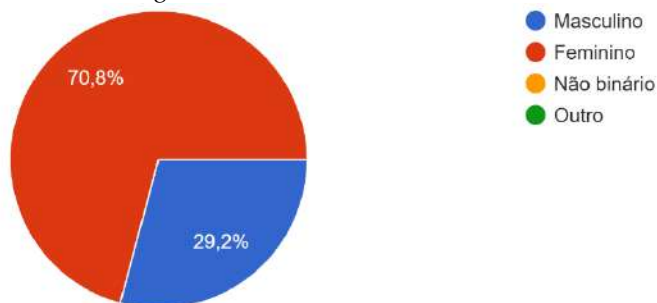
- 1- Qual o seu gênero?
- 2- Como você se descreveria melhor?
- 3- Idade:
- 4 - Há quanto tempo você leciona Língua Portuguesa?
- 5- Em qual tipo de instituição você atua?

- 6- Em qual nível da Educação Básica você atua?
- 7- Você aborda o conteúdo gramatical nas suas aulas?
- 8- De que maneira a gramática é trabalhada nas suas aulas?
- 9- Na sua opinião, o ensino de gramática, na Educação Básica é importante? Por quê?
- 10- Considerando a sua experiência, qual a melhor maneira de ensinar gramática no Ensino Fundamental?
- 11- Considerando a sua experiência, qual a melhor maneira de ensinar gramática no Ensino Médio?
- 12- Você pode apresentar uma atividade que exemplifique essa prática em qualquer um dos níveis acima?
- 13- Que orientações você daria para tornar o ensino de gramática mais eficaz/atraente/funcional?

As perguntas de 1 a 3 buscavam compreender de que lugar o professor ou a professora de Língua Portuguesa estava falando social e culturalmente. De 4 a 6 procuramos entender a maneira como o/a docente lida com a prática pedagógica, seus vínculos empregatícios e em qual dos níveis da Educação está atuando. Os questionamentos de 7 a 9 tratam da relação com o ensino da gramática e a maneira como ela é abordada ao longo das aulas de português. De 10 a 12 pede-se uma descrição das atividades desenvolvidas para o trabalho com os conteúdos gramaticais, e a pergunta 13 solicita que se descreva uma orientação que vise à melhoria do ensino de gramática.

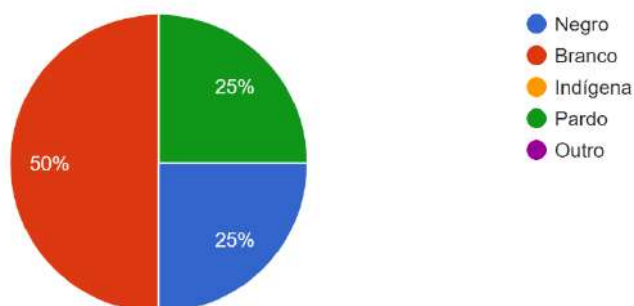
A entrevista foi divulgada entre professores do estado do Rio de Janeiro e respondida por 24 diferentes docentes que, como veremos, atuam nos diferentes níveis da Educação Básica (EB). Assim, começamos por tentar entender quem é esse indivíduo que está lecionando Língua Portuguesa.

Figura I – 1- Qual o seu gênero?



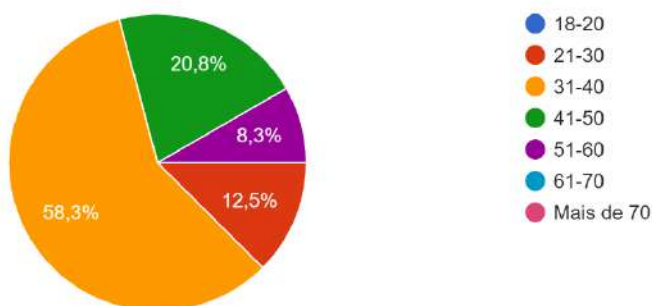
Fonte: Google Forms

Figura II – 2- Como você se descreveria melhor?



Fonte: Google Forms

Figura III – 3- Idade:



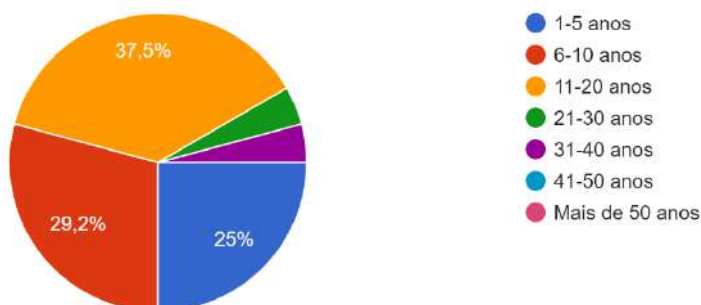
Fonte: Google Forms

Observando os gráficos, percebemos que a maior parte dos entrevistados é do sexo feminino, correspondendo a 17 dos consultados. Quando tratamos da etnia, a metade dos

respondentes são brancos e a outra metade se divide entre negros e pardos, sendo 12 brancos, 6 negros e 6 pardos. Em relação à idade, observamos que há uma divisão maior, com representantes em quatro diferentes faixas etárias, o que demonstra 3 entrevistados entre 21-30 anos, 14 entre 31-40, 5 entre 41-50 e 2 entre 51-60. Assim, ao cruzarmos os resultados das respostas às três primeiras perguntas, observamos que há uma um significativo percentual de mulheres e pessoas brancas atuando na sala de aula, sendo que tais indivíduos são majoritariamente da fase adulta da vida, isto é, já passaram dos 30 anos, mas ainda não chegaram aos 50, que é considerada a idade adulta.

Em seguida, olhamos para a construção desses sujeitos enquanto docentes de LP.

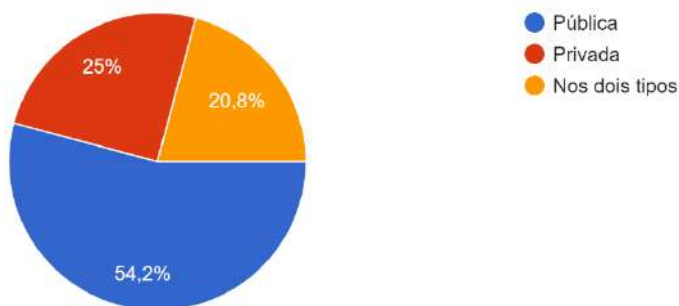
Figura IV – 4 - Há quanto tempo você leciona Língua Portuguesa?



Fonte: Google Forms³

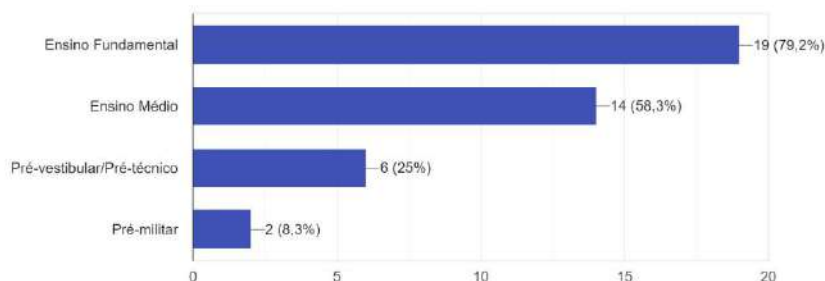
³ As fatias verde e roxa correspondem, ambas, a 4,2% dos consultados, isto é, cada uma delas foi respondida por um respondente (1 de 21-30 anos e 1 de 31-40).

Figura V – 5- Em qual tipo de instituição você atua?



Fonte: Google Forms

Figura VI – 6- Em qual nível da Educação Básica você atua?



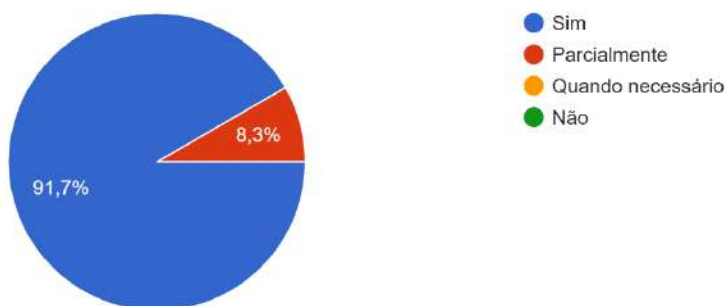
Fonte: Google Forms

Ao analisar os gráficos, observamos que os entrevistados estão mais distribuídos entre dois conjuntos, os de 6-10 e os de 11-20 anos como docentes de português, sendo este último grupo o maior dentre os dois; dessa maneira, temos 9 professores entre 11-20 anos, 7 entre 6-10, 6 de 1-5, 1 de 21-30 e 1 de 31-40. Esses dados também nos mostram que uma parcela significativa dos consultados passou a lecionar Língua Portuguesa após o ano 2000. Outro ponto a ser analisado é que os respondentes se concentram principalmente na esfera pública e, se considerarmos os que atuam na pública e na privada, uma significativa parte deles conciliam o trabalho público com o privado. Tais perspectivas correspondem a 13 que atuam apenas na instância pública, 6 apenas na privada e 5 que lecionam nas duas instâncias.

Em relação ao nível, os entrevistados se concentram em grande número nos Ensino Fundamental e Médio, havendo ainda os que atuam em cursos pré-vestibulares, pré-técnicos e pré-militares. Cabe ressaltar que esses números demonstram que há professores atuando em mais de um nível ao mesmo tempo, havendo casos que lecionam em todos os níveis abordados na pesquisa. Ao relacionar os dados dos três gráficos, percebemos que a maior parcela dos professores consultados foi para as escolas após diversos avanços das teorias linguísticas e dos documentos reguladores, principalmente dos PCN, fato que influencia o modo como ensinam a gramática.

Outro ponto a ser destacado é a conciliação entre níveis e instâncias diferentes, situação que exige mais do professor, haja vista as diferentes posições, opiniões e, em especial, necessidades. Em seguida, buscamos entender como a prática pedagógica desses professores se relaciona como o ensino de gramática.

Figura VII – 7- Você aborda o conteúdo gramatical nas suas aulas?

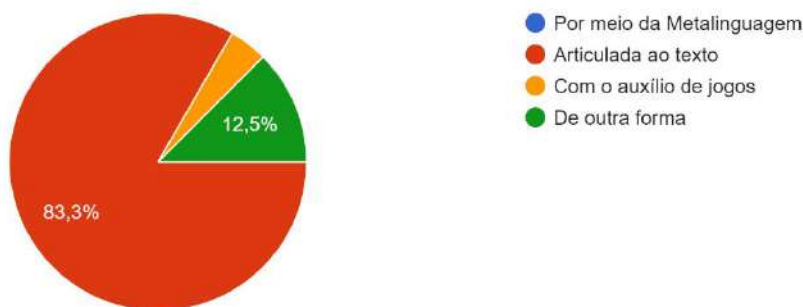


Fonte: Google Forms

Olhando para a figura, observamos que quase a totalidade dos entrevistados assumiram trabalhar os fatos gramaticais em suas aulas de forma plena; uma parcela bem menor disse só abordar parcialmente. Desse modo, temos 2 professores que tratam o trabalho com a gramática de maneira restrita e 22 que a abordam em suas práticas comuns. Vale ressaltar que nenhum dos consultados afirmou não trabalhar o conteúdo gramatical,

demonstrando que há uma certa relevância no ensino desse componente curricular. Entendemos tal importância e, por isso, buscamos entender como o assunto é debatido pelos docentes.

Figura VIII – 8- De que maneira a gramática é trabalhada nas suas aulas?



Fonte: Google Forms⁴

Considerando que as orientações dos PCN, que se manifestam de maneira subjacente no texto da BNCC, é de que o componente gramatical deve estar ligado ao trabalho com os textos, observamos que os professores que responderam à entrevista, em maioria, articulam a gramática às atividades com diversos gêneros textuais. Há, contudo, aqueles que se utilizam de outros artifícios para desbravar tal assunto, de modo a torná-lo mais lúdico ou adaptá-lo às necessidades do nível com o qual está trabalhando. Assim, 20 professores afirmaram trabalhar de maneira articulada a textos, 1 por meio de jogos e 3 por outra maneira, como vemos a seguir:

Dou aula para vestibular social. Trabalho em questões de provas textos.
(Professora I)

No ensino médio é articulada ao texto, no técnico por meio da metalinguagem. (Professor IX)

Trabalho articulada ao texto, com o auxílio de jogos digitais como o kahoot e word wall, algumas gincanas e exercícios de fixação. (Professora XXI)

⁴ A fatia amarela corresponde a 4,2% dos consultados, isto é, ela foi respondida por apenas um professor.

A resposta da Professora I demonstra a especificidade do trabalho de preparação de alunos para provas de vestibulares, como, por exemplo, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e o Vestibular da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. O conteúdo, portanto, é aplicado a partir do que foi cobrado em questões de provas anteriores, mostrando aos educandos como este ou aquele fato gramatical é cobrado em concurso, sem deixar de estar articulado ao texto. O Professor IX destaca a diferenciação da abordagem entre alunos do médio e alunos do ensino técnico, demonstrando que, na percepção dele, há necessidades diferentes entre alunos de modalidades diferentes do mesmo nível de ensino.

A competência 5 da BNCC afirma que é função da educação escolar levar os discentes a

compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (Brasil, 2017b, p. 09)

A resposta da Professora XXI chama a atenção, pois, além de aliar a gramática ao texto, sua proposta busca auxílio em ferramentas digitais que são apropriadas como elemento de ensino, permitindo que os alunos percebam a funcionalidade da gramática em ambientes diversos de comunicação. Outro ponto dessa proposta é a possibilidade de o aluno criar maior contato e domínio sobre as tecnologias utilizadas, de modo a utilizá-las, também, fora do ambiente escolar.

Procurando verificar qual importância os professores dão ao ensino de gramática, trazemos a pergunta: 9: “Na sua opinião, o ensino de gramática na Educação Básica é importante? Por quê?”. A esta questão, como ocorre nas posteriores, os entrevistados responderam de maneira discursiva, para que pudéssemos observar a opinião deles na íntegra. De forma geral, todos os entrevistados assumiram o ensino de gramática como uma prática

relevante ao ensino de Língua Portuguesa, expressando o porquê de creditarem tal importância.

É necessário, porém não deveria ser a única prioridade. (Professora II)

Sim, porém sem a preocupação com nomenclaturas e de forma contextualizada. (Professora IV)

Sim. Se demonstrada de forma adequada, pode propiciar ao estudante a percepção de sua aplicabilidade na construção textual, de modo que o mesmo utilize a língua com ainda maior propriedade e segurança. (Professora V)

As três respostas, apesar de construídas de formas diferentes, apontam para a mesma questão: não ensinar a regra pela regra. Assim, elas demonstram que a gramática é um meio e não um fim, de maneira tal que os fatos gramaticais, como apontam a teoria e os documentos legais, devem ser apresentados dentro de contextos de usos, demonstrando o porquê de tal importância. A Professora V ainda destaca a função deles para produção textual. Indo por esse mesmo caminho de pensamento, está a fala do Professor IX, que afirma:

Sim. O ensino de gramática é o estudo das estruturas linguísticas, permite ao aluno ter maiores possibilidades de articulação e comunicação, bem como amplia suas capacidades de compreensão e interpretação textual. Além é claro, de formá-lo como um produtor textual consciente do uso de seu principal instrumento comunicativo, a língua. (Professor IX)

Essa resposta retoma a questão da produção textual, como na fala da Professora V, e aponta para o uso consciente da gramática, dessa perspectiva o ensino de Língua Portuguesa. Como destacamos ao tratar das questões teóricas, deve levar o aluno ao conhecimento dos usos do componente gramatical, de modo a reconhecer os recursos expressivos da língua. Assim, é necessário conhecer a norma culta, para desviar-se dela conscientemente e de maneira expressiva.

Construído o panorama da importância do ensino da gramática, indagamos, (pergunta 10): “Considerando a sua experiência, qual a melhor maneira de ensinar gramática no Ensino Fundamental?”. A tal pergunta os professores respondentes, apesar de pontos de vista diferentes, concordaram que a melhor maneira se dá pelo trabalho dos fatos gramaticais aliados ao texto e aos usos cotidianos. Assim destacamos duas respostas: “Por meio do método indutivo, partindo-se sempre de um texto e aumentando o leque de construções gramaticais do assunto em tela.” (Professor XIV); “Através de leitura e interpretação de textos. Há a necessidade de um contexto para a melhor compreensão dos mecanismos da língua.” (Professora XVII).

Ambas as respostas tratam da necessidade de trabalhar a gramática aliada ao texto, destacando a importância da leitura e da compreensão de textos nesse processo. Ressaltamos ainda a citação do método indutivo, partindo da construção textual e da disposição dos elementos da composição dos textos para a compreensão dos fatos gramaticais intrínsecos a eles.

A pergunta 11 (Considerando a sua experiência, qual a melhor maneira de ensinar gramática no Ensino Médio?) focaliza o ensino de gramática no Ensino Médio. Neste caso, os professores respondentes tratam, como a BNCC aponta, o EM como o nível de aprofundamento. Por isso as respostas apontam para a manutenção do trabalho da gramática aliada ao texto, mas com atividades que apresentam maiores dificuldades, bem como tratam de questões relacionadas à variação linguística, como destaca a Professora III.

Eles devem aprofundar os conceitos aprendidos no ensino fundamental e serem capaz de refletir a variação linguística e o que a motiva nos textos tanto no registro informal quanto formal. (Professora III)

Partindo da maneira como a língua é utilizada em textos de diferentes gêneros, o ensino de gramática deve analisar o aspecto morfológico, semântico e sintático de um texto simultaneamente. Junto a isso, também é

necessário refletir sobre o propósito daquela mensagem, a maneira que foi apresentada, os seus objetivos. (Professora XIII)

A Professora XIII ainda destaca a importância de se trabalharem os aspectos morfológicos, semânticos e sintáticos da gramática de forma simultânea ao texto, de modo a promover a produção e a compreensão de diversos gêneros textuais. Assim, retomando o que diz a BNCC, e anteriormente os PCN, no EM, os alunos devem ter contato com gêneros textuais complexos e, conseqüentemente, com fatos gramaticais mais complexos.

Desse modo, pedimos que os professores, na pergunta 12 (Você pode apresentar uma atividade que exemplifique essa prática em qualquer um dos níveis acima?), descrevessem uma das atividades que utilizam para trabalhar o conteúdo gramatical, dentre as quais reproduzimos uma a seguir.

Um exemplo de atividade bem prática que faço em todos os segmentos que dou aulas é a revisão de textos do colega.

[Os] Textos são produzidos sem identificar o autor (que são os próprios colegas), distribuídos e com perguntas sobre tema, opiniões, argumentos, fatos, informações somadas, contraditórias, opostas, necessárias, acessórias etc.

Eles respondem de acordo com a compreensão do texto e na maioria das vezes têm dificuldade para a responder pois não conseguem entender bem o que foi exposto. Dentro desse contexto posso trabalhar a importância de conhecer e saber utilizar várias temáticas obrigatórias de acordo com a BNCC, preposições, pronomes, conjunções, objetos, transitividade verbal, classificações de orações, dentre outras.

Então entro com um discurso "ensaiado" sobre a importância da gramática e como pode influenciar de forma positiva na interpretação e produção de textos. Incluo também que o objetivo do ensino da língua portuguesa é para a melhor comunicação, geralmente insiro aqui emissor e receptor e todos os elementos da comunicação e concluo meu discurso com um cronograma de estudos gramaticais. (Professora X)

Na atividade proposta pela Professora X, há possibilidade de dar ciência aos alunos e à professora quais conhecimentos de produção textual e de lógica gramatical já foram atingidos e quais ainda precisam ser adquiridos. A atividade também trabalha com

diferentes gêneros textuais, bem como com diferentes variedades linguísticas. Outro ponto desta proposta é o ato de propiciar a cooperação entre os discentes, ação que faz parte da competência 9 da BNCC.

Por fim, pedimos que os entrevistados escrevessem orientações (13 - Que orientações você daria para tornar o ensino de gramática mais eficaz/atraente/funcional?), para o ensino da gramática da Língua Portuguesa mais atrativo para os alunos. Neste ponto, mais uma vez, os consultados apontaram para a necessidade de o ensino estar ligado aos usos, de maneira que haja uma conexão entre o que é ensinado na escola e as práticas comunicativas cotidianas.

Trazer o conhecimento de mundo do aluno. Não se deve priorizar só o cânone ou textos formais, mas fazer um paralelo entre o que se vê no dia a dia e o que encontramos nos clássicos. A sala de aula deve ser plural. (Professora III)

Propondo jogos e desafios que instigue os alunos deixando-os motivados, interessados e mostrando a gramática dentro dos textos trabalhados para que compreendam seu uso e função. (Professora IV)

O incentivo para que o ensino de Língua Portuguesa seja feito de forma mais lúdica é outro ponto de destaque dentre as respostas. Elas mostram que há uma necessidade de que o professor, neste caso o professor de português, esteja sempre pronto para experimentar novidades em suas aulas. Nesse sentido, Antunes (2003, p. 37) destaca que “[...] é, pois, um ato de cidadania, de civilidade da maior pertinência, que aceitemos, ativamente e com determinação, o desafio de rever e de reorientar a nossa prática de ensino de língua”.

5. Palavras Finais

À guisa de conclusão, observamos que o ensino de Língua Portuguesa passou, e está passando, por diversas transformações

ao longo do tempo, seja por questões ligadas à evolução das teorias linguísticas, seja por questões legais. Como observamos aqui, os professores de português que participaram da pesquisa, em sua maioria, representam uma geração, relativamente nova, de professores e professoras que começaram a atuar no magistério após o ano 2000, isto é, depois da LDB de 1996 e dos PCN de 1997 e que agora estão vivenciando a implementação da BNCC de 2018.

Destacamos que, devido à limitação do presente trabalho, o grupo pesquisado é restrito e demanda uma ampliação para que o resultado a ser obtido seja mais profícuo. Contudo, a partir das respostas que obtivemos, podemos perceber algumas tendências que sobressaem. Dentre elas, destacamos a presença majoritária de mulheres e de pessoas brancas atuando como professoras de Língua Portuguesa. Assim, cremos que há ainda o que se pesquisar acerca dos nossos professores de português e o ensino de LP, visando, sempre, ao avanço e à melhoria das práticas docente, para fornecer a melhor educação a nossos alunos.

Por fim, mesmo com todos os avanços e as inovações pelos quais já passamos, temos muito ainda o que avançar, sempre buscando melhorar nossas maneiras de ensinar Língua Portuguesa. Assim, procurar a construção de um equilíbrio para um ensino de gramática mais eficaz, funcional e atrativo.

Referências

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

AZEREDO, José Carlos de. *Gramática Houaiss da língua portuguesa*. São Paulo: Parábola, 2021.

BAGNO, Marcos Araújo. *Parecer crítico sobre a Base Nacional Comum Curricular*, área de Língua Portuguesa. Brasília: MEC, s.d..

Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/relatorios-e-pareceres>. Acesso em: 15 de dezembro de 2022.

BECHARA, Evanildo. *Ensino de gramática: opressão? liberdade?* 12ª ed.. São Paulo: Ática, 2006.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Base nacional comum curricular*. Brasília: MEC/CNE, 2017b.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CP N.º 2, de 22 de dezembro de 2017*. Brasília: MEC/CNE, 2017a.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros curriculares nacionais: Ensino Médio. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. Brasília: MEC/SEB, 2000.

BRASIL. PCN+ *Ensino médio: orientações curriculares complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: MEC/SEMTEC, 2002.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1997a.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1997b.

BRASIL. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Lei N.º 12.796, de 20 de dezembro de 1996*. Brasília: Casa Civil, 1996.

BRASIL. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Lei N.º 9.394, de 04 de abril de 2013*. Brasília: Casa Civil, 2013.

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

LIMA, Elmo de Souza. Os impactos da BNCC nas políticas de Educação do Campo e nos projetos educativos das escolas famílias agrícolas. *Revista Espaço do Currículo*, v. 14, n. 2, 2021. p. 1-16. Disponível em:

<https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/rec/issue/view/2586>.

Acesso em: 15 de dezembro de 2022.

POSSENTI, Sírio. *Por que (não) ensinar gramática na escola*.

Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1996.

SOUZA, Danilo Fernandes Sampaio de; BAPTISTA, Felipe Barreto. O ensino de língua portuguesa e a base nacional comum curricular: tensões e divergências. *Saberes: Filosofia e Educação*, v. 17, n. 1, 2017. p. 176-186. Disponível em:

<https://periodicos.ufrn.br/saberes/issue/view/713>. Acesso em: 15

de dezembro de 2022.

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

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. O que é inovação do/ no ensino de Língua Portuguesa? In: SANTOS, Angela Marina Bravin dos; FREIRE, Gilson Costa; PEREIRA, Marli Hermenegilda; PALOMANES, Roza Maria Ribeiro; COSTA, Wagner Alexandre dos Santos. *Anais do IV Seminário de línguas da UFRRJ*. 1ª ed. Seropédica, RJ: UFRRJ, 2020. Disponível em: <https://seminariodelinguas.wixsite.com/ufrrj/c%C3%B3pia-programa%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em: 15 de dezembro de 2022.

Linguagem, reflexão e sentido: gramática como espaço da liberdade criadora

Paula Fontes Lustosa (UERJ/SEEDUC-RJ)

Nada do que foi será de novo de um jeito que
já foi um dia. (Lulu Santos)

1. Apresentação

Na perspectiva cíclica de transformação apresentada na epígrafe⁵ propomos o ensino da gramática reflexiva comprometido com o aspecto criativo da linguagem, como meio para o desenvolvimento da competência comunicativa do indivíduo, sob a ótica da sociocognição. Há a necessidade de superar o ensino meramente conteudista e de acompanhar o avanço das teorias linguísticas para promover um ensino de língua comprometido com o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita em tempos pós-modernos. É preciso reinventar o ensino da gramática que deve produzir e fazer sentidos nos processos de interação humana. Isso requer situar o ensino da gramática da Língua Portuguesa à luz da linguagem, por meio da “interlocução, entendida como espaço de produção de linguagem e de constituição de sujeitos” (Geraldi, 1997, p. 5). Aproxima-se, assim, as teorias acadêmicas (Texto, Discurso e Interação) da prática escolar, sob a ótica do professor-pesquisador⁶, em efetiva atuação em sala de aula da Educação Básica.

¹ Essa epígrafe é uma homenagem à professora Dr^a. Tania Maria Nunes de Lima Camara, que ministrou a disciplina “Gramática, texto e produção de sentido” no curso doutorado em Língua Portuguesa (UERJ) e citou essa música ao falar sobre a necessidade de se fomentar um ensino de gramática criativo e contextualizado às demandas sociais contemporâneas (UERJ). Aliás, este trabalho é fruto das inspirações trazidas por essa professora durante as suas aulas.

Apesar de as pesquisas acadêmicas sobre o ensino da língua terem avançado positivamente nas últimas décadas, a declaração de que “o aluno não sabe gramática” ainda é proferida em muitas instâncias sociais, principalmente pelos professores. Acreditamos que essa é uma visão reducionista sobre o que é gramática culta. Tal ótica possui raízes ancoradas na ideia de que somente a gramática normativa que “estuda apenas os fatos da língua padrão, da norma culta de uma língua, norma essa que se tornou oficial” (Travaglia, 2009, p. 30) é válida para o de ensino de língua materna.

Problematizamos a necessidade de oferecer um ensino de língua comprometido com o desenvolvimento da competência comunicativa do aluno por meio de diferentes textos e gêneros textuais. O discente precisa saber a usar a língua em situações específicas de comunicação e, para isso, precisa saber usá-la de forma operacional e criativa nas práticas linguageiras, sobretudo na escrita. Afirmamos que todo aprendiz já chega à escola dominando uma gramática internalizada, logo não podemos dizer que “o aluno não sabe gramática” tendo como crivo pedagógico somente a gramática normativa.⁶ Afinal,

“saber gramática” não depende, pois, em princípio, da escolarização, ou de quaisquer processos de aprendizado sistemático, mas da ativação e amadurecimento progressivo (ou da construção progressiva), na própria atividade linguística, de hipóteses sobre o que seja a linguagem e de seus princípios e regras (Franchi, 2006, p. 25).

Desde a década de 80, o texto tem sido concebido como a base para a promoção do ensino de língua, sendo o livro “O texto na sala de aula: leitura e produção de texto” um marco nessa discussão (Rojo; Cordeiro, 2004). Esse novo quadro gerou inúmeras reflexões para nossa área: a linguagem deve ser o ponto de partida e chegada para

⁶ Neste trabalho, não se condena o ensino da gramática tradicional na escola, apenas apresentamos a gramática reflexiva como um meio para o desenvolvimento da competência comunicativa que inclui, sobretudo, o amadurecimento da gramática internalizada.

promover o ensino de língua materna; o ensino das práticas languageiras deve ser fomentado por meio de diferentes textos que circulem socialmente para garantir a plena participação social dos indivíduos.

Geraldi (2001, p. 40) destaca que o professor de língua(gem) deve refletir sobre o “para quê” se ensina algo e sobre a “opção política e a sala de aula” com o fito de direcionar o trabalho pedagógico. Por conseguinte, perguntas como “para que ensinamos o que ensinamos” e “para que as crianças aprendem o que aprendem” (Geraldi, 2001, p. 40) servem de bússola para o ensino da gramática nas escolas. Tal prática efetiva de ensino demanda a escolha de uma concepção de linguagem e de uma postura metodológica com viés político⁷ para articulação entre uma teoria da compreensão e a interpretação da realidade.

Consideramos que o papel do docente de língua portuguesa é ensinar os alunos a pensarem de forma criativa para que possam ler e escrever de forma competente, principalmente no ensino fundamental (anos iniciais e finais), etapa escolar em que a gramática reflexiva deve ser priorizada. Apesar de muitos avanços nas propostas teórico-metodológicas e pesquisas acadêmicas voltadas para a *Gramática*, para o *Texto* e para a *Produção de sentidos*⁸, é factual que o texto ainda é apresentado como pretexto para o ensino da gramática normativa e que o método “decoreba da gramática tradicional” ainda é prioridade em muitas salas de aula brasileiras.

As teorias linguísticas desenvolvidas no meio acadêmico que são comprometidas com o aprimoramento das atividades

⁷ A palavra político neste trabalho não está relacionada à representação partidária, mas assume caráter de tomada de decisão por parte do educador. O viés político na educação está relacionado à qual tendência pedagógica o educador se vincula, por exemplo. No ensino de língua, as atividades devem estar ancoradas numa concepção de linguagem predominante (expressão do pensamento, objeto de comunicação, processo de interação verbal).

⁸ Este artigo é o trabalho final da disciplina “Gramática, Texto e Produção de Sentidos” (UERJ, 2022) oferecida pela professora Dr.^a Tania Maria Nunes de Lima Câmara no curso de Doutorado em Língua Portuguesa, por isso o uso das letras maiúsculas e do Itálico é uma referência à disciplina em questão.

linguageiras ainda se distanciam da realidade escolar. Na mesma certeza, consideramos que a boa aplicação das teorias do texto, do discurso e da interação na formulação das propostas e atividades pedagógicas são fundamentais para o desenvolvimento da competência comunicativa dos estudantes.

Para além da função óbvia de a língua ser um instrumento de comunicação e estar associada com a atividade mental humana, o protagonismo de sua função primordial é “converter a experiência em conhecimento” (Azeredo, 2007, p. 82) para ser usada de acordo com os interesses de cada interlocutor em uma situação comunicativa específica. O fato de podermos produzir sentidos por meio da interação verbal é a prova de que a língua cumpriu com sucesso a sua função de instrumento de comunicação e de meio para a representação mental de um mundo externo e interno do indivíduo. Nesse âmbito, Azeredo (2014, p. 82) sintetiza que “o significado é o que importa, mas o significado não é o que se pensa; o significado é o que circula e se compartilha.” Ou seja, o principal papel do uso da língua é produzir sentidos por meio da interação humana.

As respostas para os “para quês” formulados por Geraldini (2001) começam a emergir após os esclarecimentos de Azeredo (2014). Se o significado é o que importa no ensino da língua(gem), para que ensinamos a gramática nas escolas? Para contribuir para o desenvolvimento da competência comunicativa dos discentes com o fito de eles agirem socialmente por meio da língua(gem) nas diferentes esferas de comunicação humana, condição essencial para o exercício pleno da cidadania

Para além disso, como professores de língua portuguesa:

O que é, então, que buscamos com o estudo/ensino da língua e em que vislumbramos a possibilidade de conduzir o estudante além de sua concepção estritamente instrumental? Minha resposta é esta: apurar e descrever os meios pelos quais o significado passa a existir como uma experiência intersubjetiva (Azeredo, 2007, p. 82)

Nessa perspectiva, o papel de professor de língua portuguesa, que fundamenta as suas práticas nas teorias do texto, do discurso e da interação, é dentre muitas coisas esta: desenvolver práticas de linguagem como espaço aberto da liberdade criadora, em que o ensino da língua seja um lugar inventivo para ampliação dos recursos expressivos necessários para a leitura e produção de textos.

Consideramos que a gramática está relacionada aos processos de construção de sentidos e sujeitos que ocorrem na interação humana por meio de diferentes textos multissemióticos. Precisamos pensar em novas formas democráticas de trabalhar a gramática a começar pela abolição de uma dimensão bancária no ensino da tradição gramatical normativa como forma de opressão dos sujeitos. Para isso, corroboramos com as ideias de Franchi (2006, p. 31) de que devemos ampliar as experiências linguísticas e hipóteses gramaticais para promover “uma gramática cada vez mais rica e operativa” a fim de que os seres pensantes possam exercer “sua virtualidade criadora” (Franchi, 2006, p. 45).

O objetivo central do trabalho é contribuir para a promoção do ensino da gramática reflexiva nas escolas como meio para o desenvolvimento da competência comunicativa do discente. Defendemos que o ensino da gramática nas escolas deve abrir espaço para a produção de sentidos, para a produção linguística criativa e para a plena participação social dos indivíduos por meio da interação humana. Escolhemos a música “Gramático apaixonado” para a elaboração de uma atividade didática com foco na gramática reflexiva para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita. Consideramo-la um exemplo perfeito da produção de um jogo linguístico em que a gramática produz sentidos e é abordada de forma criativa, “rica e operativa”, forma como deve ser priorizada nas escolas. (Franchi, 2006).

2. Um passeio teórico-metodológico

A ciência não é só um ato de conhecimento, mas,
sobretudo, um ato de imaginação. (Einstein)

A citação presente na epígrafe, constantemente atribuída a Einstein, segundo Franchi (2006, p. 45), resume a perspectiva sócio-histórica abordada neste trabalho. A ciência da linguagem é um campo fértil para a “atividade criadora do sujeito” no campo das ações linguageiras. A criatividade funciona como um elo entre a teoria científica da linguagem e as práticas do ensino de língua portuguesa, proporcionando, assim, o estreitamento dos laços entre o universo acadêmico e a realidade escolar.

Nas palavras de Franchi (2006, p. 45), criatividade liga o conhecimento e a arte à ação do homem sobre o mundo. Funciona “mais que elo entre diversas atividades e projetos, é condição deles.” Sob essa ótica interdisciplinar, a criatividade é um pré-requisito para o processo de ensino-aprendizagem de língua(gem) sob o viés da sociocognição. A seguir, apresentam-se definições teóricas e metodológicas sobre a gramática reflexiva que visa ao desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos da educação básica. Compreendemos que o jogo teórico-prático inventivo da linguagem pode contribuir significativamente para a formação escolar dos discentes e profissional dos professores-pesquisadores. Além de valorizar a gramática interna dos alunos para a prática de leitura e produção de texto.

2.1. Língua e linguagem: uma concepção sócio-histórica

O processo de ensino de língua portuguesa é mutável à medida que as línguas estão sempre mudando e “são essencialmente dinâmicas” (Martelotta, 2011, p. 27). Essa mudança da língua é um “fenômeno essencialmente funcional, no sentido de que está relacionado às estratégias comunicativas que os usuários utilizam nos diferentes eventos em uso” (Martelotta, 2011, p. 27).

Abordar o ensino da gramática requer, primeiramente, definir a visão de língua e a concepção de linguagem que sustenta tal prática de ensino. Concebemos a língua como um fenômeno social, histórico e cultural, que possui uma natureza dinâmica, reflete a identidade cultural de um povo e permite a prática de interação

comunicativa. Ou seja, possui um caráter político, histórico e sociocultural, que ultrapassa em muito o conjunto de suas determinações internas, ainda que consistentes e sistemáticas.

Conceber a língua como fenômeno sócio-histórico-cultural de natureza dinâmica significa abordar as propostas pedagógicas de ensino à luz da concepção de linguagem como forma de interação humana que ocorre por meio de diferentes textos e gêneros textuais que circulam nas diferentes esferas sociais de comunicação. Nessa perspectiva de linguagem, o que o indivíduo faz ao usar a língua não é apenas exteriorizar um pensamento ou transmitir informações, “mas sim realizar ações, agir, atuar sobre o interlocutor (Travaglia, 2009, p. 23).

A concepção de linguagem como forma de interação social tem relação com o dialogismo, princípio inerente à linguagem que é a relação de sentidos entre enunciados ditos por diferentes interlocutores, em diferentes situações comunicativas, independentemente da congruência ou divergência de significados. Todo enunciado é sempre digno de respostas. Um enunciado é sempre uma resposta a outros ditos anteriormente, pois gera uma *compreensão responsiva do falante* que é a possibilidade de rejeitar ou responder a um enunciado lido ou ouvido, já que a “compreensão do conjunto discursivo é sempre de índole dialógica” (Bakhtin, 2011 [1979], p. 332).

Valorizar a gramática interna do falante para o uso da língua de forma funcional/operacional é oferecer caminhos para que ele desenvolva as suas estratégias comunicativas para participar ativamente das situações comunicativas específicas de forma criativa, independentemente de ele ainda não dominar a norma culta da língua (Franchi, 2006). Isso é mais do que condição para o desenvolvimento de atividades e projetos, é a condição mínima para oferecer um ensino democrático para o aluno agir socialmente pela linguagem, para lutar para ter seus direitos de cidadão plenamente garantidos na sociedade brasileira.

O diálogo em sentido amplo caracteriza a linguagem como forma de interação humana e abrange a noção de gramática reflexiva e de competência comunicativa apresentadas a seguir.

2.2. Gramática reflexiva: o desenvolvimento da competência comunicativa

A gramática reflexiva (doravante GR) situa-se na concepção de linguagem como forma de interação verbal e está intimamente ligada ao que Martelotta (2011) chama de Gramática cognitivo-funcional (Linguística sociocognitiva, Linguística textual, Sociolinguística, Linguística sociointerativa etc.).

A GR parte do princípio da *gramática internalizada* que corresponde ao saber linguístico “que o falante de uma língua desenvolve dentro de certos limites impostos pela própria dotação genética humana, em condições apropriadas de natureza social e antropológica” (Franchi, 1991, p. 25). É a gramática internalizada (de natureza e biológica e psicológica) que todo aluno já carrega internamente quando chega à escola por meio das experiências linguísticas já vivenciadas. No processo de ensino de língua, considerar essa gramática é uma forma de contribuir para a ativação progressiva da linguagem e de seus princípios e regras.

O conceito de GR está relacionado às atividades de observação e à reflexão sobre a língua no processo de constituição e funcionamento dela. Essa gramática surge da reflexão com base no conhecimento intuitivo dos mecanismos da língua e será usado para o domínio consciente de uma língua que o aluno já domina inconscientemente (internalizada), segundo Soares (1979). Para além dessa conceituação, Travaglia (2009, p. 142) propõe não só reflexão com base no conhecimento intuitivo para domínio consciente dos recursos da língua (Soares, 1979), mas também propõe fomentar o domínio de uma língua que o aluno ainda não domina conscientemente. Isso significa promover o desenvolvimento da competência comunicativa por meio da gramática internalizada.

De acordo com Travaglia (2009, p. 33),

a gramática reflexiva é a gramática da em explicitação. Esse conceito se refere mais ao processo do que os 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, 2009, p. 33).

O ensino da GR é um meio para o desenvolvimento da competência comunicativa do discente e tem como ponto de partida as seguintes ações: a) interação com diferentes textos em diversas situações comunicativas; b) reflexão dos elementos da língua que o falante já domina e dos recursos linguísticos ainda não dominados para que ele adquira novas habilidades linguísticas e, conseqüentemente, amplie a sua capacidade de uso. Tal abordagem é o retrato de um ensino produtivo e não apenas descritivo: não elimina a análise da estrutura e funcionamento da língua, mas desenvolve a competência comunicativa do aluno por meio da reflexão da língua como instituição social capaz de nos levar a pensar e agir socialmente. O foco é aprender a usar a gramática para produzir o efeito de sentido pretendido em determinadas situações.

2.2.1. Competência comunicativa: objetivo das aulas de língua

Define-se competência comunicativa (CC) dos usuários da língua como “a capacidade de o usuário empregar adequadamente a língua nas diversas situações de comunicação”. Esse desenvolvimento “deve ser entendido como a progressiva forma de realizar a adequação do ato verbal às situações de comunicação” (Travaglia, 2009, p. 17). O desenvolvimento da CC requer o desenvolvimento das duas outras competências de forma articulada: a **competência gramatical ou linguística** (gerar

seqüências lógicas de uma língua de forma infinita) e a **competência textual** (produzir e compreender textos).

Há atividades de língua na escola relacionadas a distintas perspectivas gramaticais, cada uma desenvolve um tipo de competência: atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas. Quando articuladas entre si no processo de ensino, podem contribuir significativamente para o desenvolvimento da capacidade comunicativa do discente.

O resumo dos principais objetivos de cada atividade é sustentado pelas contribuições teóricas do autor Travaglia (2009, p. 33-34).

As **atividades linguísticas** relacionam-se à construção textual por meio de domínios linguísticos para interação comunicativa, aborda o uso de forma automática da gramática internalizada para a o desenvolvimento do tópico discursivo-tema.

As **Atividades epilinguísticas** dos recursos linguísticos para interação comunicativa. Exemplo: substituir expressões para resumir o que foi dito, elementos coesivos para fazer referências a outras partes e outros elementos do texto, retirar textos que não combinam, resumir, parafrasear, organização da produção de texto.

As **Atividades metalinguísticas** referem-se às tarefas voltadas para a análise dos elementos linguísticos próprios e apropriados para se falar da própria língua.

As atividades citadas estão relacionadas à explicitação da estrutura e ao funcionamento da língua e se distinguem entre si, mas contribuem para um ensino produtivo quando realizadas de forma integrada no processo de ensino e aprendizagem da língua comprometidas com o desenvolvimento da competência comunicativa do indivíduo.

Neste trabalho, consideramos que o papel do ensino de língua na escola deve ter como alvo o desenvolvimento da competência (que envolve a linguística e textual), entretanto sabemos que isso é um processo que deve ocorrer de forma contínua na escola. Por isso, apresentamos sugestões de atividades sob a ótica da gramática reflexiva apenas como um meio (e não um fim) para o

desenvolvimento da competência comunicativa e, sobretudo, para fomentar o acesso a outras gramáticas.

3. Proposta didática: articulação das atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas

A canção “Gramático apaixonado” é um exemplo de produção linguística em que a gramática recebe um tratamento criativo na produção de sentidos, por isso é um texto que motiva a organização de uma atividade de língua comprometida com a reflexão da gramática.

De acordo com Valente (2004, p. 207), em “*Gramático apaixonado*”, o convite ao jogo linguístico já começa no título intertextual, que remete ao ‘Gago apaixonado’ de Noel Rosa.” Os elementos gramaticais são trabalhados plurissignificativamente e “a norma, tornada Norma, ainda assim não é capaz de satisfazer” (Valente, 2004, p. 207). A canção motiva os docentes a promoverem a aprendizagem de “uma gramática cada vez mais rica e operativa” a fim de que os seres pensantes possam exercer “sua virtualidade criadora” (Franchi, 2006, p. 45). Assim, contribui para refletirmos sobre o fato de que o mero ensino da decoreba da norma culta não é o suficiente para o desenvolvimento das aptidões mentais criativas de leitura e produção de texto. É preciso reinventar o ensino da gramática.

A atividade a seguir propõe o desenvolvimento da competência comunicativa, por meio da gramática reflexiva. Para isso, a proposta promove a articulação de atividades linguísticas, epilinguísticas metalinguísticas tendo como base as contribuições de Travaglia (2009). A atividade pode ser de consulta ou não, depende do nível da turma e dos objetivos didático-pedagógicos do docente.

Público-alvo: estudantes do 9º ano (ensino fundamental), 1º, 2º, 3º anos (Ensino Médio) da Educação Básica, estudantes de graduação.

GRAMÁTICO APAIXONADO

André Conforte e Wallace Cestari

Enrolo a língua e fico à míngua
Não faço uma frase.
Quero de fato fazer desse hiato
De novo uma crase.
Meus versos são feitos em forma de oração
Sem subordinação.
Eu sou sujeito e você minha predicação.

Não leve a mal se eu sou radical nessa minha ideia.
Se você vai embora
O orvalho que chora
É uma prosopopeia.
Não meta fora a mim desse nosso assunto
Nós somos conjunto.
Eu quero ser o seu núcleo
E não adjunto.

De qualquer jeito
Eu quero um tempo perfeito de concordância
Com você a dizer:
"Vem cá, meu amor, que hoje é imperativo
Se concretizar esse substantivo
Artigo que me definiu,
Sem você eu não vivo"

Estou com a Norma
Mas isto não é forma de viver feliz.
A Norma é culta
Mas vê se me escuta
Estou por um triz.
Se você fizer questão
Eu lhe peço clemência
Com a máxima urgência.
Dentro do meu coração
Você faz a regência.

1) Na letra do gênero discursivo *canção* apresentado acima, há uma função de linguagem que consubstancia o processo da criação poética da canção e contribui para a construção de sentido do

conteúdo temático apresentado: **a paixão de um gramático**. Marque a função de linguagem que contribui para intensificar a expressividade poética do conteúdo temático (paixão de um gramático) da canção. Após a escolha, justifique a sua resposta assimilando a função ao tema abordado.

- a) Referencial
- b) Fática
- c) Metalinguística
- d) Conativa

Justificativa: _____

2) O eu lírico se apresenta como uma pessoa que espera ser correspondido pelo seu amor. Observe o trecho abaixo:

“Quero de fato fazer desse **hiato**
De novo uma **crase**.”

a) Com base em seus conhecimentos morfossintáticos, primeiramente separe as sílabas das palavras hiato; depois, descreva o que significa hiato.

b) Descreva o que é o fenômeno da crase.

De acordo com as respostas da questão anterior (número 2), assinale a opção adequada como resposta às questões 3 e 4.

3) A crase e o hiato pertencem a conteúdos abordados nas aulas de Língua Portuguesa no decorrer da trajetória escolar, sendo necessários à construção de sentido do trecho apresentado. A opção que demonstra os sentimentos do eu lírico em relação à amada,

construídos semanticamente no texto por meio dos prévios conhecimentos gramaticais referentes à classificação dos encontros vocálicos e ao uso da crase, é

- a) O casal permanece junto, mas a separação poderá ocorrer a qualquer momento em virtude da falta de diálogo entre eles comprovada pelo verso anterior: “não faço uma frase”.
- b) O casal está separado, porém nunca estiveram juntos, é apenas um amor platônico por parte do gramático.
- c) Apesar de apaixonado, o eu lírico demonstra querer um tempo na relação, pois o casal não se entende bem, fato comprovado pelo verso 14: “De qualquer jeito, quero um tempo perfeito de concordância.”
- d) O casal encontra-se separado, mas o eu lírico deseja que o casal fique juntos de novo.

4) Fica evidente que o eu lírico faz uma relação entre os seus sentimentos e seus conhecimentos gramaticais para reforçar o efeito de sentido apresentado no título da canção “Gramático apaixonado”. Dada essa percepção, pode-se afirmar que um recurso linguístico que valida o papel da metalinguagem na vida de um gramático e contribui para a construção de sentido do tema abordado na canção é...

- a) A metáfora para comparar os sentimentos a questões morfosintáticas da língua.
- b) A hipérbole para criticar o exagero do ensino de gramática nas salas de aula brasileiras.
- c) A ironia para promover um tom crítico e cômico aos erros de gramática encontrados em canções brasileiras.
- d) A comparação ao relacionar os deslizes de um homem aos desvios gramaticais cometidos pelos usuários da língua.

5) Pesquise na gramática o que se pede abaixo:

- a) Quais são os termos essenciais da oração?
- b) Defina o que é sujeito e o que é núcleo do sujeito.
- c) Pesquise o que são termos acessórios da oração e exemplifique tendo como base o adjunto.

6) Tendo como base a sua pesquisa da questão anterior, reflita sobre tais elementos sintáticos e a associação que o eu lírico faz entre eles e a sua posição na vida de sua amada de acordo com o trecho abaixo. Em seguida, responda aos itens **a** e **b**.

“Nós somos um conjunto

Eu quero ser o seu núcleo e não adjunto.”

- a) Por meio do jogo linguístico construído na canção, o que se pode inferir sobre a contestação do indivíduo em relação ao papel que deseja ter na vida da pessoa amada. Construa a sua resposta relacionando o papel do núcleo do sujeito e do adjunto numa abordagem metalinguística ao efeito de sentido pretendido no contexto de significação em análise em que o gramático está apaixonado.
- b) Faça uma paráfrase do trecho acima sem utilizar as palavras núcleo e adjunto e sem alterar o sentido original.

7) Na língua portuguesa, há três modos verbais: indicativo, subjuntivo e imperativo. No trecho,

“Com você a dizer:

Vem cá, meu amor, que hoje é **imperativo**

Se concretizar este substantivo.”

O eu lírico se dirige à pessoa amada pelas palavras “meu amor” que representam um chamamento. Pelo viés da função gramatical, esse termo é chamado de vocativo e aparece isolado por vírgula na

análise sintática. A expressão “meu amor” também é considerada uma figura de linguagem chamada:

- a) Aposto
- b) Apóstrofe
- c) Apóstrofo
- d) Aliteração

8) Ao interpelar a pessoa amada, o eu lírico conjuga o verbo vir no modo imperativo (“vem”), inclusive justifica o uso do modo imperativo por meio da oração “**que hoje é imperativo.**” Tendo como base o seu conhecimento da função do modo imperativo, é possível considerar que a opção capaz de substituir a oração destacada no enunciado, sem prejuízo do efeito de sentido construído, é.

- a) Vem cá, meu amor, que hoje é uma hipótese.
- b) Vem cá, meu amor, que hoje é uma certeza.
- c) Vem cá, meu amor, que hoje é uma dúvida.
- d) Vem cá, meu amor, que hoje é uma ordem.

9) Leia novamente o trecho:

Vem cá, meu amor, que hoje é imperativo

Considere as orações que compõem o período: “Vem cá, meu amor, **(oração 1)** que hoje é imperativo **(oração 2).**”

Observe as conjunções apresentadas: **portanto - pois**

Rescreva todo o período, fazendo uso de cada uma dessas conjunções. Observe que algumas **alterações serão necessárias** para obter sentido completo.

- Na primeira vez, reescreva o período composto todo (oração 1 + oração 2) substituindo a conjunção “que” por uma das que lhe foram apresentadas;
- Na segunda vez, reescreva o período composto com uma nova estruturação: oração 2 + oração 1 substituindo o **que** conjunções apresentadas.

10) Qual das orações apresentadas na questão anterior apresenta o valor semântico de explicação de forma subordinada à ideia apresentada na questão anterior?

11) Qual das orações da questão anterior apresenta o valor semântico de conclusão de forma subordinada à ideia apresentada na questão anterior?

12) No verso “se concretizar **este substantivo**”, a palavra substantivo está se referindo a qual palavra?

a) amor b) você c) imperativo d) ao pronome de tratamento você

13) De acordo com a sua resposta anterior, o pronome este faz referência a um termo apresentado anteriormente, ou seja, ele é um elemento anafórico. Qual pronome demonstrativo seria adequado para substituir **este** no contexto citado: aquele ou esse? Seria aquele ou esse? Pesquise, caso tenha dúvida.

14) Quando o eu lírico convida a pessoa amada a “concretizar este substantivo”, a questão que melhor traduz implicitamente essa ideia é:

a) Que o amor dele, de fato, existe, mas sendo a palavra amor classificado morfologicamente como um substantivo concreto, só existe na imaginação dele, ela não corresponde da mesma forma, por isso ele implora pela concretização do amor.

b) Que o amor deles continua sendo abstrato, não palpável, é apenas um sentimento da parte dele que precisa ser consumado na prática pela união dos dois corpos, por isso ela precisa estar perto dele para tornar concreto o substantivo amor (abstrato).

15) Leia os versos

“artigo que me definiu
Sem você eu não vivo.”

Das opções apresentadas abaixo, aquela cujo sentido se aproxima do verso “artigo que me definiu”.

- a) Você me deixou indefinido, confuso.
- b) Você tornou nosso amor impreciso
- c) Você me define como um objeto
- d) Você fez como que eu me sentisse único.

Observe a última estrofe da canção e responda as perguntas abaixo.

“Estou com a Norma

Mas isto não é forma de viver feliz

A Norma é culta, mas vê se me escuta

Estou por um triz

Se você fizer questão

Eu lhe peço clemência

Com máxima urgência

Dentro do meu coração você faz a regência.”

16) O que você entende por norma culta da língua portuguesa? Caso tenha dúvida, pesquise e copie a definição.

17) No primeiro verso, a palavra Norma está escrita com letra maiúscula. Dada a interpretação da canção como um todo e, prioritariamente, a última estrofe, responda:

- a) Considerando o duplo sentido da palavra Norma e as relações de comparação entre o estado emocional do eu poético e a norma culta, qual seria o estado civil dele e por qual motivo ele poderia estar infeliz nessas circunstâncias? Desenvolva a sua resposta tendo como base o efeito de sentido construído por meio do emprego do substantivo próprio Norma e o ponto de vista do eu lírico em relação a uma pessoa com um comportamento social pautado na norma culta.
- b) Dado o jogo linguístico construído pelos autores André Conforte e Wallace Cestari ao longo da canção ao comparar os seus sentimentos de um apaixonado com os elementos gramaticais da língua portuguesa, qual seria a visão do gramático apaixonado

diante do uso da norma culta na produção criativa como uma obra poética?

18) Nos últimos versos da canção, constata-se que o eu lírico se coloca numa condição de submisso à pessoa amada. Tal comportamento se assemelha com a característica de vassalagem amorosa, muito comum nas cantigas de amor que são consideradas manifestações literárias produzidas no período da Idade Média. Pesquise as características das cantigas de amigo e registre somente as que estão presentes na canção “Gramático apaixonado”. Depois, retire, pelo menos, dois versos para comprovar a sua resposta.

19) A regência é a parte do estudo da língua que aborda a relação de subordinação entre os elementos. A regência verbal, por exemplo, estuda o modo como o verbo se liga aos seus complementos. O verbo assistir no sentido ver, presenciar é verbo transitivo indireto, ou seja, obriga o uso de uma preposição para ligar-se ao seu completo verbal (objeto indireto): Assisti a todas as apresentações.

a) Considerando as respostas da questão 14 e 15, explique o verso “dentro no meu coração, você faz a regência” ao eu lírico se dirigir à pessoa amada. Releia a última estrofe inteira para formular a sua resposta.

20) A canção “Gramático apaixonado” apresenta uma relação intertextual com a música “Gago apaixonado” do compositor Noel Rosa. Dentre alguns recursos intertextuais, há a paráfrase que consiste em reformular um texto já existente, utilizando as próprias palavras para reescrevê-lo, sem alterar o sentido original. Construa uma paráfrase da canção “Gramático apaixonado” sem fazer referência aos elementos gramaticais citados pelos autores, ou seja, não utilize as nomenclaturas gramaticais para construir o sentido original do texto, o qual deve ser prevalecido.

4. Considerações finais

Neste trabalho, atribuímos a Franchi (2021), a Travaglia (2009) e às aulas da Professora Dr.^a Tania Camara (UERJ, 2022) a inspiração pedagógica para o fomento de um ensino de gramática que desperte a criatividade do aluno por meio da ativação das experiências linguísticas, cognitivas, culturais e sociais de cada um para ativação progressiva da linguagem e suas regras. Para isso, há necessidade de reinventarmos-nos como docentes e de estarmos comprometidos com o um ensino de gramática com foco na produção de sentido, como uma experiência intersubjetiva, em que o aluno possa produzir o efeito de sentido pretendido nas situações específicas de comunicação.

As atividades de observação e reflexão sobre a língua no processo de constituição e funcionamento dela são fundamentais para contribuir para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita do aluno, principal objetivo das aulas de língua portuguesa. Os domínios intuitivos da língua, assim como o conhecimento de mundo, precisam ser valorizados nas atividades de língua para que os aprendizes possam ter, cada vez mais, consciência das regras e funcionamento da língua para agirem socialmente e produzirem sentido nas práticas languageiras das quais fazem parte. Sendo assim, o desenvolvimento da competência comunicativa deve ser o foco principal das aulas de língua portuguesa; para isso, devemos propor um ensino de gramática voltado para a reflexão e a construção de sentido e sujeitos por meio de diferentes textos e gêneros textuais.

As sociedades e as formas de as pessoas se comunicarem mudam com o tempo, e, conseqüentemente, novas configurações textuais surgem demandando, pois, diversas maneiras de ler, escrever, produzir sentido e textos por meio da linguagem. Por conseguinte, as formas de ensinar a língua precisam ser reinventadas constantemente com o fito de preparar os discentes para usarem a língua de forma operacional e funcional em diferentes espaços sociocomunicativos.

Não há mais lugar para uma educação bancária hodiernamente; é preciso oferecer um ensino da gramática como espaço da produção criativa para que os alunos possam dominar o uso dos diferentes recursos linguístico-discursivos. Isso não significa ignorar a aprendizagem da norma culta, pelo contrário, devemos abrir espaço para o conhecimento de todas as variantes linguísticas para que os indivíduos possam construir textos com diferentes propósitos comunicativos. Ser competente na comunicação é saber refletir e produzir sentido por meio da língua, é saber usar a gramática como espaço da liberdade criadora

Referências

AZEREDO, José Carlos. Como defino a Gramática Houaiss da língua portuguesa, de minha autoria. In: *Gramáticas contemporâneas do português: com as palavras, os autores Evanildo Bechara [et al]*. MOURA NEVES, M.H.; CASSEB-GALVÃO, V. C. 1 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

BAKHTIN, Mikhail (Voloshínov), 1975 [1895]. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 16 ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

FRANCHI, Carlos. Mas o que é mesmo “GRAMÁTICA”? 1 ed. São Paulo: Parábola, 2021.

FRANCHI, Carlos. Mas o que é mesmo gramática?”. In LOPES, Harry Vieira et alii (orgs.). *Língua Portuguesa: o currículo e a compreensão da realidade*. São Paulo, Secretaria da Educação/Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, 1991.

GERALDI, João Wanderley. Concepções de linguagem e ensino de português. In: *O texto na sala de aula*. 3. ed. São Paulo: Ática, 2001.

GERALDI, João Wanderley. *Portos de passagem*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

MARTELOTTA, Mário Eduardo. *Mudança linguística: uma abordagem baseada no uso*. São Paulo: Cortez, 2011.

OLIVEIRA, Helênio Fonseca de; MONNERAT, Rosane Santos Mauro. O emprego de algumas conjunções no texto. In: *Da língua ao discurso: reflexões para o ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

ROJO, Rosane; CORDEIRO, Glaís. Apresentação-gêneros orais e escritos como objetos de ensino: modo de pensar, modo de fazer. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim (orgs). *Gêneros orais e escritos na escola*. São Paulo: Mercado das Letras, 2013.

SOARES, Magda Becker. *Ensinando comunicação em língua portuguesa no 1º grau-Sugestões metodológicas 5ª a 8ª séries*. Rio de Janeiro, MEC/Departamento de Ensino Fundamental/FENAME, 1972.

TRAVAGLIA, L. P. *Gramática e interação. Uma proposta para o ensino de gramática*. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

VALENTE, ANDRÉ. Letras de música nas aulas de Português: estilo, cultura e cidadania. In: Henriques, Claudio Cezar; SIMÕES, Darcília (Orgs.). *Língua e cidadania: novas perspectivas para o ensino*. Rio de Janeiro: Editora Europa, 2004.

Consciência Fonológica na alfabetização: o desenvolvimento da consciência silábica em turmas de alunos dos anos iniciais que ainda não estão alfabetizados¹

Marcília Rolim Souza de Paula (UFRRJ)

Marli Hermenegilda Pereira (UFRRJ)

1. Introdução

A alfabetização é a porta de entrada para o mundo da escolarização e dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade. É o ponto inicial para o mundo multiletrado da leitura e da escrita. Sem ser alfabetizado o indivíduo estará fadado à exclusão linguística, que o coloca à margem dos direitos básicos dos cidadãos, dificultando sua participação social cidadã nos serviços e seu acesso aos bens individuais e coletivos.

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular, no processo de alfabetização

é preciso que os estudantes conheçam o alfabeto e a mecânica da escrita/leitura – processos que visam a que alguém (se) torne alfabetizado, ou seja, consiga “codificar e decodificar” os sons da língua (fonemas) em material gráfico (grafemas ou letras), o que envolve o desenvolvimento de uma consciência fonológica (dos fonemas do português do Brasil e de sua organização em segmentos sonoros maiores como sílabas e palavras) e o conhecimento do alfabeto do português do Brasil em seus vários formatos (letras imprensa e cursiva, maiúsculas e minúsculas), além do

1 Este trabalho tem origem em parte do texto de dissertação, intitulada Consciência fonológica e ciberpoemas: uma proposta didática para alunos ainda não alfabetizados em turmas de 5º anos, defendida e aprovada no dia 01/07/2024 junto à Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ do Programa de Mestrado Profissional em Letras – Profletras sob a orientação da professora doutora Marli Hermenegilda Pereira.

estabelecimento de relações grafofônicas entre esses dois sistemas de materialização da língua. (Brasil, 2018, p. 89-90)

Entendemos que a dificuldade do aluno em se alfabetizar passa por diversos fatores, dentre eles, fatores socioculturais em que há uma perpetuação das condições sociais, econômicas e culturais vinculadas a sua família; fatores cognitivos relacionados ao desenvolvimento psicológico e biológico; fatores escolares, como a concepção e construção dos currículos; fatores relacionados à formação inicial e continuada do docente alfabetizador, a qual não trata especificamente do ensino e da aprendizagem inicial da língua. Sobre esse último, vemos que os cursos de Pedagogia são mais generalistas em relação às disciplinas que o professor irá lecionar e os cursos de Letras não enfocam a aquisição e aprendizagem da língua. Há uma grande lacuna no que diz respeito à formação do professor alfabetizador.

Como podemos perceber, os fatores que estão implicados no insucesso do processo de alfabetização são muitos e não se esgotam nos que apresentamos anteriormente. Além dos aspectos já mencionados, observamos que pesa também o fator relacionado à condição emocional dos alunos em idade mais avançada e que ainda não estão alfabetizados. O não saber ler e escrever os coloca em lugares cada vez mais distantes do sucesso na aprendizagem da leitura e da escrita. Essa distância, com o passar do tempo, empurra esses alunos para fora da escola, acarretando a evasão escolar de muitos estudantes.

A busca por superar essa dinâmica não diz respeito somente ao sucesso do indivíduo em particular, mas sim no sucesso de toda uma sociedade. O fracasso de um alfabetizando é o fracasso da comunidade escolar, da sociedade. A melhoria por condições de saúde, trabalho e dignidade, passa pelo desenvolvimento intelectual de todos e de cada um, transformando a realidade e projetando um futuro melhor.

Com a intenção de contribuir com o processo de alfabetização de estudantes que estão fora do ciclo de alfabetização, 3º ano, 4º ano

e 5º ano, apresentamos um conjunto de atividades didáticas relacionadas ao entendimento da importância da Consciência Fonológica no processo de alfabetização. Neste trabalho, daremos destaque ao nível silábico da consciência fonológica por compreendê-lo como facilitador do processo de alfabetização de crianças a partir de 8 anos e que ainda não estão alfabetizadas.

2. O desenvolvimento da Consciência Fonológica para a apropriação do Sistema de Escrita Alfabética

Antes de adentrarmos nas questões relacionadas às contribuições do desenvolvimento da Consciência Fonológica para que o aluno se aproprie do Sistema de Escrita Alfabética – SEA da nossa língua, precisamos destacar a posição de Magda Soares (2016), quando critica a atenção exclusiva ou supervalorizada dos métodos (técnicas) de ensino como “salvadores da pátria” e nenhuma ou pouca atenção a como os estudantes aprendem.

[...] como se a alfabetização fosse uma questão unicamente técnica, reduzida ao *como ensinar*, sem fundamentar-se clara e suficientemente em *como se aprende* a língua escrita. Ou seja: foco no ensino, mais que na aprendizagem, quando esta é que deve determinar aquele, que é, essencialmente, orientação da aprendizagem. (Soares, 2016, s.p. grifo da autora)

Nesse sentido, o professor alfabetizador precisa ter, de forma clara e estruturada, os conhecimentos necessários a respeito dos processos de desenvolvimento cognitivo e linguístico que o permitam orientar a aprendizagem dos alfabetizandos.

Para ter essa clareza, o alfabetizador precisa ter conhecimentos básicos, de um lado, da psicogênese da língua escrita e dos processos cognitivos que a aprendizagem da língua escrita demanda, e isso se refere aos processos da criança; de outro lado, já que aprender a ler e a escrever é aprender a representação da fala por signos gráficos, o alfabetizador precisa ter conhecimentos básicos da fonologia da língua, dos processos de desenvolvimento da consciência fonológica na criança, precisa conhecer as relações fonema-grafema na ortografia do português brasileiro, as normas

ortográficas que regem essa ortografia, as estruturas silábicas dessa ortografia. (Soares, 2016, s.p.)

A figura 1 indica os níveis de consciência fonológica necessários para que os alunos cheguem ao princípio alfabético:

Figura 1: Níveis de Consciência Fonológica



Fonte: Soares (2020, p.77)

A consciência fonológica envolve a habilidade de perceber que as palavras são formadas por sons que podem ser manipulados de forma consciente. Essa habilidade permite que a criança identifique rimas, reconheça que as palavras podem começar ou terminar com o mesmo som, e entenda que são compostas por sons individuais que podem ser rearranjados para criar novas palavras.

Tomando a figura 1, em que Soares apresenta os três níveis de consciência fonológica, tentaremos ampliar a descrição desses níveis:

a) consciência lexical: a consciência lexical é a capacidade de reconhecer que as palavras são unidades distintas em uma frase. Esse nível só será plenamente compreendido quando a criança avançar no processo de alfabetização, superando as questões de realismo nominal, diferenciando significado de significante e compreendendo que as frases orais são compostas de palavras funcionais (palavras que articulam ideias) e palavras de conteúdo (palavras que expressam significado), conforme descreve Soares (2020).

b) consciência silábica: a consciência silábica refere-se à capacidade de segmentar as palavras em suas partes silábicas. Esse

nível envolve a identificação, segmentação e manipulação das sílabas dentro das palavras. As sílabas são as unidades sonoras que compõem as palavras, e essa habilidade é um passo intermediário crucial entre a consciência lexical e a consciência fonêmica.

c) consciência fonêmica: é o nível mais avançado de consciência fonológica. Envolve a habilidade de perceber, identificar e manipular os fonemas. A consciência fonêmica é essencial para a alfabetização, pois a leitura e a escrita dependem da capacidade de associar sons específicos com letras ou grupos de letras.

O desenvolvimento da Consciência Fonológica por si só não é determinante para que a criança se alfabetize. É preciso desenvolver um trabalho sistematizado como o Sistema de Escrita Alfabética e avançar quando possível para as questões relacionadas à ortografia da nossa língua. Para que a criança consolide a alfabetização, ela precisa conhecer e dominar bem as relações fono-ortográficas do português brasileiro, relações essas que apresentam pouca regularidade, trazendo complexidade para aqueles que estão aprendendo a ler e, principalmente, a escrever.

[...] O segundo tipo de relações – **as relações fono-ortográficas do português do Brasil** – é complexo, pois, diferente do finlandês e do alemão, por exemplo, há muito pouca regularidade de representação entre fonemas e grafemas no português do Brasil. No português do Brasil, há uma letra para um som (regularidade biunívoca) apenas em poucos casos. Há, isso sim, várias letras para um som – /s/ s, c, ç, x, ss, sc, z, xc; /j/ g, j; /z/ x, s, z e assim por diante –; vários sons para uma letra: s - /s/ e /z/; z - /s/, /z/; x - /s/, /z/, /ʃ/, /ks/ e assim por diante; e até nenhum som para uma letra – h, além de vogais abertas, fechadas e nasalizadas (a/ã; e/é; o/ó/õ).

Dos 26 grafemas do nosso alfabeto, apenas sete – p, b, t, d³⁶, f, v, k – apresentam uma relação regular direta entre fonema e grafema e essas são justamente as consoantes bilabiais, linguodentais e labiodentais surdas e sonoras. Essas são as regulares diretas. (Brasil, 2018, p. 91-92, grifo da obra)

Como vimos, o nível de consciência silábica é o intermediário para que o aluno desenvolva a consciência fonêmica que é o nível determinante para que o aluno faça o manejo autônomo da leitura e, em especial, da escrita. Em nossas atividades, traremos as

possibilidades de composição das sílabas e a sequenciação das sílabas para composição das palavras. Devemos destacar que, para este trabalho, por conta de sua extensão, nos deteremos na observação das sílabas e das palavras, mas isso não quer dizer que não compreendemos que é no texto que a língua se realiza. Concordamos que o texto é por excelência o objeto de ensino e de aprendizagem nas aulas de linguagens e que o enfoque do trabalho com sílabas e unidades menores deve partir de palavras

3. Proposta de atividades envolvendo a Consciência Fonológica

É importante tratarmos a alfabetização de estudantes que já estão fora do ciclo de alfabetização de modo diferente, respeitando seu amadurecimento biológico, seu desenvolvimento e suas formas de perceber o mundo, por isso, nas atividades propostas, fizemos a escolha por desenhos de estilo anime/mangá (estilo de produção artística típica de quadrinhos e animações japoneses), criados com o uso da Inteligência Artificial – IA, que são hoje foco de interesse de crianças entre 8 e 10 anos de idade.

O conjunto de atividades aqui proposto tem como ponto de partida o trabalho com o Sistema de Numeração Decimal para, posteriormente, se ater às sílabas e ao som saliente das vogais nas sílabas.

Para se alfabetizar, o educando precisa se apropriar do Sistema de Escrita Alfabética. O processo de alfabetização não é autodidata. É indispensável a instrução explícita do funcionamento da língua escrita pelo professor. Para isso, o pontapé inicial necessário é a apresentação e o manejo das letras do alfabeto. A apresentação da ordem alfabética e a explicitação de como as letras notam/representam os sons da nossa fala nas diversas palavras que existem.

Os alunos das turmas mais avançadas e que ainda não estão alfabetizados já possuem uma boa noção do alfabeto. Muitos já sabem nomear todas as letras e conhecem a ordem alfabética. Entretanto, ainda não sabem como utilizar essas letras na escrita das palavras.

Uma estratégia com um bom potencial de reflexão é a analogia possível entre o Sistema de Escrita Alfabética e o Sistema de Numeração Decimal, já que ambos são sistemas notacionais.

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, os estudantes aprendem com certa facilidade a composição dos números. É comum que os alunos das turmas de 3º ano, 4º ano e 5º ano já saibam como são notados os algarismos nas composições dos números e tenham noções de valor posicional, por exemplo. Na apropriação da escrita, essa noção pode ser muito bem explorada pelo professor.

No Sistema de Numeração Decimal temos 10 algarismos para a composição e representação dos números que desejamos formar. No Sistema de Escrita Alfabética temos 26 letras para fazermos a composição da representação dos sons das palavras faladas (palavras orais). Os dois sistemas oferecem uma quantidade limitada de signos a serem apreendidos e utilizados conforme convencionado.

Neste momento é interessante o professor resgatar a história dos números e a história da escrita, através de livros de histórias ou vídeos curtos disponíveis em plataformas de vídeos gratuitos na internet.

3.1. Atividades voltadas para a organização do Sistema de Numeração Decimal

Traremos a seguir um conjunto de atividades que trabalharão os elementos e a organização do Sistema de Numeração Decimal.

PRATICANDO E APRENDENDO²

COMO VOCÊS JÁ SABEM, OS NÚMEROS ESTÃO POR TODA A PARTE. UTILIZAMOS OS NÚMEROS PARA ORGANIZAR, ORDENAR, CLASSIFICAR E QUANTIFICAR UM MONTÃO DE

² Conforme orienta Moraes (2012) é importante que na fase inicial de alfabetização as atividades projetadas aos alunos estejam em letra de imprensa maiúscula. Somente depois, quando já alfabetizado, o uso de letra de imprensa minúscula passa a ser mais produtivo, favorecendo a fluência leitora.

COISAS. PARA FORMARMOS OS NÚMEROS, UTILIZAMOS OS DEZ ALGARISMOS EXISTENTES EM NOSSO SISTEMA. VAMOS RELEMBRAR QUAIS SÃO? OS ALGARISMOS SÃO:

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

COMBINANDO ESSES ALGARISMOS, PODEMOS FORMAR INFINITOS NÚMEROS. ABAIXO, TEMOS 3 CRIANÇAS E CADA UMA ESTÁ SEGURANDO UM ALGARISMO DIFERENTE.



SE USARMOS ESSES ALGARISMOS PODEMOS FAZER VÁRIOS NÚMEROS COM COMBINAÇÕES DIFERENTES. VEJA:
SE A MENINA QUE SEGURA O ALGARISMO 2 FICAR À ESQUERDA DO MENINO QUE ESTÁ SEGURANDO O ALGARISMO 3, TEREMOS O NÚMERO 23.



MAS SE O MENINO FICAR À DIREITA, TEREMOS O NÚMERO 32.



1 - AGORA É A SUA VEZ. VEJA A ORDEM EM QUE AS MESMAS CRIANÇAS APARECEM E ANOTE O NÚMERO QUE SERÁ FORMADO.



2 - NA ATIVIDADE ANTERIOR, ORGANIZAMOS AS CRIANÇAS DE 2 EM 2, FORMANDO NÚMEROS DE APENAS DOIS ALGARISMOS. MAS PODEMOS TAMBÉM ORGANIZÁ-LAS DE 3 EM 3, PARA FORMARMOS NÚMEROS COM TRÊS ALGARISMOS. VEJA UMA POSSIBILIDADE.



• QUAL NÚMERO DE TRÊS ALGARISMOS FOI FORMADO PELAS CRIANÇAS ACIMA? _____

3 - AGORA É A SUA VEZ! RECORTE OS CARTÕES ABAIXO E FORME OS NÚMEROS QUE RESPONDEM ÀS PERGUNTAS A SEGUIR. LEMBRE-SE QUE O MESMO ALGARISMO PODE SER USADO MAIS DE UMA VEZ, COMO NO NÚMERO 33 QUE USAMOS DUAS VEZES O ALGARISMO 3.



1. QUAL A SUA IDADE? _____
2. QUANTO VOCÊ CALÇA? _____
3. QUAL O NÚMERO DA SUA CASA? _____
4. QUANTOS MESES TEM O ANO? _____
5. QUAL A IDADE DOS SEUS RESPONSÁVEIS? _____

3.2 Atividades com base nas possibilidades de formação das sílabas

Depois de retomar o Sistema de Numeração Decimal com os alunos, lembrando os dez algarismos e as possibilidades de composição e o valor posicional que eles podem ter, tendo a finalidade de representar um número, reflita com os alunos sobre

um outro sistema que utilizamos para escrever, o Sistema de Escrita Alfabética. O Sistema de Escrita Alfabética é composto por letras que representam sons e que assim como o Sistema de Numeração Decimal, precisa respeitar uma posição e uma ordem determinada para que ele cumpra o seu papel.

- Apresente as 26 letras que compõem hoje o nosso SEA;
- Apresente o trecho do poema Paisagens, de Felícia Leirner (2014):

[...]

Em frente da minha janela tem um pinheiro, que eu plantei. Dez metros de altura, 30 anos de idade. Eu sempre olho para ele, admiro sua força e posso sentir tudo menos certeza.

[...]

Meus jardins foram vendidos. Eu os formei. Suas belas árvores de flores eu plantei. E agora, que os olho de longe, parece que até seus pássaros e borboletas fugiram de mim.

- Escolha uma ou duas palavras do poema e proponha atividades com composição e substituição de letras em sílabas iniciais, como, por exemplo, janela/ganela; força/vorça; borboleta/**p**orboleta. Escreva as palavras com as trocas no quadro e leia para os alunos, destacando a mudança de som e, inclusive, de significado das palavras ou até mesmo de significado inexistente, como nos exemplos apresentados. É importante que os alunos percebam que as letras não podem ser utilizadas de modo aleatório, há uma finitude em relação às possibilidades de composição das sílabas do português brasileiro, conforme a lista do quadro abaixo, adaptado de Moraes (2023):

Quadro 1: Estruturas silábicas do Português brasileiro

As estruturas silábicas do português brasileiro são categorizadas quanto às combinações de vogais (V) e consoantes (C) orais. Listaremos, a seguir, as principais estruturas silábicas de nossa língua, tomando como exemplo a primeira sílaba de palavras:

V (i-greja);

VV (au-la);

VC (ur-na);

CV (bo-la);

CVV (lei-te);

CCV (pra-to);

CCVV (trau-ma);

CVC (par-to);

CVCC (pers-pectiva);

CCVC (fras-co);

CCVVC (claus-tro);

Em posição final de palavra, teríamos ainda:

CVVV (Para-guai);

CVVVC (i-guais).

Veja-se que, no caso da palavra “transporte”, a primeira sílaba, apesar de ter cinco letras, na fala tem quatro fonemas: /t/, /r/, /ã/, /s/. Algo semelhante ocorre com a sílaba inicial da palavra “instante”. Isso nos alerta para a adaptação de não tomarmos sílabas escritas como sinônimos de sílabas orais.

Fonte: Adaptado de Morais (2023, p. 72-73)

•Utilize o material concreto ilustrado abaixo para ajudar na composição das sílabas para a formação de palavras. Para essa atividade, utilize palavras estáveis retiradas dos trechos do poema *Paisagens*, como *janela*, *eu*, *idade* e *olho*, por exemplo.

Figura 2: Material concreto para ajudar na composição das sílabas para a formação de palavras



Fonte: elaborado pelas autoras (2024)

Figura 3: Material concreto para ajudar na composição das sílabas para a formação de palavras



Fonte: elaborado pelas autoras (2024)

Figura 4: Material concreto para ajudar na composição das sílabas para a formação de palavras



Fonte: elaborado pelas autoras (2024)

Figura 5: Material concreto para ajudar na composição das sílabas para a formação de palavras



Fonte: elaborado pelas autoras (2024)

Os materiais concretos reproduzidos nas imagens acima são confeccionados em papel cartão e dobrados em um formato que permite que fiquem em pé como uma pirâmide, sendo possível a sobreposição de cartões para a composição das sílabas. Para que se formem palavras é necessário o posicionamento das sílabas formadas, uma seguida da outra.

Os cartões base (amarelos) têm a extensão dos tipos de sílabas formadas de apenas uma letra (V), sílabas com duas letras (CV, VV³ ou VC) e sílabas com três letras (CVC). À medida que os alunos forem avançando na compreensão das possibilidades de composição das sílabas, o professor poderá ir acrescentando outras possibilidades de sílabas com três letras, quatro letras e cinco letras. Entretanto, acreditamos que, ao compreenderem o processo de composição das sílabas propostas nos cartões das imagens acima, os alunos já compreenderão por analogia as demais possibilidades, pois já estarão bem encaminhados na leitura.

Para essa proposta de atividade, foram utilizados cartões base (amarelos) para as sílabas, cartões com vogais (vermelhos), cartões com consoantes (azuis) e cartões com consoantes que podem

3 Neste momento, é improdutivo o destaque por parte do professor de que não há duas vogais operando em uma mesma sílaba e sim uma vogal e uma semivogal. Esse é um conhecimento ainda muito abstrato e deverá ser abordado somente nos anos escolares posteriores.

ocupar a posição medial das sílabas (rosa). Para facilitar o processo de composição das sílabas, utilizamos uma legenda (azul, vermelho e rosa) nas posições possíveis para cada tipo de sílaba, assim facilita o trabalho de reflexão pelos alunos.

3.3 Atividades focalizando o som da sílaba inicial

A realidade é conhecida e reconhecida por meio da palavra, que nomeia e caracteriza as coisas do/no mundo. E, possivelmente, a primeira palavra, a mais importante para nós é aquela que nos foi dada como nome. Trabalhar com o reconhecimento da leitura e da escrita do próprio nome é ponto de partida para o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita em todas as turmas iniciais de alfabetização. Aprender a reconhecer e escrever o próprio nome é o que motiva os alunos a ampliarem seus conhecimentos para escreverem todos os outros nomes que fazem parte de suas vidas e também os nomes das coisas que já conhecem.

Nossa proposta para este momento é que o professor leve para a sala de aula uma folha de papel com a sílaba inicial do nome dos alunos para que seja feita a costureira chamada utilizando somente a sílaba inicial do nome para que os alunos e o próprio aluno reconheça o som inicial do seu nome.

O trabalho com a sílaba como unidade sonora promove uma importante reflexão sobre o que representa a escrita e como ela representa. Segundo Moraes (2023), há evidências de que as crianças têm mais facilidade em identificar palavras que começam de forma parecida do que palavras que rimam. Esse é um dado curioso visto que é comum tratarmos a rima como a principal facilitadora do processo de alfabetização.

Sabendo que atividades que propõem a percepção do som inicial são produtivas, sugerimos ao professor que após entregar a folha com a sílaba inicial do nome para o aluno que a reconhecer, peça para que o aluno complemente, utilizando os espaços ociosos da folha com palavras que também iniciam com a mesma sílaba. Os alunos que ainda estiverem em fase muito inicial de escrita,

escrita. Saber ler e saber escrever tem a ver com a apropriação dos sons que as letras representam e de como elas representam. Entretanto, não podemos esquecer que, conforme Morais (2023):

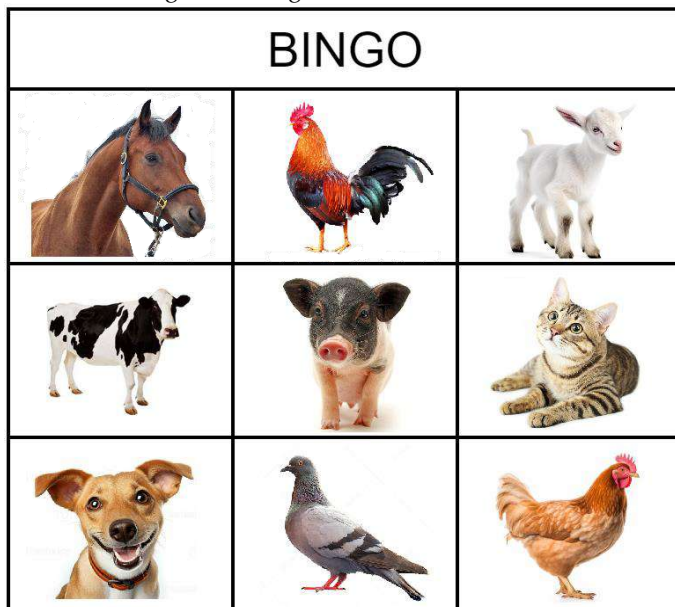
[...] no âmbito dos fonemas, sabemos que alguns (como /p/, /b/, /t/, /d/, /k/, /g/) são mais difíceis de pronunciar que outros (como os fricativos /f/, /v/, /s/, /z/), mesmo se considerando que todos os fonemas consonânticos só podem ser articulados acompanhados de uma vogal. (Morais, 2023, p.52)

Nesse sentido, devemos chamar a atenção do discente para a presença dos fonemas vocálicos, obrigatórios em cada sílaba, já que esses são mais fáceis de isolar e de pronunciar. Os fonemas vocálicos são mais salientes e mais facilmente percebidos pelos educandos.

Essa proposta de atividade consiste em levar o aluno a perceber que nome é diferente de som. Para isso, ele poderá utilizar a brincadeira do bingo como facilitadora para essa diferenciação. O professor deverá entregar uma cartela de bingo como a exemplificada abaixo e explicar que nela temos a imagem de nove animais e cada animal recebe um nome (cavalo, galo, cabra, vaca, porco, gato, cachorro, pomba e galinha) fazendo com que relacionemos esse nome (palavra) a um significado.

Entretanto, essa mesma palavra que significa um animal em especial é composta por uma sequência sonora quando pronunciada. Depois de entregar a cartela com as imagens dos animais, a professora deverá sortear os sons que esses animais produzem, ou seja, os animais têm um nome e eles também produzem um som característico. O ideal é que o professor ofereça mais sons que a quantidade de animais representados na cartela. É possível observar que optamos por utilizar figuras que representam os animais com maior realismo, evitando figuras estereotipadas dos animais.

Figura 7: Cartela de bingo com imagens dos animais



Fonte: elaborado pelas autoras (2024)

Na sequência, propomos uma atividade que envolve a reflexão e percepção sobre a sequência sonora que compõe a palavra. Neste caso, entendemos como importante trazer as palavras que dão significado aos animais utilizados na cartela anterior. Assim, acreditamos que ficará clara para o aluno a diferenciação de nome e som, fazendo um paralelo com o nome da letra que é diferente do som que ela representa. Essa proposta ajudará quanto a importância de apresentar aos alunos os dois aspectos da palavra: a sequência sonora e o significado.

O professor irá falar, preferencialmente de modo espontâneo e não controlado, as palavras da cartela abaixo e os alunos irão marcar as palavras que forem ouvindo. É importante que o professor prepare palavras para além das relacionadas abaixo, mas que guardem características sonoras como aliteração, som da sílaba inicial e rima quando possível.

Figura 8: Cartela de bingo com os nomes dos animais

BINGO		
GATO	GALO	CACHORRO
GALINHA	PORCO	VACA
POMBA	CABRA	CAVALO

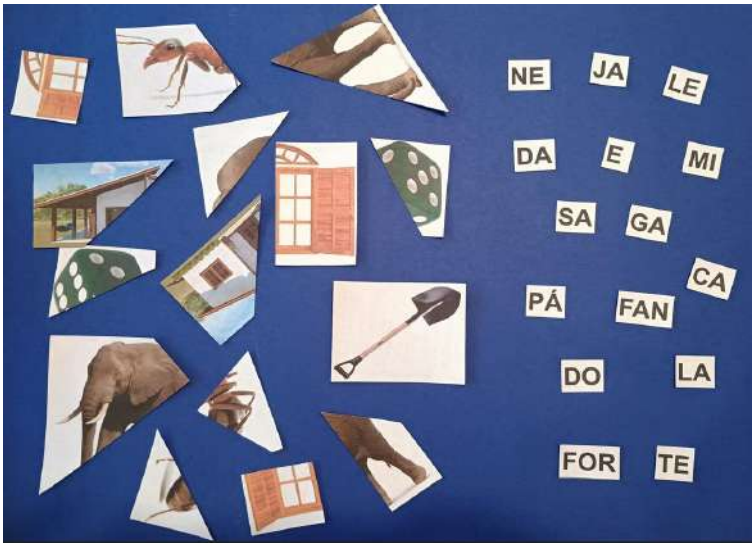
Fonte: elaborado pelas autoras (2024)

3.5 Um pouco mais sobre as sílabas e a formação de palavras

Para a retomada dos conhecimentos sobre sílabas e formação de palavras, apresentamos a atividade abaixo como uma boa ferramenta. Trata-se de um quebra-cabeça em que a quantidade de peças que compõem uma figura é exatamente a quantidade de sílabas que utilizamos para escrever o nome da figura representada. Dessa forma, o aluno terá facilidade em identificar a quantidade de peças e relacioná-la à quantidade de vezes que a palavra será segmentada.

Depois de formar as imagens, o desafio é encontrar dentre as sílabas, aquelas corretas que comporão o nome da imagem.

Figura 9: Quebra-cabeça embaralhado: números de sílabas e número de partes das figuras



Fonte: elaborado pelas autoras (2024)

Figura 10: Quebra-cabeça montado: números de sílabas e número de partes das figuras



Fonte: elaborado pelas autoras (2024)

4. Considerações Finais

Partindo da análise sobre o papel do desenvolvimento da consciência fonológica para a alfabetização de estudantes fora do ciclo de alfabetização, buscamos propor neste trabalho atividades que conciliam ludicidade e reflexão. Essa reflexão não é somente para o aluno, mas também para o professor que, ao interagir com os alunos durante o desenvolvimento das atividades, poderá avaliar o processo de aprendizagem e traçar novos direcionamentos e/ou novas propostas de atividades e reflexões sobre a língua e seu uso.

No intuito de investigar de onde parte o aluno para ser alfabetizado, compreendemos que ele definitivamente não é uma “página em branco”. Ele sabe, sabe muito, sobre muitas coisas da escola e muitas coisas para além da escola e mesmo antes dela. E isso precisa estar claro para o professor, principalmente, em se tratando de estudantes fora do ciclo de alfabetização e que ainda não estão alfabetizados.

Com isso, apontamos que um trabalho docente respeitoso precisa focar na aprendizagem e não no ensino, conforme repete à exaustão Soares (2020). Olhar para a criança e buscar compreender o que ela não está entendendo e o que pode estar dificultando o seu desenvolvimento é o que motivou este trabalho. A analogia com o Sistema de Numeração Decimal, a atenção às sílabas, ao som saliente das vogais nas sílabas, a demanda por determinada escrita e o respeito ao “erro” ortográfico dos alunos nos conduz à busca por ferramentas que contribuam com a consolidação da alfabetização de alunos em idade mais avançada.

Não há como falar em ser alfabetizador sem acessar os conhecimentos sobre linguística, fonética e fonologia, consciência linguística (em especial a consciência fonológica), gêneros textuais, dentre outros. É urgente a revisão dos currículos dos cursos de graduação de licenciatura em Pedagogia e Letras/Português. O primeiro por ser generalista demais e não focar nos conhecimentos sobre a língua e a linguagem. O segundo por esquecer do processo

de aquisição da linguagem e da aprendizagem inicial da língua. Há um hiato profundo na formação acadêmica de quem vai ensinar a ler e a escrever.

Desejamos que este trabalho encontre outros docentes também desejosos por entender um pouco mais sobre o desenvolvimento de seus alunos. Que as atividades aqui propostas possam dialogar com suas realidades a fim de serem desenvolvidas, experimentadas, refutadas e aperfeiçoadas, produzindo novos saberes acerca do desenvolvimento da consciência fonológica e, por fim, da plena alfabetização desses estudantes.

Referências

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

LEIRNER, Felícia. *Felícia Leirner: textos poéticos e aforismos*. Organização: Jacob Guinsburg e Sergio Kon. São Paulo: Perspectiva, 2014.

MORAIS, Artur Gomes de. *Sistema de escrita alfabética*. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

MORAIS, Artur Gomes de. *Consciência fonológica na educação infantil e no ciclo de alfabetização*. 1. ed; 4. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2023.

SCLIAR-CABRAL, Leonor. *Princípios do Sistema Alfabético do Português do Brasil*. Florianópolis. Editora Lili, 2022.

SOARES, Magda. Alfabetizar com método. Entrevista cedida a Poliana Moreira. *Portal Ceale*. Belo Horizonte, 2016. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/pages/view/alfabetizar-com-metodo.html>. Acesso em: 25 jun. 2023.

SOARES, Magda. *Alfabetrar*: toda criança pode aprender a ler e a escrever. 1 ed., 1 reimp. São Paulo: Contexto, 2020.

A autoria e interpretação na produção de alunos da EJA em uma escola periférica: um trabalho a partir da Análise do Discurso materialista

Filipo Tardim (SME-Duque de Caxias)
Rívia Fonseca (UFRRJ)

1. Introdução

Partindo do lugar teórico da Análise de Discurso materialista¹ (AD), que propõe trabalhar a língua em sua relação com os sujeitos e a história, analisamos a produção textual de duas alunas das séries iniciais da EJA de um Ciep localizado em Duque de Caxias, município da Baixada Fluminense, RJ².

Nosso intuito, ao analisar o resultado da atividade diagnóstica³, implementada durante a pesquisa desenvolvida no Profletras-UFRRJ⁴, é colocar em perspectiva a questão da leitura, compreendida como uma prática discursiva, por meio da qual, o aluno pode vir a exercer a sua autoria, ou seja, representando-se na “posição de autor” e produzindo “um evento interpretativo” e não mera “repetição empírica” de informações (Orlandi, 1998a, p. 70).

O trabalho desenvolvido pelo Centro de Referência Patrimonial e Histórico de Duque de Caxias e Baixada Fluminense

¹ Inaugurada pelo filósofo Michel Pêcheux, em meados da década de 60, na França, a Análise do Discurso materialista foi estabelecida e tem sido desenvolvida, no Brasil, pela linguista Eni Orlandi, e outros pesquisadores, desde os anos 80.

² Os nomes da unidade escolar e das alunas não foram citados para proteger os sujeitos da pesquisa.

³ A atividade diagnóstica aqui apresentada e outras partes da pesquisa desenvolvida no mestrado profissional em letras podem ser encontradas na dissertação, defendida em 2021, disponível para download no link: <https://rima.ufrj.br/jspui/handle/20.500.14407/15494>.

⁴ Programa de Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ).

(CRPH)⁵ serviu como referência para a elaboração da diagnose para nossa pesquisa de mestrado, e, por esse motivo, as atividades de sala de aula, foram planejadas de modo a valorizar a identidade do lugar e a memória local.

O CRPH trabalha com educação patrimonial e organiza grupos de estudo (GEs) nas escolas que o convidam. Em 2011, no Ciepe, um GE foi realizado com os professores da EJA. Na ocasião, foi contada a história do bairro, pertencente ao município de Duque de Caxias, e de seu entorno, uma história rica, ligada ao passado colonial brasileiro. O território já havia sido um importante local de passagem do ouro extraído de Minas Gerais no período colonial brasileiro (Mello, 2013). Isso foi algo revelador, visto que todo o coletivo docente desconhecia a história da região e não enxergava outra realidade a não ser a que vivenciavam no momento, marcada pelo descaso do poder público, pela pobreza e pela violência.

A partir dessa experiência, a escola criou projetos educacionais voltados para o conhecimento e a valorização da história e identidade locais, visando aumentar a autoestima dos alunos e o conhecimento dos professores a respeito do seu local de trabalho. Algum tempo depois, iniciamos a pesquisa, na qual a atividade diagnóstica foi desenvolvida como ponto de partida para a elaboração de um produto específico.

Dentro da sala de aula, quando iniciamos a atividade diagnóstica, pudemos observar que a situação dos alunos era similar àquela dos professores: não só desconheciam a história do local, como também se mostravam bastante críticos com relação à realidade social que se apresentava, além de terem dificuldades para enumerar algum aspecto que considerassem relevante, ou

⁵ O CRPH e o CEPEMHed (Centro de Pesquisa, Memória e História da Educação da Cidade de Duque de Caxias), foram criados conjuntamente em 2005, através de Decreto que virou Lei em 2008. O primeiro, para trabalhar a história local, atendendo a legislação municipal; o segundo, para pesquisar a história da educação no território. Os dois centros administram o Museu Vivo do São Bento, primeiro Museu de percurso da Baixada Fluminense, onde o professor Filipo Tardim também atua.

mesmo, interessante, no bairro. Isso foi constatado por meio de uma atividade, que se tornou um desafio: produzir um folheto informativo, enfatizando as “belezas” do bairro, como se fosse uma propaganda de agência de viagens.

Tal atividade, realizada na turma da Etapa III da EJA, foi proposta a partir do desdobramento de uma outra atividade presente no livro didático, que mostrava uma propaganda sobre as praias do Ceará. O enunciado da questão solicitava ao aluno que fossem destacadas as ocorrências de adjetivos e locuções adjetivas no texto, a fim de, posteriormente, discutir o objetivo da propaganda turística ao enfatizar as qualidades de um lugar determinado, fazendo uso dessa classe gramatical.

Após a atividade proposta pelo livro didático, foi realizado um debate com a turma sobre a possibilidade de o bairro tornar-se ou não um local propício ao turismo. Como dissemos, os alunos foram muito críticos e mostravam-se descontentes com a realidade enfrentada, principalmente, no que concerne ao abandono do poder público. Em virtude de suas vivências como moradores do bairro, não se sentiram capazes de destacar aspectos, que merecessem ser valorizados numa propaganda ou lugares que podiam ser visitados por turistas.

Diante disso, logo em seguida, foram mostradas, no formato de *slides*, fotos antigas do bairro, com o intuito de reconstruir um percurso da memória local e relembrar os acontecimentos históricos relevantes do passado. Posteriormente, os alunos foram incentivados a realizar a atividade “desafio”, que consistia em duas etapas: 1. fazer um desenho daquilo que gostariam de destacar no bairro, e 2. produzir um texto, na forma textual da propaganda apresentada pelo livro.

Antes de partirem para a produção, foi organizada também uma caminhada pelo bairro, em parceria com as equipes da Sala de Informática e de Orientação Pedagógica. Durante o passeio, os alunos se sentiram bastante entusiasmados por serem os guias locais, apontando os “pontos turísticos” do bairro, como, por exemplo, a rua onde acontece o baile da comunidade.

Eles mostravam com alegria o lugar onde moravam, onde alguns trabalhavam (de maneira informal), dentre outras coisas do seu universo. Essa atividade teve grande impacto na produção textual dos alunos, pois propiciou a eles uma outra “leitura do mundo”, ou seja, a “sua explicação do mundo de que faz parte a compreensão de sua própria presença no mundo” (Freire, 1996, p.49). Em outras palavras, eles produziram outros sentidos possíveis, para além daqueles veiculados e reiterados nos discursos midiáticos, que muitas vezes reforçava um imaginário de violência, miséria e abandono.

A sequência de atividades que compunham a diagnose, portanto, auxiliou os alunos a pensarem nas razões pelas quais alguns lugares ou certas paisagens são retratados e elogiados em propagandas, enquanto o seu bairro e o seu entorno, não eram. Desse modo, produziram uma leitura crítica das propagandas turísticas, sendo capazes de perceber o efeito decorrente da interpelação ideológica nesse tipo de material. Ao produzir sentidos, eles puderam exercer a função de sujeitos-autores, elaborando suas próprias propagandas, desenvolvendo, ainda, a argumentação, que, no campo teórico da AD, é entendida como a sustentação de uma posição-sujeito no jogo da disputa de sentidos (Orlandi, 1998b, 2023).

Nesses termos, ao focar no processo leitura, na construção da argumentação, na produção textual, e no princípio de autoria, a atividade vai ao encontro das orientações didático-pedagógicas e documentos norteadores oficiais, tais como a BNCC (2018), que delinea algumas das competências e habilidades a serem alcançadas pelos alunos.

Entretanto, os princípios e procedimentos da AD, cujos conceitos são mobilizados como dispositivo teórico-metodológico de nosso trabalho, nos permitiu um deslocamento necessário: não definimos a língua como sistema autônomo, nem como instrumento de comunicação, pois, inscritos numa visada discursiva materialista, a compreendemos como materialidade, falada por sujeitos históricos e, portanto, passível da falha e do

equivoco. “Falar não é a mesma coisa que produzir um exemplo de gramática” (Orlandi, 2012, p. 23)

A AD foi escolhida como suporte teórico-metodológico norteador do trabalho, por ser uma disciplina, localizada no entremeio das ciências sociais, que procura “compreender a língua fazendo sentido, enquanto trabalho simbólico, parte do trabalho social geral, constitutivo do homem da sua história”, bem como busca refletir “sobre a maneira como a linguagem está materializada na ideologia e como a ideologia se manifesta na língua” (Orlandi, 2009, p. 15-16). Esses foram pontos fundamentais tanto para pensar a proposta didático-pedagógica apresentada como parte do trabalho de pesquisa do metrado profissional, quanto para analisar o gesto de interpretação das alunas em suas produções.

A AD, portanto, trabalha com uma metodologia interpretativa. Para a autora, a interpretação, que faz parte do objeto da análise, aparece em dois momentos: em um primeiro momento, o analista deve procurar descrever o gesto de interpretação do sujeito (o sujeito que fala, interpreta), e em um segundo momento é preciso compreender que o próprio analista está envolvido na interpretação, visto que não há descrição sem interpretação.

Daí a necessidade de introduzir-se “um dispositivo teórico que possa intervir na relação do analista com os objetos simbólicos que analisa, produzindo um deslocamento em sua relação de sujeito com a interpretação” (Orlandi, 2009, p.60), permitindo assim que o analista trabalhe no entremeio entre a descrição e a interpretação.

O objeto de estudo da AD, então, é o discurso, definido como “efeito de sentidos entre interlocutores” (Orlandi, 1998c p. 17). Analisar o(s) discurso(s) materializado(s) nas propagandas turísticas nos ajuda a compreender o que pode e o que não pode significado como objeto de desejo turístico. O modo como o lugar é idealizado pelo texto produz o feito de evidência: tal país, cidade, bairro etc., merece ou deve ser conhecido. No entanto, a repetição de um modo específico de falar sobre um lugar, identificando-o como aquele que deve ser visitado, conhecido, fez os alunos

postularem um questionamento crítico: *por que um território, um lugar determinado pela propaganda, merece ser conhecido e outro, no caso o bairro deles, não?*

2. Condições de produção da diagnose: o local e os sujeitos da EJA

A atividade foi realizada com os alunos da turma de Etapa III da EJA (séries iniciais), de um Ciep da rede municipal de Duque de Caxias, localizado no terceiro distrito do município e que faz divisa com o município vizinho, Magé, na Baixada Fluminense. A unidade escolar era administrada pelo Governo do Estado até 2005, quando sofreu o processo de municipalização. Em 2006, passou a ser administrada pelo município de Duque de Caxias, tendo todo o seu quadro de professores alterado na ocasião.

Segundo o Projeto Político Pedagógico do Ciep (2017):

A escola está inserida no terceiro distrito de Duque de Caxias e atende aos bairros: Parada Angélica, Santa Lúcia, Parque Caçula e Imbariê, região esta que apresenta extrema carência, com ocupações e construções irregulares e comunidades com pólos de criminalidade.

A região é mal atendida pelo Poder Público, não possuindo saneamento básico adequado, água tratada para atendimento à população, sendo necessário o uso de poços sem inspeção e o uso de bicas ou vazamentos de tubulações para abastecimento das casas.

Em algumas das áreas desta região a população vive sob a pressão da violência sendo retirado seu direito de ir e vir. Nessas áreas são comuns famílias formadas por diversos filhos de uma mesma mãe, sem a presença paterna. Muitas dessas mães ainda adolescentes, sem independência financeira, necessitam de ajuda de outras pessoas para poderem criar seus filhos, que acabam condicionados pelo elevado número de pessoas na família e a baixa renda (alguns abaixo da linha da pobreza). (Projeto..., 2017, s/p)

A EJA em Duque de Caxias está organizada em forma de etapas, sendo uma etapa correspondente a dois anos de escolaridade do ensino fundamental regular, com exceção da Etapa I que corresponde à Alfabetização (Primeiro Ano). O Ciep atende alunos do primeiro e do segundo segmento do Ensino

Fundamental regular nos turnos da manhã e tarde e oferta a Educação de Jovens e Adultos à noite, com uma turma Etapa II, uma de Etapa III, duas de Etapa IV e uma de Etapa V.

Há alguns anos não há oferta da Etapa I na unidade escolar, por não conseguir alcançar o número mínimo de alunos para abertura de turmas, que segundo as determinações da Secretaria de Educação é de 15 alunos⁶. Com isso, as pessoas que não são alfabetizadas e procuram o Ciep para estudar, acabam sendo matriculadas na Etapa II, formando uma turma híbrida e bastante heterogênea. Já as demais etapas costumam iniciar o ano com um número maior que o máximo estipulado pela resolução de matrícula do município, por conta do conhecido problema de evasão escolar. As secretarias das escolas já preveem que o número de alunos irá diminuir ao longo do ano.

Uma vez que a Etapa III corresponde aos 4º e 5º anos do Ensino Fundamental, a turma costuma receber tanto alunos que saíram do terceiro ano quanto alunos que pararam no quinto ano. Boa parte é composta de adolescentes com distorção idade-série, ocasionada por sucessivas reprovações e que ao completarem 15 anos são remanejados para a EJA. Outra parte da turma é composta por adultos, sobretudo de trabalhadores, que tiveram de interromper seus estudos em determinada fase da vida e decidiram, em algum momento, retornar ao ambiente escolar. Por fim, uma parte menor é composta por idosos, diferentemente da Etapa II, cuja maioria é de alunos com idade mais avançada.

Tradicionalmente a turma inicia o ano bastante numerosa devido a essa peculiaridade de receber alunos vindos do 3º, do 4º, e retidos do 5º ano do Ensino Fundamental. A turma recebe os alunos promovidos da Etapa II, mas a maior parte acaba sendo de alunos novos, o que caracteriza uma nova turma muito diferente daquela formada na etapa anterior.

⁶ Durante a pesquisa não foi encontrado nenhum documento que determine o número mínimo de alunos para formar uma turma. A resolução de matrícula, que é publicada anualmente, fala apenas do número máximo de alunos por turma.

Trabalhar com a heterogeneidade, contudo, é um desafio menor do que o combate à evasão, sendo este o grande problema da EJA (Reis *et al.*, 2024). Os motivos da evasão são diversos: dificuldade de ter com quem deixar os filhos, saúde do próprio aluno ou de parentes, necessidade de sustentar a família (arrumar um emprego ou “bico” com horário incompatível com os estudos), indisciplina em sala de aula, além da questão da segurança no bairro que já fez com que a unidade escolar tivesse que suspender as aulas algumas vezes.

Em 2019, a turma 503 da EJA chegou a ter 46 alunos matriculados, mas encerrou o ano com menos da metade: 22 alunos, sendo que três apresentavam frequência irregular e ficaram retidos por faltas. Vale observar que esse ainda era um contexto pré-pandêmico. A pandemia da Covid-19 agravou ainda mais o problema da evasão, uma vez que afastou os alunos da escola, quebrando o vínculo que mantinham, e aumentou o abismo social com relação ao acesso a uma educação de qualidade, pois as aulas passaram a ser remotas e a maioria dos alunos sequer possuía acesso à internet.

O entorno do Ciep é marcado pela violência local, sobretudo quando a mídia noticia operações policiais. Para os alunos, então, o bairro se resume a essa realidade, de modo que, configurou-se um desafio, o pedido para a turma produzir um texto, com foco em seu próprio bairro, de forma semelhante à propaganda turística, que enfatizava as belezas das praias cearenses, mostrada em uma atividade proposta no livro didático.

Isso vai ao encontro das considerações de Pfeiffer (1995, p. 74), e também de Rodrigues (2006, p. 97) a respeito do livro didático:

A escolarização cerceia a constituição da memória discursiva através de seu veto implícito produzido pelo uso do livro didático. Quando falamos no livro didático, não estamos nos limitando ao seu uso empírico e concreto; estamos falando de uma prática mais geral que consiste na negação da entrada do professor e do aluno na posição de responsabilidade pelo gesto interpretativo. O livro didático não precisa estar presente concretamente,

pois seu uso em épocas anteriores repercute efeitos, sempre, no processo discursivo escolar!

Todo sujeito possui um corpo social discursivo que lhe forma uma memória discursiva (no caso uma memória de leitura), permitindo-lhe que, por exemplo, na prática de leitura e escrita, formule os sentidos que estão em funcionamento (os implícitos, os estereótipos, os não-ditos etc.) (Pfeiffer 1995, p.74 *apud* Rodrigues, 2006, p. 97).

Portanto, o cerceamento dessa memória discursiva pelo livro didático é um ponto nodal para a discussão da autoria na relação com escola. Falar no impedimento à interpretação imposto pelo livro didático ao professor, e não só ao aluno, é fundamental! (Rodrigues, 2006, p. 97).

Não é raro um livro didático estar distante da realidade dos alunos, especialmente no caso de uma região periférica como a Baixada Fluminense. Tratando-se da EJA, mais ainda, visto que os livros didáticos que chegam à unidade escolar são, em sua maioria, para o Ensino Fundamental, e raramente as escolas recebem algum material específico para a modalidade em questão. Com isso, os professores acabam sendo os próprios produtores de seu material pedagógico.

Dada a realidade da docência nas escolas públicas do Brasil, sem dedicação exclusiva e recebendo salários baixos, de uma maneira geral, os professores trabalham em diversas escolas, muitas vezes em redes diferentes, para complementar sua renda. Ter um material didático disponível para facilitar o planejamento das aulas faz com que muitos se apoiem na proposta trazida pelo livro sem muito questionamento. No caso da EJA, é feita uma adaptação por parte do professor, de acordo com a realidade da turma, como é o caso da atividade diagnóstica que propusemos para a pesquisa, desenvolvida a partir de uma proposta de um livro didático da antiga quarta série do ensino fundamental, que será apresentada a seguir.

3. A atividade diagnóstica e a produção de sentidos na propaganda turística

No ano de 2019, o corpo docente e a equipe pedagógica da unidade escolar delineou o projeto *RetrATO*, que envolveria todas as turmas e nortearia os planos de ensino daquele ano, tanto do Ensino Fundamental quanto da EJA. O nome surgiu a partir de uma atividade proposta pelo grupo: um concurso de fotografias dos alunos, a ser realizado no segundo semestre. O intuito era fazer com que os alunos olhassem para a comunidade com um olhar mais atento para as belezas naturais ou culturais, visto que o projeto tinha como objetivo geral valorizar a identidade local.

O projeto teve um resultado positivo, uma vez que conseguiu mobilizar toda a unidade escolar, do diurno ao noturno, e fez com que os alunos olhassem para sua comunidade de uma forma mais sensível, diferente da forma estigmatizada, retratada nas páginas policiais.⁷ Os ganhadores do concurso se sentiram valorizados com a oportunidade de poder mostrar seus olhares a partir das lentes do celular, que também se mostrou uma produtiva ferramenta de criação de conteúdo, e não se configurando, apenas, como o objeto causador de discórdia entre professores e alunos na sala de aula⁸.

Contudo, alguns alunos da EJA apresentaram dificuldades de participar das etapas do projeto. Alguns sequer tinham aparelhos de telefone celular ou qualquer outro instrumento para registrar as fotos. Outros alegavam dificuldade em lidar com a tecnologia, ou disponibilidade para participar das atividades por conta do

⁷ O projeto também atendeu os anseios do professor-pesquisador, que já trabalhava com fotografias e educação patrimonial em suas turmas, desde que o CRPH realizou um Grupo de Estudos com os professores da unidade escolar em 2011, como registrado na introdução.

⁸ O município, inclusive, tem uma lei que proíbe celulares em sala de aula. Lei 2242, de 03 de abril de 2009. Disponível em: <<http://www.smeduquedecaxias.rj.gov.br/nead/Biblioteca/Leis/Leis%20Municipais/leis%20dc/2009/04%20ABR/2242%20-%20Pro%C3%Adbe%20o%20uso%20de%20telefones%20celulares%20em%20salas%20de%20aula.pdf>>. Acesso em 18 de jul de 2021.

trabalho. Assim, outras propostas, voltadas para as necessidades específicas de cada turma, foram desenvolvidas durante o período. A turma de Etapa II, por exemplo, onde há mais alunos idosos, desenvolveu um projeto de culinária.

Em parceria com a Sala de Informática (SI), que atende as turmas da EJA uma vez por semana, sob a supervisão da equipe de Orientação Pedagógica (OP), foi organizada uma caminhada pelo bairro com os alunos da turma 503. O passeio aconteceu no dia 18 de setembro de 2019, no turno da tarde, ou seja, no contraturno, e contou com a presença de sete alunos, do professor-pesquisador, da professora responsável pela SI e da orientadora educacional, que também é moradora do bairro.

O objetivo era fazer com que os alunos identificassem os “pontos turísticos” do bairro, apontando os locais que tivessem alguma relevância pessoal ou coletiva. Nesta atividade, os alunos se mostraram bastante entusiasmados por serem os guias locais. Indicavam com alegria o lugar onde moravam, a rua onde havia o baile da comunidade, o campo de futebol, dentre outras coisas do universo deles. A escolha do turno da tarde foi consensual, pois já era sabido que nem todos iriam poder participar por conta do trabalho, além disso reconheciam a importância de visitar o bairro durante o dia, sobretudo, por uma questão de segurança. O fato de a orientadora educacional ter acompanhado o grupo também ocorreu por segurança, uma vez que ela é moradora do bairro⁹.

No dia seguinte, 19 de setembro, foi iniciada a atividade diagnóstica, estruturada a partir do seguinte percurso:

- a) **1º Momento:** Apresentação do gênero propaganda turística;
- b) **2º Momento:** Realização da atividade proposta pelo livro didático;

⁹ Trechos da atividade foram filmados pelo professor-pesquisador, que produziu um vídeo clipe, disponibilizado em <https://www.instagram.com/tv/B2uskU9FK4G/?utm_source=ig_web_copy_link>.

c) **3º Momento:** Análise discursiva da atividade e proposta para os alunos produzirem um material semelhante, usando seu bairro e entorno como objeto;

d) **4º Momento:** Apresentação de *slides* com fotos antigas do bairro e de bairros vizinhos, mostrando a ocupação do território ao longo do tempo em contraste com a situação atual a partir do *Google Earth/Google Street View*;

e) **5º Momento:** Produção textual com base na forma textual da propaganda turística apresentada no livro (na impossibilidade de usar uma fotografia, foi proposto aos alunos que confeccionassem um desenho);

f) **6º Momento:** Relato de experiência sobre o estudo de campo (caminhada pelo bairro). Aos alunos que não puderam participar da atividade, foi pedido para que escrevessem a partir de sua vivência enquanto morador.

Como foi dito anteriormente, os livros didáticos que costumam chegar às escolas são majoritariamente para o Ensino Fundamental, e raramente as unidades recebem algum material específico para a EJA. Com isso, os professores acabam sendo os próprios produtores de seu material pedagógico, adaptando atividades. A aqui apresentada foi extraída do livro *Porta Aberta: Língua Portuguesa*, para a 4ª Série, (Carpaneda *et al.*, 2005 p. 116 - 117). Trata-se de um exercício de gramática, com foco no estudo de adjetivos e locuções adjetivas, que de, certa forma pressupõe que a turma tivesse conhecimento prévio acerca da classe gramatical em questão. Tanto o conceito, quanto a função dos adjetivos e locuções adjetivas já havia sido apresentado em aulas anteriores.

No primeiro momento, foi entregue aos alunos uma cópia colorida da propaganda turística do Ceará publicada no livro didático (figura 1). Em seguida, foi pedido para que eles expusessem suas primeiras impressões. Na ocasião, foi pedido para que eles falassem sobre o que viam na fotografia estampada na propaganda. Explicou-se que esse tipo de propaganda turística impressa costuma ter muitas fotos bem produzidas para chamar a atenção do leitor, mesmo antes da leitura do texto escrito.

Figura 1: Propaganda Turística do Ceará



Ceará. Quem conhece, volta.

Praias limpas com águas mornas e cristalinas. Lindas falésias de areia e fontes de água que oferecem generosos banhos de bica ao longo de toda a vista. Densos coqueirais compõem a bela paisagem.

Ventos constantes, ondas, serras e dunas fazem desse litoral um paraíso para a prática de esportes radicais.

Mas se você gosta de tranquilidade e conforto, aqui também tem.

Ceará — Terra de gente hospitaleira.

Rogério Basso/Other Images

Fonte: *Porta Aberta*: língua portuguesa – 4ª. série (Livro didático).

Há também textos destacados, com letras grandes e coloridas, como o título e o texto no rodapé, que no caso apresentado enfatizam o local a ser visitado: o estado do Ceará. Mas não o estado todo, e sim o litoral, exposto por meio da fotografia, recurso que Baracuhy (2016) chamou de processo metonímico, em que se toma a parte (litoral) pelo todo (região). Assim, quando as propagandas se referem ao Nordeste, retratam a região como um “oásis”, o que não condiz com a realidade social marcada pela desigualdade. Em suas palavras:

Não seria compatível, na ordem enunciativa da propaganda turística, a exposição das mazelas sociais, uma vez que a finalidade maior desse discurso é fazer o público-alvo comprar o produto anunciado. Há, portanto,

regras e restrições que regem os gêneros – formas materiais dos discursos sociais. [...] Sendo o texto da propaganda turística, submetido à voz institucional, que se marca em diversas posições enunciativas, as *coerções* desse dizer delimitam a atividade turística na região, instituindo para o Nordeste, rotas turísticas orientadas quase em sua totalidade para as capitais litorâneas, e apagando, silenciando outros caminhos possíveis, como as regiões do Brejo, Cariri e Sertão, como analisa Cruz (2000, p. 210): “O litoral nordestino, uma estreita faixa de, aproximadamente, 3.300 quilômetros de extensão, é o território eleito nesta região pelo e para o turismo, ou seja, para se especializar como território turístico receptivo. Este Nordeste turístico, repleto de diferenças e contradições, esconde, por outro lado, um Nordeste que o turismo e o turista não veem, um território onde pobreza e concentração de renda são elementos importantes do processo de construção do lugar (Baracuh, 2016, p.154-155).

Dito de outro modo, o conteúdo temático da propaganda turística é determinado pela seleção daquilo que pode e daquilo que não pode ser dito. E essa seleção sofre o efeito da ideologia. Na perspectiva da AD, essa seleção, feita por um sujeito, está inscrita numa formação discursiva (aquilo que numa formação ideológica dada determina o que pode e deve ser dito, em oposição ao que não será) determinada pelo interdiscurso – o conjunto de formulações feitas e já esquecidas, “o já-dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada da palavra” (ORLANDI, 2009, p. 31), onde o não dito também diz.

Com relação ao título e o rodapé da atividade apresentada, a diferença é que o título faz referência ao destinatário, através do pronome relativo “quem”. Já o rodapé se refere aos cearenses, de modo a persuadir o destinatário e fazê-lo acreditar que será bem recebido pelos habitantes em sua eventual visita.

Cabe destacar que a AD não vai tratar a argumentação como resultado da intenção do orador, ou das necessidades de seu público-alvo, mas sim como funcionamento discursivo que vai produzir os efeitos de sentido da argumentação, que se filiam a uma determinada formação discursiva. “O dizer não é propriedade particular. As palavras não são só nossas. Elas significam pela história e pela língua” (Orlandi, 2009, p.32). Na perspectiva

discursiva, quando um orador utiliza recursos de linguagem como forma de persuadir, esse efeito ocorre (ou não) porque elas já são produtoras de sentido. “O sujeito diz, pensa que sabe o que diz, mas não tem acesso ou controle sobre o modo pelo qual os sentidos se constituem nele” (Orlandi, 2009, p. 32).

O vocabulário do texto escrito relaciona-se ao demonstrado na fotografia, constituindo a textualidade da propaganda. Destacam-se as “belezas naturais” do litoral (praias, falésias, coqueirais...), com suas qualidades concretizadas nos adjetivos e locuções adjetivas. Adaptando a pergunta proposta pelo livro, foi perguntado aos alunos se o uso dessas palavras ou expressões faziam com que eles sentissem vontade de conhecer o lugar, ao que eles responderam que sim. Então, em seguida foi solicitada aos alunos a produção de um material semelhante, usando seu bairro e entorno como referências.

A sequência de atividades propostas pelo livro didático da qual foi tirada a que está aqui sendo analisada apresenta diversos gêneros discursivos, como o conto de fadas e a anedota, mas objetivo principal era trabalhar com a metalinguagem (adjetivos e locuções adjetivas), de modo que os gêneros discursivos acabam servindo como pretexto para se ensinar gramática. O professor, ao propor uma atividade de produção textual que foge do ensino puramente gramatical, e trabalha a memória discursiva com os alunos, dá lugar a um processo de resistência ao cerceamento dessa memória produzido pelo livro didático. Retomando Rodrigues (2006) a respeito da abordagem gramatical no ensino de língua:

Essa abordagem da língua não vai privilegiar a informação ou o conteúdo, e nem vai considerar que o que se quer dizer já está estabelecido antes de ser formulado. A forma do dizer, o significante, é a base sobre a qual os sentidos se produzem, em diferentes condições. E por isso a inspiração deve ser entendida como um processo relacional entre significantes, e entre significantes e significados, na história. A autoria se produz, portanto, no trabalho com significante, delimitando textos. Um trabalho em que as condições de produção são determinantes. (Rodrigues, 2006, p. 88)

É importante salientar este fragmento de Rodrigues, dada a importância das diferentes condições na produção de sentidos. Um aluno do litoral cearense provavelmente não apresentaria estranheza e se identificaria com a formação discursiva das autoras da atividade do livro didático e, dessa forma, dificilmente haveria espaço para deslizamentos de sentido. Condições semelhantes teriam os alunos oriundos da zona sul do Rio de Janeiro. Por outro lado, a propaganda turística não tem compromisso com a apresentação dos problemas sociais, e, de modo, promove seu silenciamento. Apesar de retratar o Ceará, não mostra a seca, nem a pobreza que o nordestino enfrenta no sertão, por exemplo.

No bairro em que se localiza o Ciep, há alunos que sequer conheceram o mar pessoalmente, mesmo que a distância entre o local e as praias mais próximas não seja tão grande, além disso, de maneira geral, dificilmente, saberiam dizer o que é uma falésia. Contudo, a propaganda causou mais impacto nesses alunos (“despertando” o desejo de conhecer o lugar apresentado) do que naqueles que já estavam mais familiarizados com as paisagens, pois já conheciam e tinham tido oportunidade de ir à praia com certa frequência.

Se o aluno da periferia de Duque de Caxias, tem dificuldades em ir ao centro de sua própria cidade, devido a problemas de natureza econômica, que dirá chegar ao litoral¹⁰. E isso impacta em sua autoestima. Quem é oriundo de um lugar prestigiado, como a zona sul do Rio de Janeiro, por exemplo, tende a valorizar o seu lugar de origem, mais do que alguém que more na periferia ou na baixada fluminense, locais marginalizados, ou seja, que estão à margem da sociedade. A situação acaba reforçando o preconceito.

Para superar a barreira do território estigmatizado e fazer com que os alunos “transformem” o seu bairro em um lugar turístico e atrativo, produzindo outros sentidos possíveis, trabalhamos de

¹⁰ Dentre as cidades da Baixada Fluminense, Magé é a única que possui praias com acesso e estrutura para visitação, apesar de não serem apropriadas para banho, devido a serem praias da Baía de Guanabara.

forma transdisciplinar, resgatando a história da ocupação do entorno e utilizado como recursos apresentações (com *slides*) e fotos antigas do bairro e bairros vizinhos, no 4º momento, aula realizada no dia 24 de setembro de 2019. Na ocasião, os recursos do *Google Earth* e *Street View* foram usados para mostrar uma visão panorâmica do bairro, o que também permitiu que os alunos que não puderam participar da atividade de campo realizada no dia 18, o fizessem de forma virtual¹¹.

Por se tratar de uma turma das séries iniciais, o que faz com que ela tenha um único professor para ministrar as disciplinas de forma integrada, esta atividade foi realizada como sendo uma aula de Ciências Sociais (História e Geografia), na qual foram estudados os conceitos de território (rua, bairro, município, estado, país). Foi feita também uma lista prévia de pontos, construída coletivamente a partir da caminhada pelo bairro (visita de campo), que auxiliou na realização da produção textual.

Esta sequência de atividades realizada na turma 503, da Etapa III da EJA, culminou na produção do texto com base na forma textual da propaganda apresentada no livro didático (figura 1), atividade já anunciada no terceiro momento, mas que os alunos só realizaram a partir da experiência acumulada no 4º momento. Na impossibilidade de usarem uma fotografia, e também para não confundirem com o projeto *RetrATO*, que estava em andamento, do qual alguns alunos da turma estavam participando, foi proposto que eles confeccionassem um desenho dos pontos turísticos que gostariam de destacar, possibilitando que todos pudessem realizar a atividade.

4. Análise das produções de duas alunas

Dentre os trabalhos realizados, recortamos duas produções, denominadas *sequências discursas* (Courtine, [1982] 2009) que

¹¹ Várias ruas do bairro possuem barricadas ou outros obstáculos, portanto nem todas as ruas são possíveis de se observar através do *Street View*.

materializam distintas formações discursivas. Levando ainda em consideração que, por se tratar de uma pesquisa qualitativa com suporte teórico-metodológico de análise em AD, a análise foca nas condições de produção do discurso, considerando o interdiscurso, a partir do qual os sujeito-alunos se inscrevem ao assumir a função de sujeito-autor. Dito isto, não operamos com a distinção “resposta certa”/“resposta errada”, uma vez que os envolvidos exercem a autoria ancorados em suas posições-sujeito.

4.1. Sequência Discursiva 1: a repetição de sentidos

Figura 2: Sequência discursiva 1



Fonte: Trabalho produzido pela aluna em sala de aula

Bairro de Parada Angelica

Oi pessoal, vem conhecer Parada Angelica. Tém a praça é muito Boa. Tém colégio também. Tem trêm vocês vão gosta é uma beleza. Nossa

*pessoal vem é **Otimo** tem Igreja tem grechê salão de festa têm super mercado rio Sul*

Tem Sacolão Tem loterica farmácia Tém também o meu Baza vem pessoal conhecer.

Muitas Novidades.

Observou-se que a aluna repetiu em seu texto a estrutura da propaganda turística (figura 1) tal como foi proposto, com um relativo domínio do funcionamento de construções adjetivas, o que demonstra algum conhecimento sobre da classe gramatical. Em sua ilustração, quis mostrar a escola, a praça e a linha férrea, identificando-se com o resgate histórico realizado no 4o Momento, e significando o bairro como um lugar florido e com pessoas felizes.

O texto retoma os pontos ilustrados e acrescenta outros, como a igreja, o supermercado e um bazar, do qual a aluna é proprietária. Ou seja, ela aproveitou a propaganda do bairro para chamar a atenção para o seu comércio, que teria “Muitas novidades”. Observamos que a sequência discursiva 1 se inscreve numa formação discursiva que se identifica com a do texto-base, havendo, então, manutenção dos sentidos. Sua argumentação se sustenta na idealização do lugar.

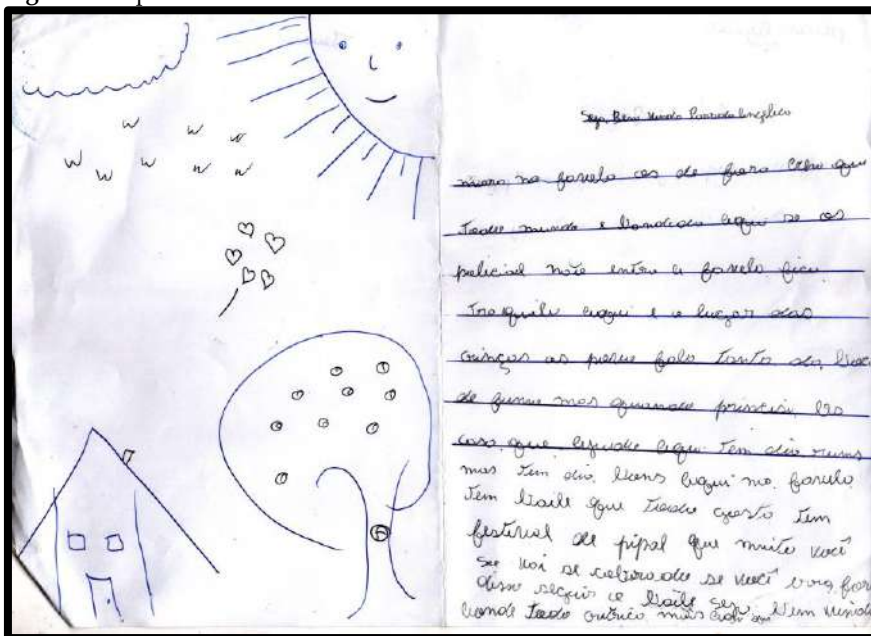
Segundo Orlandi (1998a, p. 70), podemos distinguir três tipos de repetição: a repetição empírica, exclusivamente mnemônica, observável em exercícios de cópia, ou ditado, por exemplo; a repetição formal, quando a uso de algum tipo de técnica para reprodução de frases ou substituições gramaticais; c) a repetição histórica, aquela que “inscreve o dizer no repetível”, sendo este compreendido como o interdiscurso, “a rede de filiações, que faz a língua significar”. Em outras palavras, nos dois primeiros tipos de repetição, não ocorre o processo de historicização.

A repetição na sequência discursiva 1 é do tipo formal, pois a aluna desempenha bem a tarefa, escrevendo um texto o mais próximo possível do modelo. Ela compreendeu a técnica, a forma,

mas não historiciza a produção de sentidos a ponto de questionar a idealização do local como um efeito de evidência, decorrente da interpelação ideológica. Na propaganda turística só se pode falar do que é “uma beleza”.

4.2. Sequência Discursiva 2: a função-autor e a interpretação

Figura 3: Sequência discursiva 2



Fonte: Trabalho produzido pela aluna em sala de aula

Seja Bem Vindo Parada Angelica

Moro na favela que todo mundo e bandido aqui se os policial não entra a favela fica tranquila aqui e o lugar das crianças os povo fala tanto da boca de fumo mas quando precisa os cara que ajuda aqui. Tem dia ruins mas tem dia bons aqui na favela tem baile que todo gosta tem festival de pipa que muito você se vai se cobrado se você erra fora disso

seguir o baile seja bem vindo aonde todo critica mas aqui (não compreensível)...

Nota-se logo nas primeiras palavras dessa sequência discursiva que a aluna se inscreve numa formação discursiva diferente da do texto-base e da sequência 1. Ela fala do local enquanto moradora de comunidade, que sofre com a repressão do estado, identificado com as operações policiais. Caso essas operações não ocorressem, a “favela” seria um lugar tranquilo. Em sua argumentação, ela distingue dois grupos: “os de fora” e os locais, que incluem crianças, o povo que reclama e “os cara”, além dela mesma.

Pode-se dizer, inclusive, que há uma certa defesa do *poder paralelo* (esquemas de tráfico) que, segundo ela, é quem ajuda a comunidade, o que revela, portanto, no não-dito, a ausência do poder público. Esse mesmo poder paralelo é o juiz do local que irá cobrar daquele que errar, do contrário a vida segue (“segue o baile”) dentro da sua “normalidade”.

Como leitores, nos parece (ou seja é um efeito do gesto de interpretação da aluna enquanto autora) que ela faz um recorte “sincero” da realidade do seu lugar, sem se preocupar em esconder os problemas: “Tem dia ruins mas tem dia bons aqui na favela.”, ela afirma. Tece elogios não a “pontos turísticos”, mas sim a atividades culturais como o baile funk e o festival de pipas. Há, portanto, um deslocamento de sentidos com relação à formação discursiva do texto base.

A aluna também não reproduz a forma padrão, o modelo, da propaganda turística, o que se dá na repetição formal. Ela ocupa a função-autor e se inscreve no funcionamento da repetição histórica, pois o seu gesto de leitura e de interpretação se produzem a partir de sua relação, enquanto sujeito, com a exterioridade. O texto faz sentido para o leitor porque também faz sentido para o autor. Conforme Orlandi (1998a, p.74): “podemos dizer que a posição-autor se faz na relação com a constituição de um lugar de

interpretação definido pela relação com o Outro (interediscorso) e o outro (interlocutor)".

5. Reflexões a partir dos resultados obtidos

No artigo Juventude da periferia: reflexões iniciais com base na formação brasileira, Rodrigues e Furno citam um trecho da Música *No Brooklin*, do *rapper* Sabotage, em um subtítulo, "Se liga, Juca! Favela pede paz, lazer, cultura. Inteligência, não muvuca" (Rodrigues *et al.*, 2019, p. 23), a fim de sustentar a posição que os autores defendem para a transformação desse espaço. O verso da canção indica o que esse espaço urbano pede em contrapartida ao que é oferecido pelo estado.

O artigo faz um apanhado histórico-social da periferia, que na definição dos autores, "não é apenas um espaço geográfico, se não uma construção social inserida em um projeto de país, que cumpre uma função social ao capitalismo superexplorador brasileiro e que desenvolveu características políticas e sociais próprias" (Rodrigues *et al.* 2019, p. 13-14), e mais adiante acrescentam que "a periferia, além de um lugar geográfico, é um lugar social dos trabalhadores e trabalhadoras" (Rodrigues *et al.*, 2019, p. 16). Sendo assim, ao compreender a periferia seria possível compreender a história da classe trabalhadora brasileira. Esses conceitos são fundamentais para o planejamento daquilo que se propõe como proposta de trabalho para alunos que "são¹²" a periferia e que estudam em uma escola periférica.

Dentre as ações propostas pelos autores no artigo está o combate à criminalização da periferia através da cultura popular, como o samba, o funk, o Hip Hop, a capoeira etc., também chamados de "culturas de resistência" (Rodrigues *et al.*, 2019, p. 23). Outra ação está na geração de renda através de experiências baseadas na economia

¹² "Portanto, quem é a periferia? É a classe trabalhadora brasileira. Quem são os jovens da periferia? Os filhos e filhas da classe trabalhadora" (Rodrigues *et al.*, 2019, p. 20).

popular e solidária. E para fechar o tripé de ações para a luta pelo direito à cidade a partir das periferias, propõem:

Outra linha de ação absolutamente central indissociável das outras está no incentivo ao estudo e o cuidado com o acompanhamento escolar dos e das jovens, mesmo com todos os limites desse ambiente escolar, ele ainda permite inserções sociais diferenciadas. Não é acaso que a maioria da população carcerária é jovem, negra e com baixíssimo nível de escolaridade. Mesmo que não seja inicialmente para todas as pessoas, esse incentivo à mudança de postura e da valorização do estudo pode mudar a vida de muitos jovens. A organização estudantil, os programas de escola integral, cursinhos populares e reforços escolares são portas importantíssimas para a atuação da militância preocupada com as abissais injustiças de nosso país. (Rodrigues; Furno, 2019, p. 24)

Apesar das autoras das produções apresentadas na seção anterior estudarem em um Ciep, sucessivas políticas educacionais distorceram o projeto original de educação integral, que não é mais oferecido. Na EJA, por conta da proposta de dois anos de escolaridade do ensino fundamental em um, a carga horária acaba sendo ainda mais reduzida. Ambas conciliam a carga horária escolar com as demais atividades da vida em comunidade.

Uma das alunas é jovem e já teve a casa invadida pela força policial algumas vezes, sendo uma dessas vezes para buscar seu companheiro, que, em 2019, se encontrava preso. Nos dias em que ela ia visitá-lo no presídio, não ia à escola, mas não só por esse motivo. Por várias vezes precisou faltar, o que acabou levando a aluna a ser cogitada a ser reprovada por faltas. A outra é adulta, mãe, avó, que viu seu comércio ser demolido pela prefeitura por ter sido erguido na beira da linha do trem, o que a forçou a ter de procurar outro local, mais para dentro da comunidade, e isso acabou afetando suas vendas. Ainda assim, mesmo com tantas adversidades, não desistiram de estudar e se destacavam sendo duas das alunas com as maiores notas na sala.

O fato de encontrarem o espaço para compartilhar essas vivências particulares e contarem com a compreensão e a disponibilidade do professor e da escola para acolhê-las aponta um

caminho possível, não só para combater a evasão como também para contribuir com a transformação da realidade desses sujeitos, ainda que, muitas vezes, o sistema educacional e suas exigências, acabe por afastar do ambiente escolar o aluno que apresenta problemas em razão de sua condição sócio-histórica. Eis, inclusive, a importância dos professores também serem sujeitos-autores de seus materiais didáticos, para que seja possível planejar as aulas de acordo com a vivência dos alunos e com a participação deles.

6. Para um efeito de conclusão...

O suporte teórico e metodológico da AD materialista contribuiu para as reflexões a respeito da prática docente, diante da percepção de que “o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia para que se produza o dizer” (Orlandi, 2009, p. 46). E esses dizeres podem ser os mesmos (paráfrase), como podem ser outros (polissemia), o que desloca a própria concepção de avaliação em direção a ideia de um processo aberto, que seja possível incluir a variedade dos gestos de interpretação.

A atividade diagnóstica e as reflexões aqui apresentadas culminaram na produção um caderno de atividades.¹³ As seguintes considerações do educador Paulo Freire (1996) foram fundamentais, assim como todo o restante de sua obra, para repensar a práxis educadora e para a elaborar a proposta didático-pedagógica desde o início:

A formação dos professores e das professoras devia insistir na constituição deste saber necessário e que me faz certo desta coisa óbvia, que é a importância inegável que tem sobre nós o contorno ecológico, social e econômico em que vivemos. [...] não há dúvida, que as condições materiais em que e sob que vivem os educandos lhes condicionam a compreensão do próprio mundo, sua capacidade de aprender, de responder aos desafios. Preciso, agora, saber ou abrir-me à realidade desses alunos com quem partilho a minha atividade pedagógica. [...] Com relação a meus alunos,

¹³ Disponível para download no seguinte endereço: <<https://drive.google.com/file/d/1SDi8ocg3Rdic7RKgfnxcKMGOwZLhcFca/view?usp=sharing>>.

diminuo a distância que me separa de suas condições negativas de vida na medida em que os ajudo a aprender não importa que saber, o do torneio ou o do cirurgião, com vistas à mudança do mundo, à superação das estruturas injustas, jamais com vistas à sua imobilização. (Freire, 1996, p. 87)

Cabe ainda destacar que não teria tanta relevância propor um caderno de atividades para atender a uma única turma de uma única escola. A teoria e as contribuições de Freire apontam um caminho: o de se aproximar da realidade do aluno. Assim, a proposta foi planejada a partir de um contexto geográfico da Baixada Fluminense, região metropolitana do Rio de Janeiro, com o objetivo de contribuir com, mas nunca de engessar, o trabalho docente em sala de aula. Que seja menos um modelo e mais uma fonte de inspiração para outros trabalhos.

Essa será a maior prova de que a pesquisa produziu sentidos.

Referências

BARACUHY, Regina. A propaganda turística é um gênero do discurso?. *Revista do GELNE*, v. 6, n. 1/2, p. 153-166, 04 março 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/gelne/article/view/9406>. Acesso em: 08 dezembro 2020.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Versão final homologada. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf . Acesso em: 25 agosto 2020.

CARPANEDA, Isabella; BRAGANÇA, Angiolina. *Porta aberta: língua portuguesa*, 4ª série. São Paulo: FDT, 2005.

COURTINE, Jean-Jacques. *Análise do discurso político: o discurso comunista endereçado aos cristãos*. Tradução de Vanice Sargentini (Org.). São Carlos: EdUFSCar, 2009.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Coleção Leitura. São Paulo: Paz e Terra, 1996. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/reportagens/guia-definitivo-da-bibliografia-de-paulofreire/>. Acesso em: 20 de dez. de 2019.

MELLO, Caio Prado de. O caminho do ouro redescoberto. *Café História*. Rio de Janeiro, 04 dezembro 2013. Disponível em <https://www.cafehistoria.com.br/o-caminho-do-ouro-redescoberto/> . Acesso em 18 agosto 2024.

ORLANDI, Eni . O próprio da análise de discurso. *Escritos: discurso e política*, n. 3, p. 17-22, 1998c. Disponível em: <http://www.labedis.mn.ufrj.br/images/LABEDIS/CICLO.PALESTRAS/2017.1/Escritos-n-3---Discurso-e-Politica.pdf> . Acesso em: 18 agosto 2024.

ORLANDI, Eni. *Análise de Discurso: princípios & procedimentos*. 8. ed. Campinas: Pontes, 2009.

ORLANDI, Eni. *Argumentação e análise de discurso: conceito e análises*. Campinas: Pontes, 2023.

ORLANDI, Eni. Discurso e argumentação: um observatório do político. *Fórum Linguístico*. Florianópolis, n.1, p. 73-81, jul-dez.1998b. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/6915/6378>. Acesso em 01 de set. de 2021.

ORLANDI, Eni. *Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1998a.

PÉCHEUX, Michel, *O discurso: estrutura ou acontecimento*. Tradução Eni P. Orlandi. 4. ed. Campinas: Pontes Editores, 2006.

PROJETO Político Pedagógico (PPP) do CIEP [...], 2017.

REIS, M. Nunes Crury dos; GARGIONI, A. A. dos Passos. Evasão na educação de jovens e adultos. *Revista Tópicos*, 2(8). Rio de Janeiro: Editora Tópicos, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.5281/zenodo.10925469> Acesso em: 18 agosto 2024.

RODRIGUES, Filipe; FURNO, Juliane da Costa. Juventude da periferia: reflexões iniciais com base na formação brasileira. In: MARTIN, Laura; VITAGLIANO, Luís Fernando (orgs.). *Juventude no Brasil* [livro eletrônico]. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2019. Disponível em: <https://fpabramo.org.br/publicacoes/wp-content/uploads/sites/5/2019/05/Juventude-Final.pdf> Acesso em: 18 agosto 2024.

RODRIGUES, Suzy Lagazzy. Texto e Autoria. In: ORLANDI, Eni P.; RODRIGUES, Suzy Lagazzy (orgs.). *Introdução às ciências da linguagem: discurso e textualidade*. Campinas: Pontes Editores, 2006. p. 81-103.

TARDIM, Filipo da Silva. “*Nunca vi cartão postal que se destaque uma favela*”: autoria e produção de sentidos de alunos em uma escola periférica. 2021. 145 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2021. Disponível em: <https://rima.ufrj.br/jspui/handle/20.500.14407/15494>. Acesso em: 18 agosto 2024.

TARDIM, Filipo da Silva. *O Meu Lugar: educação de jovens e adultos séries iniciais*. 2021. (Desenvolvimento de material didático ou instrucional – Caderno de atividades). Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1SDi8ocg3Rdic7RKgfnxcKMGOwZLhcFca/view?usp=sharing>. Acesso em 04 abril 2022.

Estudando o gênero textual propaganda por meio de jogos linguísticos manipuláveis

Gerson Rodrigues da Silva (UFRRJ)
Elaine da Silva Faria (SEEDUC-RJ/UFRRJ)

1. Introdução

O ensino de língua portuguesa nas escolas públicas tem sido cada vez mais um desafio para os docentes. Apresentar os fenômenos linguísticos e manter a turma atenta é uma tarefa que pressupõe criatividade nas ações do docente, para que os alunos se mantenham interessados e possam desenvolver competências e habilidades necessárias para o domínio de usos da norma padrão. Muitas são as distrações que podem desviar a atenção dos alunos e poucos são os atrativos das aulas entendidas como tradicionais. Este artigo busca apresentar o entendimento de que se faz necessário transformar o ambiente escolar e incentivar os alunos a se tornarem o centro do aprendizado como sujeitos que manipulam e testam seus conhecimentos. Nesse sentido, as metodologias ativas auxiliam neste processo transformador e potente¹. O recorte aqui apresentado apresenta uma proposta de ensino do gênero textual propaganda por meio de jogos linguísticos.

Ao tirar os alunos de um papel mais passivo e os colocar para atuarem como protagonistas de seu aprendizado, propõe-se uma nova possibilidade de interação com o conteúdo estudado, o que faz com que a aprendizagem ativa se concretize:

¹ Os princípios que norteiam a metodologia ativa são, segundo Bransford et al (2007) *apud* Pilati (2017):

- I) Levar em consideração o conhecimento prévio do aluno;
- II) Desenvolver o conhecimento profundo dos fenômenos estudados;
- III) Promover a aprendizagem ativa por meio do desenvolvimento de habilidades metacognitivas (PILATI, 2017, p. 101).

Para que ocorra aprendizagem ativa, o aluno deve estar envolvido no processo educativo e deve ser levado a compreender o assunto estudado. Para que haja compreensão, é importante aprender a identificar quando aprendem algo e quando precisam de mais alguma informação. Esse aprendizado ativo requer que, nas práticas de sala de aula, haja momentos para a criação do sentido, para a autoavaliação e para a reflexão sobre o que funciona e o que precisa ser melhorado no processo de aprendizagem (PILATI, 2017, p. 109).

Aprender, nessa perspectiva, torna todo o processo mais significativo, concreto e duradouro. Na intenção de colocar em prática esse procedimento, quatro jogos linguísticos foram criados, para auxiliar o ensino do gênero textual propaganda e neste estudo, três etapas fundamentais devem ser seguidas, colaborando com a ampliação de saberes: o reconhecimento inicial do nível de desenvolvimento dos alunos, o aprofundamento do conteúdo e ainda o desenvolvimento de habilidades cognitivas, para que o conhecimento seja manipulado, bem utilizado pelos aprendizes e assimilado com excelência.

A primeira imagem aqui apresentada, traz os passos de processamento do aprendizado por meio dos jogos linguístico, utilizando metodologia ativa:

Ilustração 01: Gráfico de evolução da abordagem linguística ativa



Fonte: autores

Estudar colocando a “mão na massa”, manipulando o conhecimento torna o aprendizado mais interessante para o aprendiz, que tem sua atenção dividida em várias tarefas simultâneas – que emergem de seus aparelhos tecnológicos –, não dando muita atenção àquilo que não lhe parece interessante. Pilati (2020) afirma que ao se estudar, através de uma aprendizagem linguística ativa – como se propõe neste trabalho com o gênero textual propaganda –, o estudante tem a oportunidade de desenvolver uma habilidade de leitura crítica, podendo, com autonomia, dominar melhor seus processos interativos com os textos.

O propósito da Abordagem da Aprendizagem Linguística Ativa é levar os estudantes a perceber, manipular, compreender, o funcionamento do sistema gramatical, promovendo conhecimento explícito sobre os padrões básicos da organização do português. A hipótese é que, a partir dessa tomada de consciência e por meio de uma metodologia que concilie instrução explícita, prática deliberada e metacognição em contextos

significativos, os estudantes poderão analisar e produzir textos com mais autonomia e senso crítico (PILATI, 2020, p. 144).

Com criatividade, muitos materiais podem ser utilizados em prol do desenvolvimento educacional, e cabe ao professor criar os momentos de produção e prática reflexiva em suas aulas. Segundo Pilati (2017, p. 109), "é interessante utilizar materiais concretos para que os alunos possam manipular os conceitos básicos, entender o funcionamento da Língua Portuguesa e ter contato com as propriedades linguísticas". Os jogos planejados para esta pesquisa foram elaborados a partir de materiais que iriam para o descarte, incluindo peças de jogos antigos e materiais recicláveis, como papelão e embalagens de produtos e remédios. Palomanes (2019, p. 15) fortalece o entendimento seguido até aqui, quando diz que "o homem constrói o conhecimento quando atua, física e/ou mentalmente, sobre objetos, assimilando o estímulo ou fazendo a acomodação do novo com o que foi previamente interiorizado". Desta forma, a aprendizagem linguística ativa permite que os alunos, por meio de sequências didáticas, visualizem na prática os fenômenos estudados em sala de aula. Assim, a manipulação dos jogos pedagógicos não apenas consolida o aprendizado, mas também expande habilidades linguísticas, proporcionando uma experiência rica. Por isso, é fundamental perceber os jogos não apenas como elementos lúdicos, mas como materiais didáticos que contribuem significativamente para o aprofundamento do aprendizado.

A partir de uma concepção de que a escola é um lugar privilegiado para novas descobertas, conhecimentos e atitudes, podemos dizer que propostas onde jogos estão incluídos podem atingir a objetivos diversos, e não estamos falando aqui de utilizar os jogos apenas nas aulas de Educação Física; as diversas áreas do conhecimento podem se beneficiar disso (SANTOS, 2014, p. 26).

Os jogos auxiliam na fixação dos conteúdos, se apresentam como ferramentas didáticas que elevam o conhecimento e envolvem a turma na atividade. Mas não se enganem, aprender jogando é algo

muito sério, pois “o brincar proporciona a aquisição de novos conhecimentos, desenvolve habilidades de forma natural e agradável” (MALUF, 2003, p.09). Na escola, o jogo funciona como um material didático, mas não por isso, deve deixar de considerar as particularidades da turma e todo o contexto social dos alunos, bem como os interesses educacionais do professor com sua utilização.

Assim, como ocorre em qualquer recurso didático, a inclusão de atividades lúdicas deve manter relação direta com os objetivos do curso, com os conteúdos e com a metodologia adotada. É fundamental considerar as características de cada grupo e dos alunos individualmente: como se sabe há estudantes que não se sentem confortáveis quando participam de jogos; outros ficam inibidos quando precisam se expor frente aos colegas para dramatizar um texto, por exemplo. Assim, é necessário conhecer os alunos e sua personalidade antes de propor uma atividade lúdica, pois dependendo das características do jogo e dos aprendizes o resultado pode não ser o esperado (GRETEL, CALLEGARI e RINALDI, 2012, p. 16).

Contudo, mesmo reconhecendo que os jogos são excelentes ferramentas de fixação dos conteúdos, antes de sua aplicação, faz-se necessário apresentar um circuito, cujo conteúdo será explorado e revisado. Desta forma, os alunos irão para aplicação dos jogos, podendo compreender melhor o gênero textual propaganda, suas particularidades e especificidades.

O circuito de aprendizagem levará os estudantes a refletirem sobre o estudo do gênero, para que compreendam mais facilmente as características específicas dos textos de propaganda e os recursos que podem ser utilizados neles. Nele inclui-se a análise detalhada do uso do modo imperativo, das escolhas lexicais e das variações linguísticas relevantes. Além disso, a metodologia incorpora o estudo de textos injuntivos, preparando os participantes para interpretar e aplicar as técnicas linguísticas presentes nos textos publicitários.

Ilustração: 02 - Circuito de aprendizagem



Fonte: autores

Conforme o circuito de aprendizagem é aplicado, os estudantes terão a oportunidade de exercitar seus conhecimentos e avançar para novos entendimentos, mais complexos, sobre a composição do gênero e a criação linguística. Esse circuito apresenta uma sequência de conteúdos, que inicia com a apresentação do gênero textual propaganda, da tipologia injuntiva (por sua característica de ordenamentos de ações, que se coadunam com a proposta persuasiva dos textos publicitários) e ainda do modo imperativo, que não é de uso obrigatório no referido gênero, mas se apresenta com bastante frequência nele. Este circuito contribui para que os alunos desenvolvam a capacidade de ler criticamente uma propaganda, que saibam produzi-la, observando suas intencionalidades, possibilidades de uso de verbos e o direcionamento para um público-alvo.

Voltar a atenção para o ensino deste gênero é ter a consciência de que ele faz parte da vida das pessoas e nada mais justo do que potencializar a leitura e criação de propagandas. Os textos publicitários estão por toda parte, até dentro das casas das pessoas.

Por este motivo, é imprescindível, que os estudantes saibam interagir com eles de forma crítica e responsável. As propagandas "invadem" os lares por meio dos aparelhos de televisão e rádio, são vistas pelas ruas, em comércios, adesivos de ônibus, placas e folhetos, roupas, bolsas, garrafas e tantos outros objetos. Como viver cercado por eles sem conhecer suas particularidades e dominá-los linguisticamente, seja na leitura, escrita ou fala? Logo, seu estudo dentro da escola é essencial, para que fora dela também, os alunos saibam interpretá-los de maneira consciente.

Além de toda textualidade, a multimodalidade explorada nos textos publicitários se apoia em slogans e jingles, que grudam na mente das pessoas e criam associações rápidas entre produtos e marcas. Pois eles têm a intenção de divulgar o consumo de produtos e serviços, bem como a divulgação de campanhas, que podem desencadear mudança no comportamento da população, os textos se apresentam como um lugar de interação. Neles, a intenção comunicativa é associada ao conhecimento do leitor e até mesmo os sentidos que não se apresentam claramente, se materializam por meio da teia cognitiva traçada entre leitura e conhecimento de mundo. Assim, as lacunas do texto são preenchidas e o sentido dele atinge a completude. Uma peça de propaganda é um texto multimodal cheio de recursos semióticos a serem explorados, mas que, ao mesmo tempo, apresenta uma certa leveza por sua proximidade com o leitor. Por este motivo, utilizá-los nas aulas de Língua Portuguesa é um bom recurso.

Contudo, não se espera que somente a leitura de um texto de propaganda seja capaz de revelar toda a expectativa criada em sua produção, pois "o sentido não está apenas no leitor, nem no texto, mas na interação autor-texto-leitor", como explicam Koch e Elias (2017, p. 21).

[...] o discurso publicitário usado em outdoors (v.), televisão, rádio, jornal, revista, internet para vender seus produtos através de mensagens (v. mensagem) que procuram convencer para conseguir consumidores. É a propaganda, cujas mensagens geralmente são curtas, breves diretas e positivas, com predomínio da forma imperativa (interlocução direta, com uso

da segunda pessoa, vocativos, etc.), presente no slogan (v.), um enunciado repetido à exaustão. Aliado a essa estratégia discursiva verbal, em que o formato do suporte, as imagens, ilustrações e animações são de grande importância na construção de um discurso que explora os desejos de consumo da sociedade moderna. Quando veiculados em rádio, televisão, internet, também o som é de suma importância. É um gênero textual essencialmente multissemiótico, em que os argumentos de venda, embora pareçam lógicos, caracterizam-se por apelos totalmente emocionais e pelo uso de padrões sociais, estéticos etc., estereotipados (COSTA, 2008, p. 170-171).

Esse pacote informacional citado por Costa (2008) reúne diversos elementos, formando uma teia multimodal cheia de intenções, que são especificamente direcionadas a um determinado grupo de pessoas. É crucial que os alunos compreendam que os textos de propaganda não existem apenas para vender produtos ou promover marcas. Eles também podem disseminar ideias e participar de campanhas de conscientização e alertas, mobilizando a sociedade, como Fernández (2009, p. 37), diz: "o objetivo é chamar a atenção e convencer o interlocutor sobre a importância de executar determinada ação, ainda que não seja a compra, como é o caso de muitas propagandas institucionais."

Os jogos linguísticos criados para o auxílio do estudo do gênero textual propaganda, aqui propostos, surgiram da necessidade de transformar uma conceituação abstrata em algo real, palpável. Assim, os alunos podem manipular o conteúdo, ressignificando seu aprendizado e desenvolvendo suas habilidades linguísticas. Além da absorção do entendimento do funcionamento dos padrões textuais, que cuidam da criação de um texto de propaganda. Com isto, os aprendizes conseguirão interpretar melhor textos do gênero, uma vez que reconhecerão suas propriedades e funções e conseqüentemente, ao compreender a estrutura textual, produzirão textos de forma consciente e adequada ao gênero, que será praticado dentro e fora da escola.

Quatro jogos foram criados para auxiliar o aprendizado do gênero textual propaganda e através deles será possível reconhecer

na prática, como o texto deve ser construído, o que facilitará também sua interpretação e produção.

- O primeiro jogo tem a finalidade de fazer com que os alunos resgatem o conhecimento que possuem sobre propagandas de grande circulação, compreendendo a combinação de marcas, produtos e seus slogans.

- O segundo jogo apresenta uma oportunidade de reflexão sobre as escolhas verbais e uso dos verbos no modo imperativo, uma vez que são muito utilizados em texto do gênero estudado.

- O terceiro jogo fará com que os alunos produzam propagandas, pensando na estrutura e elementos fundamentais do gênero.

- O quarto e último jogo propõe uma combinação de múltiplos elementos, para que o aluno consiga jogá-lo.

Considerando que as propagandas unem diversas linguagens, os jogos exigem que sejam analisadas as cores das cartas, do tabuleiro e roleta, suas informações verbais e não verbais, para que o jogador faça uma associação entre os elementos e realize suas jogadas, percebendo que o gênero textual propaganda utiliza muito o cruzamento de diferentes e múltiplas linguagens.

JOGOS

1. QUE PROPAGANDA É ESSA?

O objetivo do jogo é fazer com que os alunos verifiquem seus conhecimentos e relacionem as informações que possuem através de sua memória visual e organização espacial. Este jogo testará a capacidade de percepção dos alunos sobre marcas famosas.

Imagem 03: cartas do jogo da memória



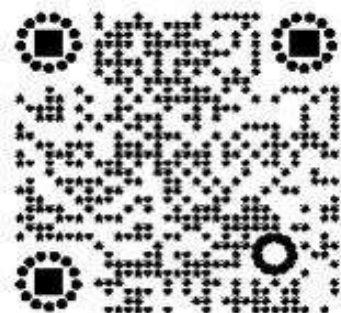
Fonte: autores

Os alunos devem assistir ao vídeo contendo a representação das marcas e seus respectivos slogans. Em seguida as cartas são apresentadas, todas viradas e assim o jogo inicia, com um participante de cada vez levantando um par de cartas. Ao encontrar MARCA e SLOGAN compatíveis, o participante marca um ponto e pode jogar novamente. Errando, as cartas devem ser viradas novamente, permanecendo na mesma posição e um novo jogador deve prosseguir.

Vence quem ao fim de todas as cartas tiver formado o maior número de pares. Um guia com todas as respostas corretas deverá ficar na mão de um jogador, que não fará parte da rodada e este será o FISCAL, que validará a jogada.

Vídeo anterior ao jogo da memória disponibilizado em: <https://www.youtube.com/watch?v=ititqKgIXUGE>

Imagem 04: QRcode Jogo da memória



Fonte: autora

O jogo pode ser baixado pelo link: https://www.canva.com/design/DAGAXusy_2Q/VgdJ3O8wBB1BmlQe2O57fA/edit?utm_content=DAGAXusy_2Q&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=sharebutton

2. MÍMICA IMPERATIVA

Este jogo tem como objetivo pedagógico fazer com que os alunos reflitam sobre suas escolhas verbais e as formas de utilizar o modo imperativo. Deve ser aplicado após os discentes estudarem sobre o modo imperativo e terem realizado a etapa anterior com o jogo da memória. Assim, as escolhas verbais farão sentido e auxiliarão nas produções textuais, que serão exigidas na etapa posterior.

Cientes de que só poderão utilizar verbos no modo imperativo, os participantes do jogo deverão se organizar para iniciar a partida. Os iniciantes deverão girar a roleta e realizar a mímica, para que o verbo escolhido seja descoberto.

Com esta atividade é possível identificar o nível de aprendizado dos alunos em relação ao conhecimento sobre o modo imperativo e suas jogo particularidades.

Imagem 05: roleta para o jogo Mímica imperativa



Fonte: autores

O jogo pode ser alterado no link: https://www.canva.com/design/DAGAYXBZNno/VPi-6Qb782Q9Gb2rRMivgA/edit?utm_content=DAGAYXBZNno&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=sharebutton

3. AGÊNCIA PUBLICITÁRIA

Este jogo tem como objetivo pedagógico fazer com que os alunos produzam textos, compreendendo as partes necessárias para elaboração do gênero textual propaganda. Ele deve ser apresentado aos alunos após a conceituação e aplicação das etapas anteriores, onde os estudantes já terão consciência da constituição do gênero textual propaganda e como as escolhas verbais contribuem para a construção desses textos.

Seu objetivo geral é fixar esta composição e estimular a escritura de textos, para que os alunos possam criar suas próprias propagandas seguindo a estrutura estudada: anunciado (o produto), anunciante (quem divulga o produto), slogan (frase que chama a atenção para o produto) e o veículo do anúncio (local de divulgação).

Através do avanço de casas, com o jogo de dados, os alunos devem conquistar os elementos fundamentais para que possam produzir seus textos. Através da escolha de cartas com um tema a ser retirado do tabuleiro, os alunos terão de utilizar da criatividade e consciência linguística ao criarem seus próprios textos.

Imagem 06: Tabuleiro do jogo Agência Publicitária



Fonte: autores

Todo os itens do jogo podem ser reproduzidos e adaptados. Disponível em:https://www.canva.com/design/DAGKydhUzd8/uA1x5I6FgaLtm0yrIn8gyg/edit?utm_content=DAGKydhUzd8&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=sharebutton

4. UNE PRO

O objetivo deste jogo é desenvolver nos alunos a percepção das relações entre as palavras, seus significados e o envolvimento delas com as imagens. Também possibilitar ao aluno uma forma lúdica de criação de novos textos orais, a partir das propostas do jogo.

Este jogo requer do aluno uma análise semântica das palavras e a observância dos elementos visuais que são fundamentais para a compreensão do jogo. Nele, o aluno precisará interagir com uma linguagem mista e assim brincar com o significado de cada palavra, relacionando-as com outros significados, obedecendo às regras do jogo. O vencedor será aquele que conseguir relacionar mais sentidos e eliminar todas as cartas em sua mão.

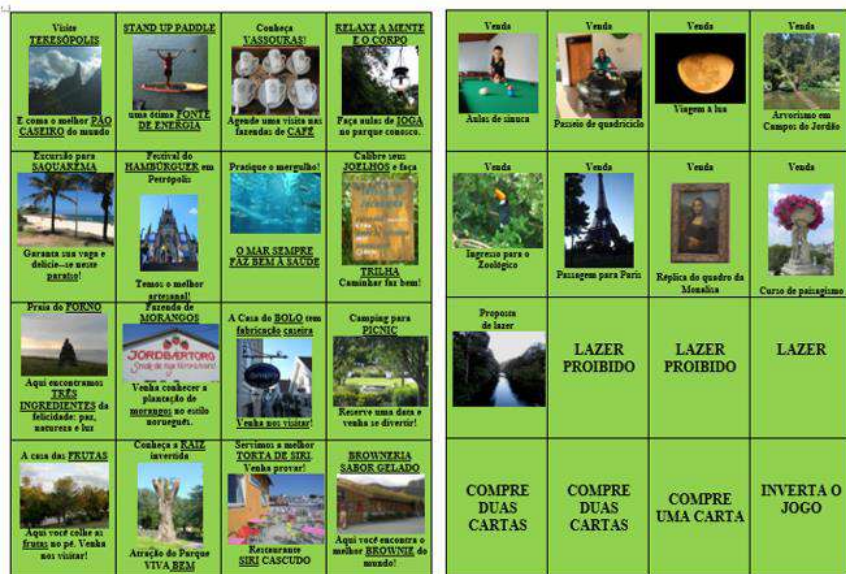
Neste jogo será preciso observar o que está sendo anunciado, quem está anunciando e qual a finalidade do anúncio. Ao estabelecer critérios de interligação entre as cartas, os alunos trabalharão conceitos semânticos, de significação das palavras e imagens e ainda poderão exercitar sua capacidade linguística ao serem motivados a produzirem propagandas de venda e aluguel de itens que fazem parte da proposta do jogo.

O jogo possui 32 cartas vermelhas referentes à alimentação; 32 cartas verdes relacionadas a opções de lazer e 32 cartas azuis referentes ao tema animais. Totalizando 96 cartas, que se relacionam de alguma maneira.

Podem participar até quatro jogadores, que devem decidir entre si quem inicia jogando. Cada jogador deve receber 7 (sete) cartas inicialmente.

Imagem 07: Cartas do jogo Une Pró





Fonte: autores

O jogo pode ser adaptado e alterado no link: https://www.canva.com/design/DAGAcIJdKrk/dMqa_Bg8UQsYHjygp92iMw/edit?utm_content=DAGAcIJdKrk&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=sharebutton

Ao final do circuito de aprendizagem utilizando os jogos aqui apresentados, espera-se que os estudantes consigam tanto produzir quanto compreender melhor os textos do gênero textual propaganda, relacionando-se da melhor forma possível com eles e interagindo socialmente de forma crítica e consciente. O monitoramento dos resultados do trabalho aqui proposto poderá ser feito através do desempenho dos alunos. Por meio dos jogos linguísticos manipuláveis, será possível observar como acontece a fixação dos conhecimentos prévios e o desenvolvimento dos conhecimentos profundos, além da capacidade linguística do aprendiz em ler e produzir textos orais e escritos com especialidade e conhecimento do gênero.

Os jogos linguísticos são uma ferramenta pedagógica valiosa que não só auxilia os alunos na compreensão do gênero textual propaganda, mas também contribui significativamente para o desenvolvimento de suas competências linguísticas. Esta abordagem dinâmica e envolvente torna o aprendizado mais eficaz e duradouro, preparando os alunos para uma participação ativa e crítica na sociedade contemporânea.

Esses jogos linguísticos, ora propostos, têm o potencial de melhorar a compreensão do gênero textual propaganda e aprimorar as habilidades de leitura, escrita e fala dos alunos. Ao proporcionar uma abordagem interativa e lúdica, esses jogos aumentam o engajamento e a motivação dos estudantes. Quando aplicados ao estudo da propaganda, os alunos são desafiados a decodificar os elementos persuasivos e as estratégias linguísticas presentes nesse gênero textual, o que melhora sua capacidade de análise textual e promove o desenvolvimento da escrita criativa e persuasiva.

Além disso, os jogos linguísticos elaborados para esta pesquisa estimulam a comunicação oral, especialmente por meio de atividades que envolvem discussão, posicionamento e apresentação de argumentos. Ao participar desses jogos, os alunos aprimoram suas habilidades de expressão verbal e aprendem a articular ideias de forma clara e convincente.

Em resumo, os jogos linguísticos são uma ferramenta versátil e eficaz no ensino e aprendizagem da língua. Eles permitem aos alunos não apenas compreender melhor o funcionamento do gênero textual propaganda, mas também desenvolver habilidades linguísticas essenciais para sua participação ativa na sociedade. Assim, ao se depararem com questões práticas que os fazem refletir, avaliar, realizar escolhas e tomar decisões, os alunos produzem um aprendizado mais eficaz e significativo.

Por fim, ao aplicar essas atividades interativas no contexto educacional, os alunos não só desenvolvem um maior interesse pela língua, como também aprimoram suas habilidades comunicativas de maneira abrangente. Dessa forma, os jogos

linguísticos se configuram como uma metodologia inovadora e eficiente no processo de ensino-aprendizagem, promovendo um ambiente educativo mais dinâmico e produtivo.

Por fim, entendemos que tal prática, além de instigar uma participação dos alunos mais eficaz no processo de ensino e aprendizagem, proporciona o prazer de estar no ambiente escolar. Reiteramos aqui uma "propaganda" sobre a utilização das metodologias ativas nas aulas de Língua Portuguesa, colocando "pra jogo" uma possibilidade rica de gerar aprendizados únicos e significativos. Como bem nos ensinou o mestre Paulo Freire: "ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou a sua construção" (Freire, 1996, p. 47).

Referências

COSTA, S. R. *Dicionário de gêneros textuais*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

FERNÁNDEZ, Gretel Eres, KANASHIRO, Daniela Sayuri Kawamoto, SANTOS, Jefferson Januário dos, VIEIRA, Maria Eta e RINALDI Simone. *Publicidade e propaganda: o vídeo nas aulas de língua estrangeira*. / Gretel Eres Fernández (coord.). São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2009.

KOCH, Ingedore Villaça e ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender os sentidos do texto*. 3. Ed., 12ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2017.

MALUF, Angela Cristina Munhoz. *Brincar: prazer e aprendizado*. Petrópolis: Vozes, 2003.

PALOMANES, Roza e BRAVIN, Angela Marina. *Práticas de ensino do Português*. São Paulo: Contexto, 2019.

PILATI, Eloisa. *Linguística, gramática e aprendizagem ativa*. São Paulo: Pontes Editora, 2017.

PILATI, Eloisa; MAIA, M. (Org.); ROEPER, T. (Org.). *Experimentando linguística na escola: conhecimento gramatical, leitura e escrita*. 1 ed. V. 1. Campinas: Pontes Editora, 2020.

SANTOS, Vilmar Rodrigues dos. *Jogos na escola: os jogos nas aulas como ferramenta pedagógica*. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

Ferramentas Colaborativas para Aulas de Língua Portuguesa no Ensino Médio

Claudia Regina Corrêa Lins Vieira (UERJ)

1. Introdução

Desde que foi criada, a tecnologia tem sido cada vez mais usada para o desenvolvimento da sociedade, seja com as ferramentas mais simples, seja com as invenções mais complexas, causando um avanço sem precedentes.

Toda essa inovação tecnológica foi marcada principalmente a partir da Revolução Industrial, durante a qual, apesar dos desafios e impactos ambientais, houve mudanças significativas nas mais diversas áreas, transformando o mundo e impulsionando o progresso industrial e econômico, facilitando a comunicação, melhorando os cuidados com a saúde, aumentando a eficiência da produção, entre muitos outros benefícios.

A partir do século XVIII e a segunda metade do século XIX, a Europa Ocidental passou por um processo de grandes transformações econômicas, tecnológicas e, principalmente, sociais. Iniciadas na Inglaterra, essas transformações assumiram um caráter revolucionário, embora tenham ocorrido sem derramamento de sangue e sem a derrubada de governos. O conjunto dessas mudanças ficou conhecido como Revolução Industrial, e seu impacto foi tão grande na Europa e no mundo que transfigurou não somente a sociedade inglesa, mas também a face do planeta, alterando até mesmo as relações entre o ser humano e a natureza (Rocha et al., 2020, p. 3).

Já no século XX, mais especificamente a partir da década de 1940, a sociedade também testemunhou impactos expressivos no campo tecnológico, mas a partir da invenção do computador, da chegada da *internet* e, dez anos mais tarde, do desenvolvimento da inteligência artificial como um campo de estudo.

Com essa inovação tecnológica, as pessoas passaram a desenvolver novas habilidades, conhecimento e acesso a tais recursos eletrônicos, buscando participar da sociedade digital contemporânea. O que se viu foi, portanto, uma emancipação referente não apenas ao uso da tecnologia, dos computadores e da *internet*, mas também à capacidade de utilizar tais ferramentas de maneira cada vez mais eficaz para a obtenção de informações, a comunicação, a colaboração, a resolução de problemas e a criação de conteúdo.

No âmbito escolar, essa emancipação digital também foi além do acesso às tecnologias e hoje está vinculada à apropriação crítica e à participação ativa dos professores em movimentos que os levem à autoria, à colaboração e ao empoderamento no processo educativo, tendo sempre os meios digitais como encurtadores de distância.

No que diz respeito às aulas de gramática de língua portuguesa (aqui nos atendo especificamente às de Ensino Médio), as ferramentas digitais também podem ser grandes aliadas para os professores, pois, ao integrá-las em suas práticas de ensino, eles têm a possibilidade de tornar o processo mais dinâmico, acessível e eficaz. Ressalta-se, porém, que o uso de ferramentas tecnológicas não tem por objetivo transpor conteúdo, mas contribuir para atividades que promovam a criatividade e a ação colaborativa.

Este artigo se propõe a apresentar ferramentas digitais que colaborem com o processo de ensino–aprendizagem da gramática de língua portuguesa no Ensino Médio, abordando mais detalhadamente três delas: o ClassGram (um classificador gramatical) e os *sites* Conjuga-me e Conjugação (voltados à conjugação de verbos em português).

Gratuitas e intuitivas, tais ferramentas podem ser fortes aliadas sobretudo em relação a questões não tão trabalhadas na gramática ou no livro didático, uma vez que esses materiais impressos, por sua natureza, não poderiam jamais contemplar todas as peculiaridades da língua portuguesa.

A primeira seção aborda de maneira sucinta o panorama da tecnologia digital de informação e comunicação, destacando alguns desafios e oportunidades para os professores do Brasil, alinhados

aos princípios da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), com ênfase na 5ª competência, que aborda a cultura digital.

A segunda seção faz uma breve análise das metodologias ativas e do processo de aprendizagem no contexto do ensino híbrido.

Por fim, a terceira parte tem como objetivo apresentar algumas ferramentas digitais que podem contribuir para o ensino e a aprendizagem da língua portuguesa para estudantes do Ensino Médio no país, analisando duas delas de maneira mais detalhada.

2. Fundamentação teórica

Mesmo com o avanço tecnológico vivenciado com a criação do computador e da *internet*, a implantação das tecnologias digitais na sala de aula no Brasil enfrenta ainda hoje um cenário de muitos desafios, como insuficiência na infraestrutura tecnológica, desigualdade de acesso, carência de políticas públicas consistentes e de uma formação docente alinhada às demandas da educação do século XXI, para que os professores sejam mediadores da aprendizagem, incentivando a autonomia, a criatividade e o desenvolvimento de seus futuros alunos.

Ainda assim, a busca pelo uso dessas ferramentas tem se tornado uma realidade e refletido uma transformação expressiva nas práticas pedagógicas para um alinhamento entre o ensino e as necessidades e os interesses dos estudantes. Segundo Moldeski et al. (2019, p. 2):

No contexto contemporâneo, as tecnologias digitais têm um protagonismo que impacta e condiciona, e até mesmo define, os contornos de uma nova concepção de sociedade. O cenário é marcado pela quebra do paradigma presencial, aquele no qual fomos formalmente preparados para realizar atividades cotidianas e profissionais, pela sobreposição/complementariedade do espaço virtual (*ciberespaço*) (Moldeski et al. 2019, p. 2).

Nesse sentido, vamos explorar a seguir alguns desafios e possibilidades que tais tecnologias apresentam para a prática

docente de língua portuguesa (mais especificamente no Ensino Médio), destacando a necessidade de adaptação e formação contínua dos educadores no país.

Cabe também abordar o papel das metodologias ativas (que promovem a construção do conhecimento de maneira colaborativa) e apresentar ferramentas digitais que podem ser integradas ao processo de ensino–aprendizagem, evidenciando de que modo elas são capazes de enriquecer a experiência educativa e estimular a interação entre estudantes e professores.

2.1 Desafios e possibilidades das tecnologias digitais de informação e comunicação na prática docente

As tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs) são um conjunto de ferramentas tecnológicas criadas com o fim de melhorar e facilitar a comunicação, tornando-a mais ágil e eficiente, uma vez que, com esses recursos, podemos criar, armazenar e compartilhar conteúdo em meio digital, democratizando, assim, o acesso à informação, tornando-a mais disponível a um número maior de pessoas.

No âmbito escolar, as TDICs têm desempenhado um papel cada vez mais significativo na transformação das abordagens de ensino, possibilitando hoje, como afirmam Schuartz e Sarmento (2020), a ministração de aulas mais dinâmicas, interativas e colaborativas do que no passado. Isso requer uma revisão das práticas educacionais existentes, o que representa um desafio para os educadores modernos: integrar os recursos disponíveis das TDICs às metodologias de ensino e aprendizagem.

Essa é uma necessidade já estabelecida, à medida que testemunhamos os avanços tecnológicos no campo da informação e da comunicação, assim como o crescente uso de tais ferramentas pelas gerações mais jovens.

Nesse sentido, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)¹ de 2018 considera a cultura digital uma habilidade essencial, que deve ser cultivada no aluno ao longo de sua jornada desde a Educação Básica.

Portanto, o papel do professor é atuar como um facilitador do processo de ensino–aprendizagem, orientando os alunos quanto ao uso adequado das ferramentas digitais, sem contudo, deixar de lado a maior função dele, conforme ressaltam Schuartz e Sarmiento (2020):

Ao perceber as transformações que as novas tecnologias trazem à educação, não há como deixar de questionar o papel do professor nesse universo digital. *Entende-se, porém, que ele não perde o seu papel central, mas que são acrescidas novas possibilidades ao ensino.* Essas possibilidades são trazidas pelas tecnologias digitais (Schuartz; Sarmiento, 2020, p. 430 – grifo nosso).

O objetivo, portanto, é preparar os estudantes para as demandas das profissões do futuro, desenvolvendo competências necessárias para esse contexto, como preconiza a BNCC em sua 5ª competência geral:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (Brasil, 2018, p. 9).

O professor, por sua vez, vê-se diante de desafios crescentes. Em razão de contextos educacionais e políticos, esse profissional necessita integrar os recursos tecnológicos às suas práticas pedagógicas, com o objetivo de promover o desenvolvimento de competências digitais. Nesse sentido, Moldeski et al. (2019, p. 9)

¹ Aprovado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e homologado pelo Ministério da Educação (MEC), esse documento define as diretrizes e referências para a elaboração dos currículos escolares em todo o território brasileiro, estabelecendo as aprendizagens fundamentais que todos os estudantes devem adquirir ao longo de sua trajetória na Educação Básica, que compreende desde a Educação Infantil até o Ensino Médio.

ressaltam que “não é suficiente o investimento somente em cursos de treinamento para o uso de determinada tecnologia; é necessário investir, também, em formação para o uso didático dos recursos tecnológicos”.

Além disso, configuram-se também como obstáculos a falta de acesso adequado à tecnologia e à *internet* (sobretudo em certas áreas rurais ou economicamente desfavorecidas), as diferenças tecnológicas (uma vez que alunos e professores podem ter níveis variados de familiaridade e habilidade no uso de tecnologias digitais, o que, por sua vez, pode criar disparidades no acesso e na participação) e a carência de formação adequada sobre como integrar de maneira efetiva as TDICs em sua prática pedagógica, o que pode dificultar sua implementação eficaz em sala de aula.

Para alcançar a formação desejada são muitos os desafios. Entre eles, desvendar as tecnologias envolvidas nos processos da vida cotidiana, da escola e do mundo do trabalho. Percebe-se, portanto, a necessidade de a escola proporcionar esse espaço para inclusão dos sujeitos na cultura digital, onde eles possam se apropriar criticamente das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs). É fato que o fenômeno tecnológico vivenciado na contemporaneidade tem desafiado a educação a repensar seus métodos educativos e seus conteúdos de ensino, pois todo aparato tecnológico vem sofrendo transformações numa velocidade acelerada, fazendo com que antigos conteúdos e abordagens metodológicas sejam insuficientes, demandando uma revisão no currículo (Martins, 2023, p. 29).

Se, por um lado, as TDICs desafiam professores e estudantes pelas razões aqui apresentadas, por outro, proporcionam muitas vantagens. Por meio delas, por exemplo, é possível ter: acesso a uma infinidade de recursos educacionais (como jogos educativos, materiais de aprendizagem *online*, vídeos etc.); uma aprendizagem mais personalizada, com o ensino adaptado segundo as necessidades de cada aluno; e o uso de ferramentas de comunicação *online*, como *e-mails*, salas de bate-papo e fóruns de discussão, que facilitam a colaboração tanto entre alunos e professores quanto entre os próprios estudantes.

As TDICs podem ser utilizadas na busca da informação de que o aprendiz necessita. Elas apresentam um dos mais eficientes recursos tanto para a busca, quanto para o acesso à informação, tornando possível utilizar sofisticados mecanismos de busca que permitem encontrar, de modo muito rápido, a informação existente em banco de dados ou na Web (Valente, 2014, p. 145).

Portanto, para além dessas vantagens, as TDICs também podem engajar os estudantes e motivá-los a participar ativamente do processo de aprendizagem, ajudá-los a desenvolver habilidades essenciais, preparando-os para o mundo digital em constante evolução, e facilitar a coleta e a análise de dados sobre o desempenho dos alunos, possibilitando que os professores forneçam *feedback* mais imediato e personalizado sobre o progresso acadêmico de cada um deles.

Logo, os desafios e as possibilidades das TDICs na prática docente resultam de uma combinação de fatores relacionados à infraestrutura, à formação, à segurança virtual, aos custos e ao impacto na aprendizagem dos alunos.

2.2 O uso de metodologias ativas no processo de ensino-aprendizagem

Para Marcondes et al. (2021, p. 864), “os alunos que por natureza nasceram e se desenvolvem nesse contexto tecnológico lidam muito bem com os avanços e acompanham a evolução na palma da mão com seus dispositivos móveis”. Por essa razão, é imprescindível que os professores de hoje lancem mão das metodologias ativas, as quais, segundo Machado e Rodrigues (2020), são

estratégias pedagógicas que possibilitam deslocar o aluno para o centro do processo de ensino-aprendizagem, favorecendo a sua participação ativa na construção do conhecimento. São inúmeros os métodos considerados ativos, a exemplo da sala de aula invertida, da aprendizagem baseada em problemas, da aprendizagem baseada em projetos, da instrução por pares, do estudo de caso etc. Todos eles possibilitam ao educador despertar no

aluno o gosto e o interesse em aprender, desenvolvendo sua autonomia e protagonismo (Machado; Rodrigues, 2020, p. 538).

Uma vez que as metodologias ativas colocam o aluno no centro do processo de aprendizagem, promovendo a participação ativa, o engajamento e a construção do conhecimento de maneira expressiva, o professor pode apresentá-las aos alunos e, por meio delas, proporcionar-lhes experiências de aprendizagem mais dinâmicas e contextualizadas, o que contribui mais eficazmente para o desenvolvimento de habilidades linguísticas e comunicativas. Essas abordagens também promovem a autonomia dos alunos, incentivando-os a assumir um papel mais ativo em seu próprio processo de aprendizagem.

Portanto, considerados os desafios aqui apresentados, é necessário que o professor esteja familiarizado e utilize as metodologias ativas no ensino de língua portuguesa, a fim de proporcionar uma educação mais inclusiva e participativa, enfim, mais eficaz para seus alunos.

Gestores, professores e a comunidade escolar também precisam continuar refletindo sobre as práticas de ensino, pois não basta saber o que deve ser ensinado; é necessário também definir como ser ensinado e para quê.

Desse modo, é fundamental que haja uma implementação de estratégias didático-metodológicas capazes de promover ao educando uma aprendizagem relevante, a exemplo do que pode ser feito com as metodologias ativas com mediação tecnológica.

Segundo Marcondes et al. (2021, p. 864), a aprendizagem intensificada com o uso de tecnologias digitais se centra em um “processo contínuo de interatividade, que, por sua vez, estimula o aprender mútuo, a troca de experiências, o compartilhamento de dados, resultando em um processo educativo em um ambiente dinâmico, propício à inovação e à colaboração”.

Contudo, vale também considerar as variadas possibilidades de se garantir a inclusão digital dos alunos, integrando as tecnologias móveis ao processo educacional; afinal, para Santaella (2014), a

interatividade é o aspecto fundamental que permeia toda a cultura computacional; seja por meio de experimentação, seja por orientação, se não nos dedicarmos ao treinamento para utilizarmos as interfaces em um mundo de múltiplas telas, estas permanecerão inertes.

No processo de ensino–aprendizagem de língua portuguesa, Camara e Santos (2020) defendem que,

no trabalho da sala de aula, a preocupação do professor consciente da premência da adoção de uma nova metodologia na abordagem dos fatos gramaticais leva-o a trabalhar com a preocupação maior de fazer desses conteúdos um meio do qual o aluno faz uso para desenvolver sua capacidade de expressão, na medida em que passa a ser capaz de perceber a língua como um instrumento vivo e rico, que ele pode administrar de maneira funcional e criativa (Camara; Santos, 2020, p. 256).

Explorar novas abordagens na aula de língua portuguesa, integrando recursos digitais, faz com que os professores atuem como facilitadores entre o aluno e o conhecimento a ser adquirido. Sob esse olhar, o ensino híbrido estimula interações mais dinâmicas entre os participantes do processo educacional – o professor e os alunos –, promovendo uma boa colaboração no ensino e na aprendizagem.

2.3 Apresentação de ferramentas digitais colaborativas no processo de ensino–aprendizagem

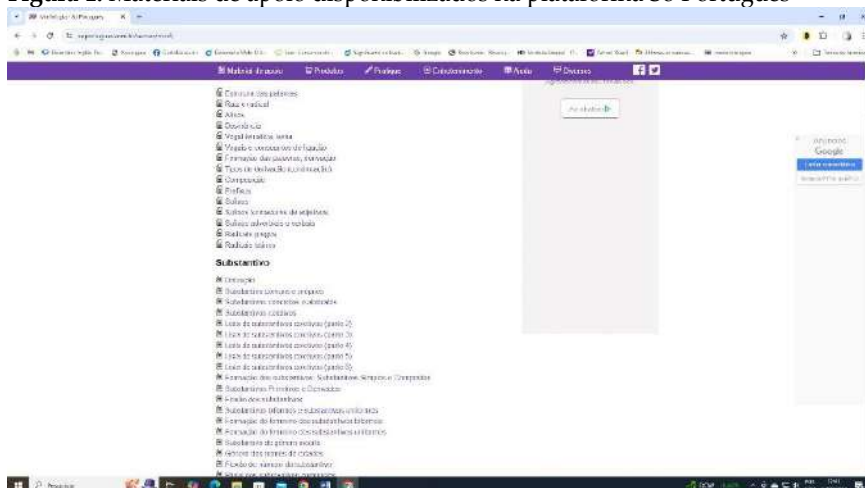
Esta seção se propõe a apresentar brevemente ferramentas digitais gratuitas que sejam capazes de colaborar de maneira significativa nas aulas de português do Ensino Médio, promovendo uma maior interação dos alunos com as temáticas abordadas em sala de aula e, desse modo, reforçando os conteúdos estudados. Para além disso, adiante, serão abordadas com mais detalhes três ferramentas digitais com fins didáticos.²

² Na época em que este texto foi escrito, todas as ferramentas digitais aqui mencionadas estavam disponíveis e funcionais. Contudo, é possível que agora

A depender das necessidades específicas dos estudantes e das preferências do professor, as escolhas se dão em meio a uma infinidade de possibilidades gratuitas, dentre as quais aqui destacamos algumas.

As plataformas *online* Só Português (Figura 1) e Brasil Escola, por exemplo, fornecem conteúdo didático e uma variedade de exercícios para praticar diferentes temas da gramática.

Figura 1: Materiais de apoio disponibilizados na plataforma Só Português



Fonte: Só Português, 2024

Dicionários *online*, como Priberam, Aulete Digital (Figura 2), Dicio e Michaelis, são também excelentes ferramentas, pois oferecem definições detalhadas de palavras em português, além de informações sobre ortografia e gramática.

algumas delas não estejam mais acessíveis (temporária ou permanentemente). Por essa razão, caso haja dificuldades em acessar os recursos citados, recomenda-se aos leitores a busca por alternativas similares que possam cumprir a mesma função educacional.

Já o dicionário Infopédia (Figura 3) é uma base lexicográfica em língua portuguesa com milhões de definições, exemplos e expressões em português (e diversas outras línguas), além de recursos como “tira-dúvidas” e “jogos de palavras”.

[illegible]

175

Figura 4: Vocabulário Ortográfico de Língua Portuguesa



Já o *site* Língua Brasil (Figura 5), do Instituto Euclides da Cunha, disponibiliza gratuitamente seu acervo de colunas e materiais de pesquisa para quem deseja ampliar o conhecimento da língua por meio de lições práticas e acessíveis.

Figura 5: Site Língua Brasil, um espaço aberto a pesquisas sobre língua portuguesa



Fonte: Língua Brasil, 2024

A ferramenta Google Docs, por sua vez, possibilita a colaboração em tempo real na criação e revisão de textos, facilitando a troca de respostas entre estudantes e professores sobre aspectos gramaticais, além de outras plataformas *online* que oferecem uma variedade de outros recursos interativos, como vídeos, jogos e *quizzes*.

Esses são apenas alguns exemplos das muitas ferramentas digitais disponíveis para o processo de ensino-aprendizagem da gramática da língua portuguesa, as quais podem tornar o aprendizado gramatical mais envolvente e divertido para os alunos. Na seção seguinte, veremos três delas de maneira mais detalhada.

2.3.1 ClassGram

A primeira ferramenta digital que abordaremos mais profundamente é o ClassGram, um classificador gramatical *online* e gratuito, desenvolvido com fins didáticos pelos projetos de iniciação científica “Linguística, Divulgação e TICs” e de extensão “Redes Linguísticas”, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

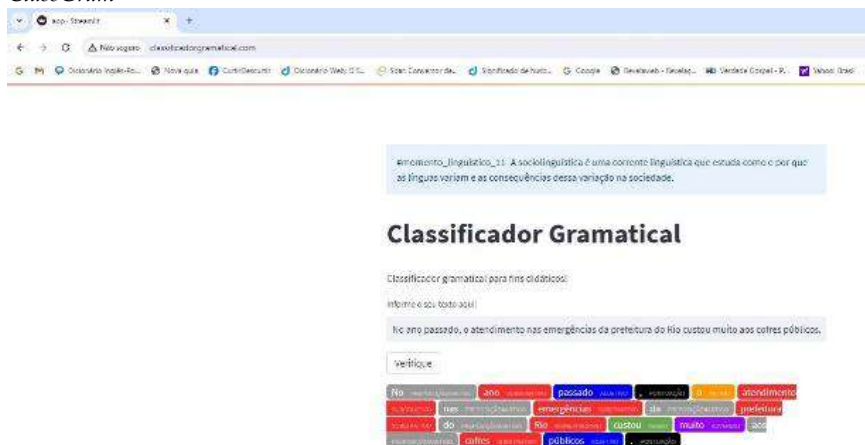
A respeito do estudo das classes gramaticais, Antunes (2019, p. 8, 9) considera-o “demasiado importante para a internalização dos mecanismos de funcionamento da língua portuguesa que são base para as necessárias fluências verbal e escrita durante o processo comunicativo diário”. Por isso, o autor, ao propor um plano de curso para ensino das classes gramaticais do Ensino Médio, defende ser necessário

despertar o interesse pelo estudo desse conteúdo repassando-o de forma mais dinâmica, lúdica, prática e específica, sempre eliminando as dúvidas relativas aos conhecimentos básicos já interiorizados durante o ensino fundamental e perseguindo outras formas de explicação que agucem a visão crítica em relação ao conteúdo um tanto quanto “engessado” expresso nas gramáticas tradicionais e nos livros didáticos adotados em sala de aula [...]. *Nesse sentido, optamos por utilizar métodos derivados da metodologia ativa, mesclados com a metodologia tradicional. Essa opção se deve à postura ativa, autônoma e corresponsável que os alunos devem ter frente ao seu próprio aprendizado.* Pensamos que o ensino das classes gramaticais por meio dessa metodologia favorecerá o entendimento e a consolidação dos conteúdos, uma vez que o aluno é convidado a pesquisar, analisar, refletir e desenvolver seu raciocínio crítico sobre o que está sendo ensinado (Antunes, 2019, p. 8, 9 – grifo nosso).

Nesse sentido, o programa ClassGram, disponível em <www.classificadorgramatical.com>, propõe-se a classificar gramaticalmente cada elemento que compõe um enunciado, de maneira automática.

Para isso, basta o usuário digitar no espaço próprio da ferramenta a frase ou o período desejado, e o ClassGram fornece as *tags* de classes gramaticais de cada palavra, como se observa na Figura 6:

Figura 6: Elementos de um período classificados gramaticalmente pela ferramenta *ClassGram*



Fonte: Classgram, 2024

Trata-se, portanto, de uma ferramenta digital de extrema utilidade para os estudantes, pois ela fornece um retorno praticamente instantâneo sobre a estrutura gramatical das frases que os alunos escrevem, ajudando-os a identificar erros e a aprender com eles.

Além disso, possibilita que os alunos usem o recurso para praticar a identificação das 10 classes gramaticais (substantivo, artigo, adjetivo, numeral, pronome, verbo, advérbio, preposição, conjunção e interjeição.) em contextos reais e, assim, explorar a gramática de maneira independente, indo além das estruturas exemplificadas nos livros didáticos e em sala de aula.

Para além das vantagens já citadas, os alunos, ao analisarem a estrutura gramatical de frases complexas, poderão melhorar sua compreensão de textos mais avançados, identificar padrões gramaticais recorrentes, facilitando o aprendizado de regras e conceitos linguísticos, bem como revisar e reforçar tópicos gramaticais importantes.

2.3.2 Conjuga-me e Conjugação

Outra questão gramatical aqui abordada é a conjugação verbal, tema que, segundo Travaglia (2003), é considerado difícil pelos alunos, em razão da grande variedade de formas verbais, bem como das tantas exceções e irregularidades presentes nos verbos mais utilizados da língua portuguesa.

De modo tradicional, o ensino é conduzido nas instituições por meio de livros didáticos, os quais mostram uma lista de verbos conjugados previamente e oferecem algumas noções sobre tempos e modos verbais. Para o autor,

o ensino de gramática de modo sistemático e organizado se dispõe a trabalhar diversas competências, como: comunicação, cultura, descrição analítica e social. Habilidades nas quais os alunos necessitam desenvolver para sua ação com a língua. Ao estudarmos a gramática, entraremos no estudo do verbo de modo que exemplificaremos uma maneira de se programar esse estudo. Para que isso ocorra é importante ver o que a escola tem trabalhado em relação ao verbo, como e quando; apresentar a importância do estudo do verbo na passagem pela escola. *A ideia que temos é de ensinar a estrutura da língua, de forma prática, para que os alunos escrevam e se comuniquem melhor* (Travaglia, 2003, p. 155 – grifo nosso).

A fim de auxiliar no processo de ensino–aprendizagem dos verbos em língua portuguesa em aulas do Ensino Médio, apresentamos as ferramentas digitais Conjuga-me e Conjugação, dois *sites* que, de maneira prática, propõem-se a conjugar uma lista bastante extensa de verbos da língua portuguesa (indo além dos exemplos comumente encontrados nos livros didáticos e nas gramáticas).

A conjugação se dá em todos os modos e tempos: Indicativo (Presente, Pretérito Perfeito, Pretérito Imperfeito, Pretérito Mais-Que-Perfeito, Futuro do Presente e Futuro do Pretérito); Subjuntivo (Presente, Pretérito Imperfeito e Futuro); Imperativo (Afirmativo e Negativo); e Infinitivo Pessoal.

Para isso, é preciso apenas que o usuário acesse os sites <<https://conjugame.net>> e <<https://www.conjugacao.com.br>>, digite em um espaço próprio o verbo desejado em língua portuguesa (sempre na forma infinitiva) e clique em “conjugar”, que automaticamente as ferramentas apresentam a conjugação verbal em todos os tempos, modos e pessoas possíveis, como se vê nas Figuras 7 e 8:

Figura 7: Conjugação de verbo na plataforma Conjugame

The image displays two screenshots of the Conjugame website, showing the conjugation of the verb "consustanciar".

Top Screenshot: The page title is "Verbo consustanciar". It shows the infinitive form "consustanciar" and the gerund form "consustanciando". Below this, there are three columns of conjugations under the heading "INDICATIVO".

Presente	Presente imperfeito	Presente perfeito
eu consustancio tu consustancias ele/ela consustancia nós consustanciamos vós consustanciais eles/elas consustanciam	eu consustanciava tu consustanciavas ele/ela consustanciava nós consustanciávamos vós consustanciáveis eles/elas consustanciavam	eu consustanciei tu consustanciaste ele/ela consustanciou nós consustanciamos vós consustanciastes eles/elas consustanciaram

Below the indicative section, there are three columns of conjugations under the heading "CONJUNTIVO / SUBJUNTIVO".

Presente	Presente imperfeito	Futuro
que eu consustancie que tu consustancies que ele/ela consustancie que nós consustancieemos que vós consustancieeis que eles/elas consustanciem	que eu consustanciasse que tu consustanciasses que ele/ela consustanciasse que nós consustanciássemos que vós consustanciásseis que eles/elas consustanciassem	que eu consustanciar que tu consustanciar que ele/ela consustanciar que nós consustanciáremos que vós consustanciáreis que eles/elas consustanciarem

Bottom Screenshot: This screenshot shows the same website but with the "CONJUNTIVO / SUBJUNTIVO" section expanded. It includes the "Futuro" column and a new section for "IMPERATIVO" and "INFINITIVO PESSOAL".

Presente	Presente imperfeito	Futuro
que eu consustancie que tu consustancies que ele/ela consustancie que nós consustancieemos que vós consustancieeis que eles/elas consustanciem	que eu consustanciasse que tu consustanciasses que ele/ela consustanciasse que nós consustanciássemos que vós consustanciásseis que eles/elas consustanciassem	que eu consustanciar que tu consustanciar que ele/ela consustanciar que nós consustanciáremos que vós consustanciáreis que eles/elas consustanciarem

Below this, there are two columns of conjugations under the heading "IMPERATIVO".

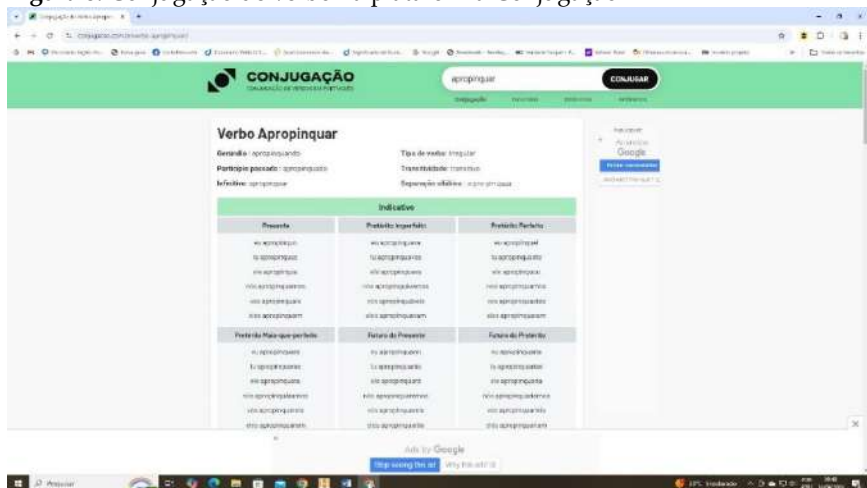
Afirmativo	Negativo
consustancia (tu) consustancia (você) consustancia (vós) consustanciam (vocês)	não consustancies (tu) não consustancies (você) não consustancies (vós) não consustancies (vocês)

Finally, there are two columns of conjugations under the heading "INFINITIVO PESSOAL".

Afirmativo	Negativo
para consustanciar (tu) para consustanciar (você) para consustanciar (vós) para consustanciar (vocês)	não para consustanciar (tu) não para consustanciar (você) não para consustanciar (vós) não para consustanciar (vocês)

Fonte: Conjugame, 2024

Figura 8: Conjugação de verbo na plataforma Conjugação



Fonte: Conjugação, 2024

As ferramentas Conjuga-me e Conjugação são, portanto, bastante úteis nas aulas de português porque proporcionam aos estudantes a oportunidade não só de consultar as conjugações verbais de maneira autônoma, rápida e conveniente (sem a necessidade de procurar em livros ou outras fontes que não estejam à mão), como também de pesquisar verbos menos comuns, diferentes dos que costumam aparecer conjugados nas gramáticas e nos livros didáticos do Ensino Médio, o que pode enriquecer o repertório vocabular desses estudantes.

O uso contínuo dessas ferramentas também pode ajudar os alunos a corrigir seus erros comuns e fortalecer a memorização das formas verbais, bem como experimentar diferentes verbos e suas conjugações, testando seus conhecimentos de forma dinâmica e prática. Ao promover esse tipo de interação, elas incentivam o engajamento dos estudantes com o estudo da gramática, tornando o aprendizado mais agradável e eficaz.

3. Considerações finais

No ambiente escolar, as TDICs estão mudando a maneira de ensinar e aprender, desafiando os professores a integrar essas ferramentas para desenvolver competências digitais. Isso implica revisar as práticas educacionais e integrar os recursos das TDICs às metodologias de ensino e aprendizagem.

As ferramentas digitais apresentadas neste trabalho e as muitas outras existentes com fins didáticos podem desempenhar um papel significativo em melhorar as aulas de português no Ensino Médio, tornando-as mais atrativas e dinâmicas, uma vez que ajudam os alunos a interagir mais com os temas discutidos em classe e a consolidar os conteúdos estudados.

Referências

ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS. *Vocabulário ortográfico da língua portuguesa* (Volp). Disponível em: <https://www.academia.org.br/nossa-lingua/busca-no-vocabulario>. Acesso em: set. 2024.

ANTUNES, Paulo Roberto. *Plano de curso para ensino das classes gramaticais substantivo, adjetivo, artigo, numeral e pronome*. Trabalho de conclusão de curso (Especialização em Gramática da Língua Portuguesa: reflexão e ensino) – Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Letras. 2019, 130f. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/34350/1/Plano%20de%20curso%20-%20Paulo%20R%20Antunes%20-%20vers%c3%a3o%20final.pdf>. Acesso em: mar. 2024.

AULETE DIGITAL. *Dicionário*. Disponível em: <https://aulete.com.br/>. Acesso em: set. 2024.

BRASIL ESCOLA. *Português*. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/portugues>. Acesso em: set. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base nacional comum curricular*. Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: mar. 2024.

CAMARA, Tania Maria Nunes de Lima; SANTOS, Denise Salim. Regência verbal: normas e usos no ensino da língua portuguesa. *Caderno Seminal Digital*, n. 36, v. 36 (jul-dez 2020). Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/cadernoseminal/article/view/55862/35826>. Acesso em: mar. 2023.

CLASSGRAM: classificador gramatical automático para fins didáticos. Universidade do Estado do Rio de Janeiro: Rio de Janeiro. Ricardo Joseh Lima (coordenador). s/d. Disponível em: <http://www.classificadorgramatical.com/>. Acesso em: mar. 2024.

CONJUGAÇÃO: conjugação de verbos em português. Disponível em: <https://www.conjugacao.com.br/>. Acesso em: set. 2024.

CONJUGA-ME: conjugação de verbos. Pedro Ricardo (criador). 2003. Disponível em: <https://conjugame.net/>. Acesso em: mar. 2024.

DICIO. *Dicionário online de português*. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/>. Acesso em: set. 2024.

GOOGLE CLASSROOM. Google sala de aula. Disponível em: <https://classroom.google.com/>. Acesso em: set. 2024.

GOOGLE DOCS. Disponível em: docs.google.com. Acesso em: set. 2024.

INFOPÉDIA. *Dicionários Porto Editora*. Disponível em: <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa>. Acesso em: set. 2024.

LÍNGUA BRASIL. Instituto Euclides da Cunha. Disponível em: <https://www.linguabrasil.com.br/>. Acesso em: set. 2024.

MACHADO, Ricardo de Macedo. RODRIGUES, Adriana de Carvalho Figueiredo. Metodologias ativas e tecnologias digitais como potencializadoras do processo de ensino–aprendizagem no Ensino Médio integrado. *Revista Semiárido de Visu*, Petrolina, v. 8, n. 3, p. 537-549, 2020. Disponível em: <https://revistas.ifsertaope.edu.br/index.php/rsdv/article/view/38/174>. Acesso em: mar. 2024.

MARCONDES, Rosana Maria Santos Torres; FERRETE, Anne Alilma Silva Souza; SANTOS, Willian Lima. Tecnologia digital de informação e comunicação como recurso pedagógico no ensino da língua portuguesa. *Fólio Revista de Letras*, ano 13, v. 13, n. 1. Jan–jun 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/folio/article/view/7978/6078>. Acesso em: mar. 2024.

MARTINS, Salete da Aparecida. *Ciência, cultura digital e emancipação: saberes e experiências de professores de ciências das escolas vinculadas aos movimentos sociais populares*. Dissertação (Mestrado em Educação Científica e Tecnológica) – Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Ciências da Educação. 2023, 191f. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/249880/PECT0546-D.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: ago. 2024.

MICHAELIS ON-LINE. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/>. Acesso em: set. 2024.

MOLDESKI, Daiane; GIRAFFA, Lúcia M. M.; CASARTELLI, Alam de Oliveira. Tecnologias digitais, formação docente e práticas pedagógicas. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 45, e180201, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/qGwHqPyjqbw5JxvSCnkVrNC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: set. 2024.

MOODLE. Disponível em: <https://moodle.com/pt-br/>. Acesso em: set. 2024.

PRIBERAM: dicionário da língua portuguesa. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/>. Acesso em: set. 2024.

ROCHA, Bruno Augusto Barros; LIMA, Fernando Rister de Sousa; WALDMAN, Ricardo Lidel. Mudanças no papel do indivíduo pós-revolução industrial e o mercado de trabalho na sociedade da informação. *Revista Pensamento Jurídico* – São Paulo. Vol. 14, nº 1, jan./jul. 2020. Disponível em: <https://ojs.unialfa.com.br/index.php/pensamentojuridico/article/view/419/326>. Acesso em: ago. 2024.

SANTAELLA, Lucia. A aprendizagem ubíqua na educação aberta. *Tempos e Espaços em Educação*, São Cristóvão, v.7, p. 15-22, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/revtee/article/view/3446/3010>. Acesso em: mar. 2024.

SCHUARTZ, Antônio Sandro; SARMENTO, Hélder Boska de Moraes. Tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) e processo de ensino. *R. Katál.*, Florianópolis, v. 23, n. 3, p. 429-438, set./dez. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rk/a/xLqFn9kxxWfM5hHjHjxbC7D/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: mar. 2024.

SÓ PORTUGUÊS. Portal da língua portuguesa. Disponível em: <https://www.soportugues.com.br/>. Acesso em: set. 2024.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática: ensino plural*. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2003.

VALENTE, José Armando. A comunicação e a educação baseada no uso das tecnologias digitais de informação e comunicação. *Revista Unifesco – Humanas e Sociais*. Vol. 1, n. 1, 2014, pp. 141-166. Disponível em: [file:///C:/Users/usuario/Downloads/valeriabrittes,+Gerente+da+revista,+Educa%C3%A7%C3%A3o+-+Valente%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/usuario/Downloads/valeriabrittes,+Gerente+da+revista,+Educa%C3%A7%C3%A3o+-+Valente%20(1).pdf). Acesso em: set. 2024.

Sentidos políticos da linguagem na Educação de Jovens e Adultos - tensionamento entre oralidade e escrita em contexto escolar: comunicação como ideologia na prática em sala de aula¹

Marcela Parmanhane Guimarães Garcia da Rosa (SMEC-SQA/SME-ARA/UERJ)

A língua não se transmite; ela dura e perdura sob a nova forma de um processo evolutivo contínuo. Os indivíduos não recebem a língua pronta para ser usada; eles penetram na corrente da comunicação verbal; ou melhor, somente quando mergulham nessa corrente é que sua consciência desperta e começa a operar.

Mikhail Bakhtin

1. Linguagem como ideologia na Educação de Jovens e Adultos

Ao estudar a Educação de Jovens e Adultos é importante refletir sobre quem são os sujeitos que a constituem e como são pensados nesta modalidade, tal como, de que forma se encontram envolvidos em seus processos de escolarização. Essa compreensão leva à análise de como esse sujeito busca, através do contexto escolar, o direito de cidadania, de voz (falada e ouvida), da aquisição da leitura e da escrita para transformar sua inserção social e perspectivas de vida.

A referência aos educandos da EJA torna necessário também o entendimento sobre como a escolarização ofertada contribui para uma formação humana, que represente a luta de sujeitos trabalhadores, de indivíduos que almejam ocupar seu espaço na

¹ O presente capítulo faz referência à Dissertação de Mestrado da autora e, junto ao diálogo com autores como Mikhail Bakhtin (2000), Miguel Arroyo (2002), Maurizio Gnerre (1994) e Paulo Freire (2005), aponta possibilidades de compreensão do contexto sociopolítico que envolve o aluno jovem/adulto, como também, a maneira como ele constrói o seu conhecimento sobre os processos de aquisição da leitura e da escrita através das suas vivências.

sociedade civil em que estão inseridos, como forma de busca às garantias de seus interesses ideológicos e culturais. Isso porque, o contexto que envolve os sujeitos estudantes-trabalhadores jovens e adultos é envolvido por lutas e buscas que, através da educação, almeja-se condições melhores de vida.

Para melhor problematizar sobre a EJA e os educandos jovens e adultos, faz-se o diálogo com o sociólogo e educador Miguel Arroyo (2006). Para o referido autor, a Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade que não é claramente definida, encontra-se em constante construção, principalmente nos parâmetros acerca da formação do educador. Como não há políticas muito definidas para a EJA, também para os educadores elas não se encontram determinadas (tomando-se por base o Parecer CNE/2000, em que a Formação de Professores de Jovens e Adultos continua em aberto).

Para Arroyo, tais políticas precisam ser estruturadas, a fim de se criar um perfil para o educador dessa modalidade e pensar nas necessidades do público que a constitui: “Jovens e adultos com uma história, com uma trajetória social, racial, territorial que tem que ser reconhecida, para acertar com projetos que deem conta de sua realidade e sua condição”. (Arroyo, 2006, p. 24). Embora o enfoque deste capítulo não seja a formação de professores, entende-se que a relação entre linguagem e experiência de jovens e adultos reflete a formação de educadores para este segmento.

Um importante traço histórico da Educação de Jovens e Adultos é que ela sempre se pautou na educação como direito, priorizando a inclusão social, política e cultural. Dessa forma, ser um educador de jovens e adultos envolve uma reflexão do entrelaçar dessa modalidade com a luta pelos direitos humanos: ao trabalho, à dignidade, a um futuro mais amplo. (Arroyo, 2006).

Em diálogo com seu Parecer, Roberto Jamil Cury traz as diretrizes propostas para a Educação de Jovens e Adultos. Para Cury (2000), principalmente no que tange à alfabetização, a prática pedagógica da EJA deve ser dialógica com a realidade da classe

popular, de forma que a proposta pedagógica privilegie o aluno e respeite o seu contexto social.

O autor faz uma reflexão do passado histórico-social que atribuía ao nosso país uma realidade baseada na subalternidade educacional para os negros escravizados, índios, caboclos migrantes e trabalhadores braçais que, impedidos de qualquer tipo pleno de cidadania, gerou aos seus descendentes as consequências dessa realidade histórica, mesmo após anos. Dessa forma, a Educação de Jovens e Adultos constitui sujeitos que, através de uma realidade historicamente construída, são ainda discriminados e buscam, no contexto escolar, uma igualdade e equidade que se oponha a qualquer tipo de discriminação à origem, raça, sexo ou cor.

A EJA passou a ser vista, portanto, com determinadas funções, direcionadas a uma educação que valorizasse os sujeitos-educandos e suas origens. Segundo Cury (2000), a partir do Parecer CEB Nº 11/2000 e diante das variadas e distintas situações de vida de jovens e adultos, foram definidas três funções destinadas à referida modalidade de ensino:

Função Reparadora - não se refere apenas ao direito pelos estudantes a uma escola de qualidade, que restaure o direito negado a eles, mas “ao reconhecimento da igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano de ter acesso a um bem real, social e simbolicamente importante”, (Cury, 2000, p. 07). É necessário, pois, um modelo educacional que crie situações pedagógicas satisfatórias para atender às demandas de aprendizagem específicas de alunos jovens e adultos.

Função Equalizadora - destina-se à igualdade de oportunidades, possibilitando oferecer aos indivíduos novas inserções no mundo do trabalho e na vida social; logo, à equidade, por significar maior igualdade. Assim, sugere que a educação de Jovens e Adultos represente possibilidades de desenvolvimento a todas as pessoas, de todas as idades, com acesso a novas formas e trabalho e cultura.

Função Qualificadora - refere-se à educação permanente, baseada no desenvolvimento e na adequação realizada e atualizada no contexto escolar ou não-escolar.

Cury (2000) ressalta que os jovens e adultos devem ser vistos a partir de suas trajetórias humanas, pois são pessoas trabalhadoras, desempregadas e, talvez, com marcas de exclusão em várias dimensões de suas vidas. Por isso, as propostas pedagógicas e curriculares para a EJA devem ser pensadas e realizadas de maneira diferenciada, de forma a propiciar o crescimento dos alunos e fazê-los acreditar que são capazes de descobrirem-se como autores de seus conhecimentos e vencerem as dificuldades da vida. (Cury, 2000, p. 13)

Diante das reflexões de Cury, torna-se uma proposta diferenciada ao ensino-aprendizado: a importância da presença da voz ativa do aluno em sala de aula, pois é por meio da palavra que o diálogo entre educador e educando se faz e refaz. Ao dizer sua palavra, o jovem e adulto reconhece-se como sujeito e denuncia suas condições de vida e luta.

Trazendo a palavra ao contexto desta escrita, para Bakhtin (2000), ela é o signo ideológico por excelência. É através da palavra que se dialoga ao outro as perspectivas e experiências de vida. As classes populares, através da linguagem, podem reconhecer-se como uma classe social que possui suas concepções de mundo e, logo, terem a possibilidade de elevarem suas consciências sobre suas condições ideológico-culturais, face à hegemonia sociocultural.

Sendo a palavra o signo ideológico por excelência, é pela sua voz que o sujeito se representa e representa o contexto social/ideológico vivido por ele. Para tanto, o contexto escolar deve possibilitar a criação de relações que superem o caráter narrativo visto como monológico, ou seja, em que o educador deposita nos alunos os conteúdos de sua própria narração. Tal prática faz com que a palavra não tenha seu sentido ideológico, de troca com o outro, pois se torna oca, alienada e alienante, como um depósito. (Freire, 2006)

Paulo Freire compreende a linguagem da palavra do outro como narrativas que representam suas condições de vida, vividas e vívidas e que, portanto, não devem ser oprimidas diante de um contexto escolar que não valoriza os saberes das classes populares e suas manifestações culturais; que torna esquecidas a memória de suas lutas, elitizando os grupos populares, sua linguagem e visão de mundo.

O referido autor conjectura, então, sobre a necessidade do reconhecimento do outro ao enunciar a sua palavra:

Escutá-los [...] é, no fundo, *falar com eles*, enquanto simplesmente falar a eles seria uma forma de não ouvi-los. Dizer-lhes sempre a nossa palavra, sem jamais nos expormos e nos oferecermos à deles, arrogantemente convencidos de que estamos aqui para salvá-los, é uma boa maneira que temos de afirmar o nosso elitismo, sempre autoritário. Este não pode ser o modo de atuar de uma educadora ou de um educador cuja opção é libertadora. Quem apenas fala e jamais ouve; [...] quem ouve o eco apenas de suas próprias palavras; (Freire, 2006, p. 26)

A palavra, segundo o educador, é reflexão e ação, possibilitando a transformação do mundo. Para que os sujeitos possam compreender a significação das palavras, é necessário que reflitam sobre elas, dialogando com o outro e, a partir desse diálogo, tenham a oportunidade de alcançar a consciência e o pensamento crítico para libertação da dominação social.

Como sujeitos que se constituem através de suas lutas pelo direito à cidadania, os jovens e adultos buscam, através da aquisição da leitura e da escrita, uma forma de transformar suas condições objetivas e materiais de vida. Indaga-se, no entanto: se a escolarização é vista como processo de educabilidade e sociabilidade, constituindo uma forma de política, de que maneira a leitura e, principalmente a escrita, podem compreender as perspectivas almejadas por esses sujeitos?

A hegemonia opera não apenas por uma organização política, mas pelos modos de pensar, ideológica e socialmente, regendo uma sociedade frente a outra. Direcionando ao campo comunicacional,

a linguagem torna-se hegemônica quando as classes populares não reconhecem sua cultura como dirigente e reproduzem, por isso, modos de agir e pensar de uma classe que não é a sua e que não transformam suas condições de vida.

O contexto educacional sofre e pratica atos políticos, pois, segundo Freire (2006), nenhuma educação é neutra, sempre estará sendo pensada a partir do exercício de poder. Ainda segundo o educador (idem), política e educação se complementam, visto que há um caráter educativo em todo ato político, como também, uma natureza política no processo educativo.

Mas, a questão principal que Freire nos problematiza em relação a essa discussão é: “A clareza em torno de *a favor de quem e do quê*, portanto *contra quem e contra o quê*, fazemos a educação” (Freire, 2006, p. 23). O autor complementa que, ao representar um espaço de atuação de práticas discriminatórias de ensino da linguagem, a escola baseia-se, apenas, em um ensino prescritivo, que valoriza a variedade padrão como a de maior prestígio em uma sociedade; logo, por representar uma instituição capitalista, o lócus escolar não privilegia a cultura popular e os sujeitos que nela se constituem.

É no contexto escolar que o estudante pode vir a conhecer, confrontar e dialogar com outras práticas sociais e culturais, outras linguagens verbais, imagéticas, diferentes da sua. Mas se tais ações forem feitas de maneira prescritiva, apenas reproduzindo modos de pensar e agir de uma classe dita dominante, o educando pode se sentir estranho ou à margem a este e neste contexto, pois não reconhece, ou encontra, ou dialoga, com práticas sociais, culturais e linguísticas das quais ele também é sujeito.

Em diálogo, Soares indaga o papel da escola para as classes populares questionando que:

A escola, como instituição a serviço da sociedade capitalista, assume e valoriza a cultura das classes dominantes; assim, o aluno proveniente das classes dominadas nela encontra padrões culturais que não são os seus e que são apresentados como “certos”, enquanto os seus próprios padrões são ou ignorados como inexistentes, ou desprezados como “errados”. [...] Esse

aluno sofre, dessa forma, um processo de *marginalização cultural* e fracassa, não por deficiências intelectuais ou culturais [...] mas porque é *diferente*. (Soares, 1992, p. 62)

Ao analisar a escola como uma invenção da modernidade, compreende-se que, historicamente, ela é criada com a marca da dualidade de classe – uma escola para os trabalhadores, de tipo manual, e uma escola para a burguesia, de tipo intelectual. Isso resulta ao que Soares (1992) refletiu como *marginalização cultural*, visto que a escola, ao valorizar apenas cultura da classe dominante, leva os sujeitos das classes populares a não reconhecerem seu padrão cultural como transformador de suas condições sociais, tomando para si, portanto, a consciência cultural de uma classe que não é a sua.

Essa tomada de consciência, vista como hegemônica, não pela imposição de uma cultura a outra, mas pelos processos os quais uma classe social torna-se dirigente e dominante em relação às outras classes em uma sociedade, tem como uma das formas de representação, política e ideológica, a linguagem, conforme esclarece Gramsci (2000).

Em complemento às contribuições de Gramsci, traz-se Maurizio Gnerre que, em sua obra *Linguagem, escrita e poder* (1998), discorre sobre o poder da norma culta em nossa sociedade. O autor conceitua, sob uma ótica política, o que significa padronizar uma língua:

A língua padrão é um sistema comunicativo ao alcance de uma parte reduzida dos integrantes de uma comunidade; é um sistema associado a um patrimônio cultural apresentado como um “corpus” definido de valores fixados na tradição escrita. (Gnerre, 1998, p. 06)

A legitimação da norma culta se faz presente no momento em que ela se afirma na forma escrita, uma vez que a hegemonia linguística acontece de maneira abrangente, não só nos grupos de baixa escolaridade, mas também entre os analfabetos que falam de forma considerada incorreta, pelos sistemas linguísticos padronizados, ou não possuem o domínio da escrita. As minorias,

detentoras do uso da norma culta, se utilizam dessa distância linguística como um fator importante para a instauração de sua hegemonia cultural, confirmando o fato de que o domínio da norma culta é uma atribuição dada somente a alguns membros das classes dominantes, como um meio de assegurar a sua supremacia na sociedade. Por isso, estigmatizar a linguagem popular é um meio de solidificar uma política de desigualdade social, já que as classes populares, quanto menos escolarizadas, mais desinformadas serão quanto aos seus direitos na sociedade.

Faz-se importante ressaltar que o ensino da norma culta deve estar presente nos processos de escolarização dos jovens e adultos, a fim de que a classe popular adquira as normas consideradas padrão ou vigentes, mas não para desvalorizarem seu conhecimento popular e, sim, com o intuito de se fortalecer e se inserir em outras esferas sociais. O questionamento que leva à reflexão é a forma como essas normas vêm sendo ensinadas: de maneira, por vezes, imposta – de um saber sobre outro, de uma voz sobre outra, do dominante ao popular.

Para melhor compreender a importância das vozes enunciadas pelos sujeitos da EJA em seus processos de escolarização, relaciona-se nosso estudo à abordagem teórica de Mikhail Bakhtin que, com suas perspectivas conceituais sobre a teoria da enunciação, contribuiu para a reflexão do tema em questão.

1.1. A importância das Vozes enunciadas na Educação de Jovens e Adultos: uma leitura dialogada com Mikhail Bakhtin e Antonio Gramsci

Mikhail Bakhtin foi um filósofo que trouxe importantes contribuições para o estudo da linguagem. A partir de suas considerações teóricas sobre Voz, Enunciado e Dialogismo, Bakhtin (1992) auxilia na compreensão da linguagem sob um olhar marxista e sociológico. O autor traz discussões sobre a linguagem não só por uma perspectiva social, mas também, ideológica.

Toda enunciação é feita a partir de algum sentido ideológico. Ao se enunciar, o sujeito deseja se comunicar, seja para dividir com o outro suas ideias e conhecimentos, como para criticar, refutar ou defender uma opinião. Seu enunciado é feito a partir do diálogo, da interação com outro indivíduo, em torno de um contexto social. Portanto, dialogismo é a troca de sentidos expostos na e pela linguagem e relação com o outro, levando ao entendimento de determinados contextos sociais.

A enunciação é a expressão dos sentimentos e a organização dos pensamentos. Cada falante tem uma maneira, socialmente constituída, de apresentar o que enuncia e o que entende das enunciações alheias. Assim, o enunciado é tudo aquilo que comunica, na linguagem oral ou escrita, com alguma intencionalidade, para que as pessoas se compreendam no contexto social.

Compreender, no sentido Bakhtiniano, é aproximar um signo de outro. Tal aproximação ocorre quando a comunicação entre os sujeitos é atribuída do valor do que se ouve a partir do que se vivencia; dessa forma, se reflete ou se refuta a palavra alheia. Como ressaltam Jobim e Souza:

No processo de compreensão, a cada palavra do outro fazemos corresponder uma série de palavras nossas, formando uma réplica. Quanto mais numerosas e substanciais forem nossas réplicas, mais profunda e real é a nossa compreensão. Compreender é, portanto, opor à palavra do locutor uma contrapalavra. (Souza, 1994, p.109)

A compreensão é, pois, antes de individual, social, visto que é através desse contexto que as relações e interações com o outro forma e constitui os sujeitos. Segundo Bakhtin, o sujeito deve ser pensado em nível histórico-social, pois as palavras que eles enunciam são provocadas a partir da relação com o outro, em determinado contexto social, em determinada época.

Bakhtin, ao afirmar que “a palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial” (Bakhtin, 1992, p. 95), resalta que a linguagem reflete e refrata aquilo que se é, o que se critica e o que se expressa. Sendo ideológica, a palavra

representa o sentido vivencial, social, coletivo e os modos como compartilham-se significados nas esferas sociais. Complementa Alvarenga:

[...] Bakhtin desenvolve uma das mais importantes teses sobre a produção ideológica da linguagem. Para ele, a linguagem é um palco de lutas ideológicas que, marcadas por um tempo histórico e em um espaço social determinados, disputam a hegemonia da determinação de seu conteúdo e sentido em uma sociedade. (ALVARENGA, 2010, p. 84)

Como palco de lutas ideológicas, ou como arena, como também considera Bakhtin, o signo² enunciado socialmente está sempre tensionado por forças em disputa. Essas forças representam a hegemonia política-cultural existente na sociedade através da História e posiciona o lugar do outro. Tal posicionamento se dá através do poder da palavra, que estabelece modos de pensar, agir e falar, determinados pela hegemonia ideológica-cultural de uma classe social privilegiada.

Goulart³, ao afirmar a linguagem como prática política de ação responsiva, compreende que:

A dimensão política da arquitetônica bakhtiniana se organiza em direção extremamente rica na medida em que a cultura e a história estão imantadas na realidade da constituição e da vida dos signos ideológicos, determinadas pelo conjunto de leis sociais e econômicas. O signo determina e é determinado pelas formas de interação social, habitando os mais recônditos espaços, destacando-se pela ubiquidade social. [...] Nas formas de relação entre os homens, a política – aqui entendida como modo axiológico de organização e hierarquização do poder no sentido coletivo da vida social –, se desenha nos caminhos que se traçam com a palavra – na luta com as

² Segundo Bakhtin, em *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (1992, p. 32), “Um signo não existe apenas como parte de uma realidade; ele também reflete e refrata uma outra. Ele pode distorcer essa realidade, ser-lhe fiel, ou apreendê-la de um ponto de vista específico, etc. Todo signo está sujeito aos critérios de avaliação ideológica. [...] Ali, onde o signo se encontra, encontra-se também o ideológico.”

³ Ressaltamos que o artigo de GOULART é fruto de uma conferência proferida na mesa intitulada “Política como ação responsiva”, no I Encontro de Estudos Bakhtinianos, 4-6 de novembro de 2011, ocorrido na Faculdade de Educação da UFJF.

palavras, constituindo-se e constituindo modos de agir, pensar e construir o grande e tensionado diálogo da sociedade. (Goulart, 2011, p. 02)

Pensar a linguagem como política é refletir sobre o poder da palavra e seu controle social e cultural. A palavra só é signo quando ela ecoa e provoca uma reação, uma resposta. Quando uma voz é silenciada, a relação com o outro se torna monológica, pois há um controle ou negação de outras vozes que poderiam ser enunciadas, fazendo com que a comunicação deixe de existir. Bakhtin compreende a linguagem como política afirmando que:

Se a fala é o motor das transformações linguísticas, ela não concerne os indivíduos; com efeito, a palavra é a arena onde se confrontam aos valores sociais contraditórios; os conflitos da língua refletem os conflitos de classe no interior mesmo do sistema: comunidade semiótica e classe social não se recobrem. A comunicação verbal, inseparável das outras formas de comunicação, implica conflitos, relações de dominação e de resistência, adaptação ou resistência à hierarquia, utilização da língua pela classe dominante para reforçar o seu poder etc. Na medida em que às diferenças de classe correspondem diferenças de registro ou mesmo de sistema (...), esta relação fica ainda mais evidente. (Bakhtin, 1992, p. 14)

É através da comunicação verbal que relações de poder ocorrem, visto que a fala posiciona o lugar de um sujeito em relação ao outro, assim como posiciona a voz de alguém em um discurso. As classes dominantes possuem e reproduzem a autoridade da língua legítima, fazendo com que as classes populares, destituídas das condições econômicas necessárias para exercer o reconhecimento de sua cultura, não considerem seu falar como reconhecido no contexto social em que se inserem.

Bakhtin reforça que a língua é considerada a necessidade do homem de se expressar por meio de enunciados que se realizam de maneira ampla e diversificada no processo discursivo. Nesse sentido, considerando os fatores linguísticos que ocorrem durante os processos comunicativos, o indivíduo, antes mesmo de ingressar numa escola, já compreende o significado cultural e simbólico dos

conteúdos de ensino que fazem parte do seu processo de escolarização.

Entendendo a linguagem como enunciação no processo comunicativo, há a necessidade do entendimento sobre os gêneros do discurso. Eles estruturam os enunciados, organizam a fala e, através de expressividades determinadas, apresentam uma estabilidade no uso da língua nas diversas esferas sociais. Os gêneros variam conforme a posição social de determinado indivíduo e o relacionamento entre quem fala.

Há gêneros mais padronizados, como também os que são mais livres e criativos, que se diversificam a partir do contexto em que se fala e com quem se fala. Bakhtin divide-os em gêneros primários e secundários. O primeiro tipo de gênero (primário) é caracterizado como enunciados mais simples, livres e criativos e, geralmente, são comunicados oralmente. O secundário é mais complexo, considerado oficial, prescritivo; em geral, são os gêneros escritos. É importante ressaltar que, para o estudioso em linguagem, os gêneros primários e secundários se inter-relacionam.

Uma das principais contribuições de Bakhtin no que tange ao estudo sobre gêneros do discurso é compreender a linguagem como comunicação, expressão com e para o outro, seja no gênero primário ou secundário. Para isso, reforça o conceito de *atitude responsiva ativa*, mostrando que um sujeito, ao se enunciar, induz o seu interlocutor a preparar uma resposta, tornando-o não mais um ouvinte, mas também, um locutor ativo no processo de comunicação.

A enunciação, para Bakhtin, é “um elo na cadeia da comunicação verbal” (2000, p. 308), pois reflete os enunciados dos outros em determinado contexto ou tempo social e que não podem ser separados desses elos que já foram constituídos. Portanto, segundo o autor, o objeto do discurso “é o lugar onde se cruzam, se encontram e se separam diferentes pontos de vista, visões de mundo, tendências”. (idem, p. 319)

O enunciado precisa necessariamente do outro para se constituir. Direcionando ao sujeito jovem e adulto, quando se

enuncia, seja pela fala ou pela escrita, seu desejo é compartilhar com o outro suas perspectivas de vida e suas ideologias. Quando o diálogo não é visto como uma troca, uma réplica do que foi enunciado, o ouvinte não se torna ativo, mas passivo, abstrato diante da comunicação. Pois, como afirma Bakhtin (2000, p. 294): “O locutor termina seu enunciado para passar a palavra ao outro ou para dar lugar à compreensão responsiva ativa do outro. O enunciado [...] é uma unidade real, estritamente delimitada pela alternância dos sujeitos falantes.”

A linguagem sendo dialógica, reflete e refrata contextos sociais através da enunciação do outro. Quando se pronuncia, o sujeito dá à sua voz o poder de fala e escuta, podendo, através de uma réplica contextual, denunciar suas condições de vida e ser ativo na esfera social hegemônica em que se insere.

Cada enunciado deve ser valorizado em seu aspecto plural, em que a linguagem se representa como uma unidade real de comunicação. É preciso que ela seja considerada pelos fatores linguísticos associados às ações do uso da língua e aos seus sentidos. Estudar a linguagem apenas pelo seu aspecto formal, separado de seu uso, não se torna vivencial, partindo-se do pressuposto de que ela é rica em variações que necessitam também ser valorizadas.

A relação que um estudante tem com a palavra acontece de acordo com as experiências vividas no seu cotidiano. Um enunciado não pode ser separado do contexto sociocultural próprio de cada indivíduo. Ao afirmar que “[...] o emprego da língua efetua-se em forma de enunciados concretos e únicos” (Bakhtin, 2000, p. 261), observa-se que o uso da linguagem, por qualquer sujeito, incluindo os alunos da EJA, exprime os seus pensamentos e ideologias construídos ao longo da sua vida; palavras que constituem enunciados singulares, com recursos lexicais e fraseológicos próprios do contexto histórico-social no qual estão inseridos.

Compreender a linguagem como ideologia na Educação de Jovens e Adultos é refletir sobre os sentidos das vozes enunciadas pelos sujeitos em sala de aula, fazendo com que suas palavras,

representadas como agentes e memória social, transformem as suas condições sociais. O que prevalece, em determinados contextos escolares, porém, é a língua privilegiada, culta, que reproduz formas hegemônico-ideológicas de pensar e falar de uma cultura sobre a das classes populares.

Pierre Bourdieu traz uma importante contribuição sobre a linguagem como economia linguística, ressaltando que:

A especificidade do discurso de autoridade [...] reside no fato de que não basta que ele seja *compreendido* [...], é preciso que ele seja reconhecido enquanto tal para que possa exercer seu efeito próprio. Tal *reconhecimento* (fazendo-se ou não acompanhar pela compreensão) somente tem lugar como se fora algo evidente sob determinadas condições as mesmas que definem o uso legítimo: tal uso deve ser pronunciado pela pessoa autorizada a fazê-lo, o detentor do centro [...], conhecido e reconhecido por sua habilidade e também apto a produzir esta classe particular de discursos. (Bourdieu, 1996, p. 91)

É necessário esclarecer que Bourdieu, mesmo não se inscrevendo no campo da ortodoxia estruturalista que dominou o debate dos intelectuais marxistas franceses, especialmente na década de 1970, aborda os seus estudos tendo, como perspectiva, as classes sociais e as desigualdades produzidas nas sociedades estruturadas na dinâmica sistêmica do capitalismo. O referido autor relaciona, em alguns de seus trabalhos, como “A economia das trocas linguísticas” (1996), suas perspectivas sociológicas para o campo da linguagem, indagando que a filosofia intelectualista considera a linguagem mais um “objeto de intelecção do que um instrumento de ação” (Ortiz, 1983, p. 02). Isso significa que a palavra, tida como representação ideológica de quem a pronuncia, transforma-se de contexto ideológico para relação de poder no momento que ela se torna autorizada aos que devem ou podem pronunciá-la.

O autor atribui, a partir do trecho citado, que, para se ter o discurso autorizado, é necessário que a pessoa esteja também autorizada para enunciar-lo. Essa “autorização” advém do lugar e da função social que o sujeito ocupa, dando a ele o poder de pronunciar seu discurso e ser reconhecido. Ressalta Bourdieu que a língua não é

apenas um instrumento de comunicação, mas um instrumento de poder, cuja linguagem se torna autorização e representação de autoridade. Só tem direito à palavra quem tem o poder, historicamente, socialmente e culturalmente de pronunciá-la.

Ainda segundo o sociólogo, que se inseriu no campo político da esquerda europeia, estudando e analisando questões sociais por participar de movimentos sociais na década de 1970, o discurso é um bem simbólico que recebe valores que variam diante do mercado (contexto social) em que é falado. Em toda palavra enunciada há uma estrutura social que é concomitantemente enunciada, de forma que a interação dialogada com o outro seja mantida numa relação de autoridade, posicionamento, competência e/ou poder. Ao contexto escolar entende-se que, ao se enunciarem em sala de aula, os estudantes carregam, junto aos seus discursos, também a intenção de se posicionarem e posicionarem seus contextos sociais e culturais.

Portanto, é necessário dar às classes populares o direito de dizer sua palavra. A educação necessita reconhecer aos sujeitos populares o direito de dizerem sua palavra e o dever de escutá-los, de falar com eles e, não, para eles. A linguagem deve ser compreendida não pela posição social de determinado indivíduo, mas pela sua dimensão ideológica. É através e por meio dela que os sujeitos das classes populares podem vir a elevar a posição social que ocupam no contexto em que vivem.

1.2. Linguagem como hegemonia político-cultural

Ao buscar entender a linguagem como ideologia, convida-se ao diálogo os pressupostos conceituais de Antonio Gramsci. Esse pensador crítico traz importantes contribuições ao estudo da política, compreendendo-a a partir de um enfoque marxista e no que se refere à atividade humana e sua consciência relacionada ao mundo material e social.

Seu posicionamento sobre política advém tanto das contribuições de Marx e Lênin, como do contexto histórico

referente à Primeira Guerra Mundial, quando “participou como um líder intelectual envolvido com um movimento proletário de massa” (Carnoy, 1988, p. 89). Após a Guerra e ao longo dos anos que seguiram, houve o fracasso do movimento das classes trabalhadoras, e, por isso, surgiu um “fascismo reacionário” que, apoiado por essa classe, define o que Carnoy apresenta sobre a abordagem conceitual de Gramsci:

A partir dessa experiência ele desenvolveu um enfoque marxista alternativo do Estado – ‘Todo o complexo de atividades práticas e teóricas com o qual a classe dominante não somente justifica e mantém seu domínio, mas procura conquistar o consentimento ativo daqueles sobre os quais exerce sua dominação’ (Gramsci, 1971, 244) – bem como uma teoria marxista da política, (uma estratégia alternativa para a derrubada do Estado burguês e a construção do socialismo). (Carnoy, 1988, p. 90)

Gramsci, partindo da perspectiva marxista, torna o papel da luta e consciência da classe trabalhadora na transformação social como seu principal tema para reflexão. A relação do sistema capitalista, no que tange à imposição de valores, das classes burguesas dominantes sobre as classes proletárias, consideradas por este pensador como subalternas⁴ e dominadas, é compreendida como hegemonia.

Esse termo representa o modo de viver e pensar de uma classe, considerada dominante, que se difunde pela sociedade, influenciando os costumes e princípios políticos, morais e intelectuais das relações sociais. Segundo as palavras de Carnoy, “é o predomínio ideológico das classes dominantes sobre a classe subalterna na sociedade civil” (Carnoy, 1988, p. 93).

⁴- Segundo Gramsci (1977, p. 460), “Nenhum grupo social possui condições de superar seus patamares de subalternidade até que não seja capaz de sair da fase econômico-corporativa para elevar-se à fase da hegemonia político-intelectual na sociedade civil e tornar-se dominante na sociedade política”.

O conceito de hegemonia está diretamente relacionado ao estudo sobre a sociedade civil⁵. Para Gramsci, esta sociedade não se encontra em um nível estrutural, mas sim, superestrutural, o que introduz uma inovação à tradição marxista. A superestrutura, considerada um fator ativo e positivo no desenvolvimento histórico e nas relações ideológicas e culturais, foi dividida em dois níveis: a sociedade civil, como classe dominante, e o Estado, representado pela sociedade política. (Gramsci, 1971, p. 12 apud Carnoy, 1988, p. 92-93).

A sociedade civil, portanto, será para este pensador o fator central para o desenvolvimento do capitalismo, apresentando o conceito de superestrutura:

Embora para Marx e Gramsci a sociedade civil seja fundamental para a compreensão das relações capitalistas e sua reprodução, Bobbio sugere que para Gramsci é a superestrutura que representa o fator ativo e positivo no desenvolvimento histórico; em vez da estrutura econômica, é o complexo de relações ideológicas e culturais, da vida espiritual e intelectual, e a expressão política dessas relações que se tornam o centro da análise. (Carnoy, 1988, p. 94)

Gramsci, ao estudar a hegemonia da sociedade civil, deseja compreender não o poder dessa classe sobre outra, mas a forma como as classes subalternas se posicionam diante dessa dominação. A massa trabalhadora concebe, através do senso comum estabelecido pelas classes dominantes, os valores e costumes impostos e institucionalizados socialmente e, para Gramsci, é necessário que essa classe, para deixar sua posição de subordinação, lute para criar uma nova ordem contra hegemônica, que represente uma transformação político-ideológica. A reflexão

⁵- De acordo com Alvarenga (2010, p. 66), "No pensamento gramsciano, o conceito de 'sociedade civil' deve ser entendido no sentido de 'hegemonia política e cultural de um grupo social sobre toda a sociedade como conteúdo ético do Estado'. [...] A função da sociedade civil é de articular e reproduzir as relações do poder coercitivo da sociedade política por meio dos chamados 'aparelhos privados de hegemonia (escola, sindicatos [...]) responsáveis pela reprodução da ideologia dominante."

gramsciana sobre hegemonia é que, por mais que a classe social popular tenha suas concepções e ideologias de mundo, elas se tornam desarticuladas, não por serem desacreditadas, mas por não terem autonomia e independência intelectual para se manterem diante da classe dominante.

Complementa Alvarenga:

Gramsci expõe, com toda a sua convicção, que a transformação da concepção de mundo só é possível, por parte das classes subalternas, com a elevação intelectual e cultural de suas condições de vida e com sua insurgência no cenário da sociedade, visto terem sido elas sempre excluídas dos processos históricos e sociais. (Alvarenga, 2010, p 70)

Gramsci, portanto, ao problematizar a hegemonia de uma política moral e intelectual aos subalternos, ressalta que esta classe se molda a partir dos interesses capitalistas das classes dominantes. Dessa forma, a cultura e a ideologia dos subalternos continuam subordinadas à reprodução hegemônica dominante, que tem o poder de controlar o desenvolvimento social.

Gramsci confere, não só à sociedade civil, mas também ao Estado, o nível de superestrutura que domina o sistema capitalista. O pensador afirma que “o Estado é, simultaneamente, um instrumento essencial para a expansão do poder da classe dominante e uma força repressiva (sociedade política) que mantém os grupos subordinados fracos e desorganizados”. (Carnoy, 1988, p. 98) Dessa maneira, a dominação ocorre através da hegemonia social, mas é exercida pelo controle do Estado.

Essa hegemonia estatal advém da própria classe burguesa, pois, ao impor as leis dessa classe no contexto sociocultural, o Estado potencializa a burguesia como classe e sociedade privilegiada.

A burguesia, segundo Buci-Glucksmann (1974, p. 81 apud CARNOY, 1988, p. 101), “não apenas atenua os mecanismos coercitivos administrativos de repressão, mas também não se esgota nos mecanismos estritamente ideológicos da imposição ideológica”. Diante dessa análise, Carnoy complementa que:

A burguesia utiliza [...] sua expansão ilusória para incorporar a classe operária como classe operária, sem consciência de sua posição de classe no desenvolvimento global da burguesia. Ao tomar parte do poder e do controle burgueses, os trabalhadores permanecem uma classe explorada, contribuindo essencialmente para o enriquecimento de uma minoria (que permanece uma minoria) às custas dos trabalhadores. (Carnoy, 1988, p. 101)

Ao compreender a relação hegemônica da classe dominante, Gramsci propõe uma “Guerra de Posição”, para que a classe subalterna se posicione diante da dominação do capitalismo, tornando-se uma classe dirigente. Para isso, os trabalhadores deveriam “ampliar sua participação em todos os espaços da sociedade [...], neles intervindo para garantir os interesses e projetos sociais, políticos, econômicos e culturais” (Alvarenga, 2010, p. 66-67).

Diante disso, a classe trabalhadora pode transformar seus modos de viver e pensar, estabelecendo práticas que valorizem e reconheçam suas culturas e desapropriando-se das normas impostas pelas classes burguesas.

A linguagem, em sua dimensão cultural é, para Gramsci, um dos fundamentais elementos para que as classes subalternas se organizem e contraponham-se às concepções de mundo oficiais. Para o referido autor, não era o uso da força bruta que mantinha o poder das classes dominantes, mas sim, sua dominação cultural e a difusão das ideias e modos de pensar por todas as outras classes sociais. Dessa forma, a cultura apresenta-se como condição necessária para uma reflexão crítica por parte das classes subalternas para uma emancipação política e contra hegemônica.

O estudo de Gramsci (1991) sobre hegemonia e luta político-ideológica pelas classes subalternas, contribui para a relação dos sujeitos jovens e adultos com seus processos de escolarização que, por vezes, apresenta-se como de subalternidade.

Os sujeitos da EJA, que almejam uma educação que incorpore no cotidiano de sala de aula suas lutas, que não os exclua, que não os coloquem em uma posição de subordinação diante das classes dominantes, mas que torne suas vivências e ideologias culturais como reconhecidas, não encontram esse espaço no contexto

educacional, que acaba reproduzindo a linguagem e cultura de uma classe privilegiada.

Assim, em “Sentidos políticos da linguagem na Educação de Jovens e Adultos - tensionamento entre oralidade e escrita em contexto escolar: comunicação como ideologia na prática em sala de aula”, reforça-se o estudo gramsciano (1991, p. 07) de que “todos os homens são intelectuais [...], mas nem todos os homens desempenham na sociedade a função de intelectuais”. Essa afirmação advém de que todo ser humano, ao realizar qualquer atividade, seja física ou mental, simples ou sofisticada, dimensiona sua capacidade intelectual e criadora; logo, “contribui para manter ou modificar uma concepção de mundo, isto é, para promover novas maneiras de pensar.” (Gramsci, 1991, p. 08)

Ao tensionar a relação entre oralidade e escrita nas práticas linguísticas e comunicacionais de Jovens e Adultos, reflete-se que o falar oral e escrito do estudante precisa ser pensado por suas ideologias e conhecimentos de mundo enunciados através de suas vozes faladas e escritas. Portanto, desconsiderar a oralidade e valorizar a escrita apenas como mera decodificação, representada pelas normas prescritas, não provoca no sujeito jovem e adulto a tomada de posição, a consciência de sua intelectualidade, o desejo de construir novas formas de pensar a partir de seu contexto cultural.

As classes dominantes, ao dominarem as instituições da sociedade capitalista, a torna hegemônica. Isso faz com que apenas a língua culta seja autorizada e reconhecida, sendo o falar popular desvalorizado. A linguagem se torna um instrumento de poder quando se entende as posições e imposições prescritas de quem fala a quem escuta.

A linguagem, segundo Gramsci, se transforma com a transformação da sociedade, “com o florescimento de novas classes para a cultura, com a hegemonia exercida por uma língua nacional sobre as outras (Gramsci, 1999, p. 146). A prática linguística está presente nas artes, nas atividades econômicas, como em todas as expressões da vida humana. Ao construir a concepção de

hegemonia, Gramsci problematiza que as ações da classe dominante são transformadas em senso comum, fazendo com que as classes subalternas “concebam sua concepção de realidade a partir das representações dominantes” (Gramsci, 2010, p.197).

Ao mesmo tempo que o senso comum torna-se uma forma de conformismo das classes dominadas diante das situações de imposição das classes dominantes, é através da linguagem que os subalternos encontram formas de se contrapor à essa ideologia, pois a palavra, representada por Bakhtin como arena de lutas ideológicas e vivenciais, tem o poder de penetrar nas relações sociais e de exercer influência sobre elas. A linguagem, portanto, é considerada um fator de transformação social e ideológica.

A tomada de consciência das formas de pensar, cultural e ideologicamente, da classe dominada pela classe dominante, faz com que, em seus processos de escolarização, principalmente no que tange à alfabetização, o que prevaleça seja o ensino de regras gramaticais, que demonstrem ao aluno apenas como falar ou escrever “padronizadamente” no contexto social em que está inserido, tornando a sua cultura e o seu falar como desprivilegiados, justamente no espaço onde esses sujeitos buscam o reconhecimento de sua cultura e ideologia de vida.

Na sociedade capitalista, a linguagem e os modos de sua socialização possuem um valor mercadológico. No mercado linguístico, explica Bourdieu:

Para que um modo de expressão entre outros [...] se imponha como único legítimo, é preciso que o mercado linguístico seja unificado e que os diferentes dialetos (classistas, regionais ou étnicos) estejam praticamente referidos à língua e ao uso legítimo. Enquanto produto da dominação política incessantemente reproduzidas por instituições capazes de impor o reconhecimento universal da língua dominante, a integração numa mesma “comunidade linguística” constitui a condição da instauração de relações de dominação linguística. (BOURDIEU, 1996, P. 32)

A afirmação de Bourdieu situa em relação à existência da língua legítima em nossa sociedade. Indaga-se, então, que

propostas didáticas são feitas em sala de aula para a aprendizagem das normas estabelecidas pelas classes dominantes às classes populares, visto que muitas são prescritas e têm de ser internalizadas sem que os estudantes as tenham compreendido ou tenham tido contato ao longo de suas vivências.

Essa legitimidade ocorre ao tensionarmos a oralidade e a escrita no âmbito educacional, pois considera-se o fato de que a escrita possui um valor historicamente contextualizado que a torna mais reconhecida na sociedade dominante em relação à oralidade. Ao falar, oralmente, organiza-se pensamentos e defende-se pontos de vista. Porém, ao escrever, se legitima as ideologias, pois a escrita, por ser reconhecida no contexto sociocultural dominante como privilegiada, se torna hegemônica diante da oralidade.

É importante ressaltar a importância das regras para a sociedade grafocêntrica. Deve-se analisar a forma como essas normas estão sendo prescritas em sala de aula e como elas podem ser estabelecidas sem que se desvalorize o contexto sociocultural e ideológico das classes populares.

A leitura e escrita da palavra na Educação de Jovens e Adultos deve posicionar, portanto, o lado social, ideológico e cultural das classes subalternas, para que se tornem reconhecidas diante de seus contextos, e não hegemônicas e discriminatórias.

Para complementar a discussão, Gnerre traz à tona que:

Um problema que me parece central na alfabetização de crianças e adultos é o da ausência ou da redução extrema dos momentos e dos instrumentos teóricos e práticos para a mediação entre oralidade e escrita. Na medida em que não damos espaço à fase de mediação entre oralidade e escrita, complicamos de forma desnecessária o momento já intrinsecamente difícil de alfabetização, visto como interpretação recíproca do alfabetizador e do alfabetizando. É justamente essa fase de mediação que precisa ser fortalecida de várias formas: temos que tentar devolver o gosto e a confiança na oralidade, o prestígio da arte verbal, a discussão sobre as hipóteses relativas ao que seria a escrita, a leitura oral em voz alta de livros escritos e impressos e a discussão dos seus conteúdos, comparados com conteúdos de histórias da tradição oral. Todas estas, e outras, seriam as práticas necessárias para

fortalecer ou até mesmo instituir a fase de mediação entre oralidade e escrita. (Gnerre, 1998, p. 61)

A citação do autor reforça a necessária mediação entre a linguagem oral e a escrita, de forma que uma não se torne hegemônica sobre a outra. Por isso, no contexto educacional, a escrita, por ter maior reconhecimento na sociedade grafocêntrica, se posiciona, inevitavelmente, sobre a oralidade. Até no processo de alfabetização, o que ocorre é quase unicamente uma técnica, em que o se prioriza é que o aluno saiba escrever corretamente para seguir para as séries seguintes, sem que, necessariamente, a partir de uma visão Bakhtiniana, interprete aquilo que faz sentido a ele, através da escrita. É importante pensar e levar à sala de aula novas formas de se fazer a alfabetização a sujeitos carregados de memórias, condições e vivências históricas. Ser alfabetizado e adquirir a leitura e a escrita como força para a comunicação linguística representa a condição de não-exclusão, mas é necessário que sejam realizadas propostas que façam sentido para a realidade escolar e social dos sujeitos jovens e adultos.

Referências

ALVARENGA, Marcia Soares de. *Sentidos da Cidadania – Políticas de Educação de Jovens e Adultos*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2010.

ARROYO, Miguel. “Formar educadores e educadoras de jovens e adultos”. In: SOARES, L. *Formação de Educadores de Jovens e Adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: HUCITEC, 1992.

BOURDIEU, Pierre. *A Economia das Trocas Linguísticas: o que falar quer dizer*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1996.

CARNOY, Martin. *Estado e teoria política*. 2ª ed. Campinas, SP: Papirus, 1988.

EDUCAÇÃO, Ministério da. CURY, Jamil. "Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos". Parecer CEB Nº 11/2000. Brasília, 2000.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 47 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

GNERRE, Maurizio. *Linguagem, escrita e poder*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

GOULART, Cecília M. A. "Política como ação responsiva – breve ensaio acerca de educação e arte." Novembro de 2011.

GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do cárcere* (v.1). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

GRAMSCI, Antonio. *Os Intelectuais e a organização da cultura*. 8 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

GRAMSCI, Antonio. *Quaderni Del carcere*. Edição crítica de Valentino Gerratana. 4 v. Turim: Einaudi, 1977.

ORTIZ, Renato (org.), 1983. *Bourdieu – Sociologia*. São Paulo: Ática. Coleção Grandes Cientistas Sociais, vol. 39. P. 156-183.

SOARES, Magda. *Linguagem e escola – Uma perspectiva social*. 9ª ed. São Paulo: Ática, 1992.

SOUZA, Solange Jobim e. *Infância e Linguagem – Bakhtin, Vygotsky e Benjamim*. São Paulo: Papirus, 1994.

Ludicidade no ensino de Língua Portuguesa: promovendo uma aprendizagem significativa

Eliana da Silva Barbosa (UERJ)

1. Introdução

Este capítulo trata do importante papel que pode ter a ludicidade, no âmbito da Educação Básica, no ensino de Língua Portuguesa. Discute-se, aqui, a utilização de atividades lúdicas, em sala de aula, tanto no eixo da leitura quanto no que diz respeito ao ensino de conteúdos gramaticais.

Em meio a abordagens tradicionais de ensino que ainda persistem em transmitir regras gramaticais desvinculadas da vivência dos estudantes, surge um crescente descontentamento, por parte deles, com relação ao aprendizado da língua materna.

Defende-se, neste trabalho, que o ensino de Língua Portuguesa na escola deve transcender a mera memorização de regras gramaticais descontextualizadas. Dessa forma, é fundamental que as práticas pedagógicas sejam voltadas para uma aprendizagem na qual os educandos não apenas compreendam as estruturas da língua, mas também desenvolvam habilidades comunicativas eficazes, bem como o senso crítico.

Com base no exposto, são referenciados teóricos que discorrem acerca da temática em tela. Ademais, arrolam-se exemplos de utilização do lúdico em sala de aula como ferramenta para favorecer o ensino de Língua Portuguesa, bem como uma aprendizagem mais significativa.

2. Aprendizagem significativa e ludicidade

O ensino é um processo complexo que envolve a interação dinâmica entre professor, aluno e a instituição escolar. O docente

desempenha o papel de mediador do conhecimento, enfrentando o desafio de adaptar-se às mudanças constantes nos métodos de ensino e nas demandas educacionais contemporâneas. Para que a aprendizagem seja significativa, o professor não deve se portar como mero transmissor de conceitos acadêmicos, mas estimular o pensamento crítico, a criatividade e a comunicação eficaz em seus alunos (COSTA JÚNIOR et al., 2023).

De acordo com Nóvoa (1995, p. 11), "o professor tem de lidar com a diversidade, com o conflito e com a tensão, como elementos permanentes da sua prática". Assim, quando um educador se limita a cumprir apenas o currículo mínimo, sem se esforçar para promover uma aprendizagem significativa, isso pode resultar em um ambiente de ensino monótono e desmotivador para os alunos. Dessa forma, os estudantes podem não desenvolver as habilidades necessárias para resolver problemas do mundo real, comunicar-se efetivamente ou adaptar-se a novas situações, o que pode prejudicar sua capacidade de enfrentar os desafios futuros e de se tornarem cidadãos ativos e críticos na sociedade, conforme Freire (1996).

Nessa perspectiva, entende-se que não basta ao docente ensinar apenas o que está previsto no currículo de determinado componente curricular, fazendo-o de forma mínima. Segundo Perissé (2012, p. 10), "a arte de ensinar está em saber ensinar o essencial (o que pulsa no coração e faz pulsar os corações), e fazê-lo de um modo inesquecível, desenhando e projetando na mente dos alunos experiências transformadoras".

De modo semelhante, Jay Parini, professor e escritor americano, em prefácio do livro *A arte de ensinar*, assevera:

Ensinar não é apenas um emprego em que se trabalha. Um professor tem por obrigação despertar seus alunos para a essência da realidade, propiciando uma rigorosa introdução a determinada disciplina e criando uma percepção de suas responsabilidades como cidadãos treinados na arte do pensamento crítico (PARINI, 2007, p. 9).

As palavras de Parini (2007) fazem refletir acerca da importância de que a escola tenha sempre a preocupação de

trabalhar em prol de uma aprendizagem significativa para os estudantes. São as experiências vividas em sala de aula que os educandos levam para a vida, e o modo como se aprende faz toda a diferença.

Outro ponto relevante a ser levado em consideração é a interação entre professor e aluno, uma vez que essa relação desempenha um papel crucial para que o processo de ensino e aprendizagem tenha êxito (VYGOTSKY, 1998; COSTA, 2012). Além do sério compromisso do docente com a eficácia do seu trabalho, os estudantes, por outro lado, assumem um papel ativo em sua própria aprendizagem.

Cabe aos discentes o engajamento ativo nas aulas, buscando compreender os conceitos apresentados e aplicá-los em diferentes contextos. Ademais, é essencial que os educandos reconheçam a importância do aprendizado não somente como ferramenta de desenvolvimento pessoal, mas também como instrumento de reflexão e expressão de ideias, devendo o professor ajudá-los nessa compreensão (COSTA, 2012).

Nesse sentido, assim como Costa (2012), acredita-se que, além da interação entre docente e discente, a ludicidade pode desempenhar um papel fundamental no processo de ensino e aprendizagem. Introduzir elementos lúdicos no ambiente educacional pode tornar as aulas mais interessantes, uma vez que, quando os estudantes estão envolvidos em atividades dessa natureza, ficam mais propensos a participar ativamente das aulas e a se envolver no processo de aprendizagem.

Quando atividades lúdicas são incorporadas ao ensino, elas proporcionam um ambiente mais descontraído e propício ao aprendizado. Experiências recreativas, como jogos, brincadeiras, dramatizações e outras formas recreativas, possibilitam que os alunos aprendam de maneira mais participativa e envolvente (COSTA, 2012; COSTA JÚNIOR et al., 2023).

A ludicidade contribui para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, como resolução de problemas, criatividade e trabalho em equipe. Ao participar de atividades lúdicas, os

estudantes aprendem a lidar com desafios de forma mais leve e colaborativa, o que é essencial para seu desenvolvimento integral (SCORZONI; MOTA, 2020).

Nessa linha de intelecção, ressalta-se uma declaração de Almeida (1987, p. 22):

[...] podemos dizer que a educação lúdica integra na sua essência uma concepção teórica profunda e uma concepção prática atuante e concreta. Seus objetivos são a estimulação das relações cognitivas, afetivas, verbais, psicomotoras, sociais, a mediação socializadora do conhecimento e a provocação para uma reação ativa, crítica, criativa dos alunos. Eles fazem do ato de estudar um compromisso consciente, intencional e modificador da sociedade.

É sabido que as teorias construtivistas, como as de Piaget (1971, 1975) e Vygotsky (1989, 1998), enfocam o papel do lúdico na vida das crianças. Necessário é, contudo, pontuar que a ludicidade também é relevante para os adultos, conforme Bartholo (2001, p. 92):

O lúdico e o criativo são elementos constituintes do homem que conduzem o viver para formas mais plenas de realização; são, portanto, indispensáveis para uma vida produtiva e saudável, do ponto de vista da autoafirmação do homem como sujeito, ser único, singular, mas que prescinde dos outros homens para se realizar, como ser social e cultural, formas imanentes à vida humana.

Entende-se, dessa forma, que é errôneo considerar o lúdico como algo trivial, desnecessário na vida dos adultos, sendo um preconceito considerá-lo significativo apenas para crianças ou mesmo para quem pertença à faixa etária da terceira idade, conforme assinalam Scorzoni e Mota (2020).

Tendo em vista o exposto, sustenta-se que, ao integrar a ludicidade ao processo de ensino, os professores não apenas tornam as aulas mais interessantes, mas também promovem um ambiente de aprendizagem mais dinâmico, inclusivo e eficaz, contribuindo para o desenvolvimento integral dos educandos.

3. Ludicidade no ensino de Língua Portuguesa

Dentre os diversos trabalhos acadêmicos que tratam do tema da ludicidade na Educação Básica, destacam-se, neste capítulo, alguns relativos, especialmente, ao ensino de Língua Portuguesa: Costa (2012), Torres (2014), Marques (2020), Scorzoni e Mota (2020), Sigiliano e Berno (2021) e Pilati e Veneziano (2023). Adiante, serão apresentados resultados de algumas das referidas pesquisas. Antes, considera-se pertinente uma breve explanação acerca do assunto.

No contexto brasileiro, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estabelece os conhecimentos e as habilidades essenciais para todos os alunos da Educação Básica, enquanto os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) fornecem diretrizes mais detalhadas para a organização curricular e práticas educacionais, abordando temas específicos e metodologias de ensino. Ambos os documentos visam orientar a construção de currículos escolares e promover uma educação de qualidade e equitativa em todo o país.

De acordo com os PCN (BRASIL, 1997, p. 15),

O domínio da língua, oral e escrita, é fundamental para a participação social efetiva, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento.

Por sua vez, a BNCC situa a Língua Portuguesa no contexto de diferentes campos de atuação social: “Leitura, escuta, produção de textos (orais, escritos, multissemióticos) e análise linguística/semiótica” (BRASIL, 2018, p. 506).

Entende-se, assim como Scorzoni e Mota (2020), que os dois documentos supracitados (BRASIL, 1997, 2018) não defendem o ensino de Língua Portuguesa apenas em caráter normativo, mas apregoam que ele deve capacitar o educando a desenvolver habilidades linguísticas que vão além da mera aplicação mecânica de normas, permitindo-lhe uma compreensão mais profunda e significativa do idioma.

Nesse sentido, conforme Guedes (2006), uma das principais preocupações das instituições de ensino deve ser a formação de leitores, proporcionando aos alunos experiências significativas com a linguagem. Esse processo educativo permite que cada indivíduo encontre na leitura não apenas um momento de prazer, mas também uma ferramenta para compreender melhor o mundo à sua volta.

Para Guedes e Souza (1999), “ensinar a ler é contextualizar o texto e explorar os seus possíveis sentidos; aprofundar a leitura é promover um diálogo da leitura feita pelo aluno com a leitura feita pela tradição, e essas tarefas são de todas as áreas” (GUEDES; SOUZA, 1999, p. 137). Vê-se, assim, a importância do diálogo com o estudante acerca de suas percepções sobre o que está sendo lido ou estudado.

Por outro lado, Carvalho (2018 *apud* RODRIGUES, 2021) discorre acerca do fato de que alguns professores utilizam, em sala de aula, o texto como mero pretexto para o ensino de determinados temas da Língua Portuguesa, sem focar no ensino da leitura em si. De acordo com essa visão, tal postura docente acaba “prejudicando o desenvolvimento do pensamento crítico do aluno e o conhecimento de novos conceitos” (RODRIGUES, 2021, p. 1), uma vez que o texto não é explorado em seu conjunto de possibilidades.

Consoante Pereira (2020, p. 3), muitas vezes

[...] o ato de ler aparece estritamente limitado ao ato de decodificar o signo linguístico, de modo tão fechado que não possibilita o aluno a refletir, pensar, questionar e refinar seu olhar sobre o que lê, pois os sentidos, neste caso, encontram-se presos e dependentes unicamente ao signo linguístico, desse modo, a leitura acaba sendo vista com artificialidade.

Nessa perspectiva, o texto fictício figura como um espaço propício para que os estudantes possam se identificar e refletir acerca de seu lugar no mundo e da realidade que os cerca. Evidentemente, o professor deve exercer seu papel de mediador da aprendizagem. Acredita-se que a ludicidade pode contribuir para esse fim, conforme mostram os trabalhos de Torres (2014) e Moraes

e Silva (2023), os quais exploram a utilização do lúdico atrelado ao ensino de leitura.

Assim, serão apresentados, a seguir, resultados de pesquisas que exploraram a ludicidade como uma ferramenta eficaz no contexto do ensino de Língua Portuguesa. O enfoque principal será o ensino de conteúdos gramaticais, uma área muitas vezes considerada como desafiadora e até desinteressante pelos estudantes.

Costa (2012), em trabalho intitulado *O desafio da inovação metodológica no ensino de gêneros textuais*, propõe uma sequência didática para o ensino dos seguintes gêneros textuais: texto publicitário, notícia e receita culinária. A sequência didática tem duração estimada de 5 aulas de 45 minutos. Segundo a autora,

A série de atividades, indicada para o primeiro ano do ensino médio, deve focalizar os seguintes objetivos: identificar a hibridização entre os gêneros textuais; evidenciar a função comunicativa de um gênero em outro; reconhecer as distinções de estrutura dos gêneros relacionada ao conteúdo; reconhecer a mistura de gêneros (hibridismo) como múltiplas possibilidades de compreensão e produção textual; produzir textos de um gênero a partir de outro (COSTA, 2012, p. 11).

Dentre os recursos lúdicos utilizados nas atividades, destacam-se: quadro de pregas, onde são colocadas frases e cartazes publicitários, ao passo em que o professor solicita a interação dos alunos quanto ao que foi exibido, seguindo-se a explicação sobre os três gêneros acima citados; entrega de uma folha contendo o mesmo conteúdo verbal de uma receita culinária exibida anteriormente em um cartaz, abarcando também elementos não verbais, ao que se segue a explicação sobre diferentes suportes na veiculação de textos e sobre hibridização de gêneros textuais; entrega de folhas contendo as seguintes receitas: *Receita Bom-bocado de Medo* e de *Bolinho da Felicidade*, momento em que os estudantes são levados a refletir sobre a estrutura do gênero e as diferentes funções a ele atreladas, a depender da intenção do autor. Os alunos

também são levados a imaginar, em duplas, a partir dos ingredientes, o modo de preparo das receitas.

A última etapa da atividade consiste no jogo *Palavreando*, no qual, utilizando um quadro de pregas, os alunos são divididos em dois grupos e recebem retângulos de papel com sílabas escritas. O objetivo é formar palavras, alternando entre os grupos ao adicionar sílabas ao quadro. Se uma sílaba não possibilitar a formação de uma palavra, o grupo responsável deve completá-la ou retirá-la do quadro. Sílabas de palavras já formadas podem ser usadas para criar outras. Vence o grupo que descartar todas as suas sílabas ou tiver menos remanescentes. Após o jogo, os grupos criam receitas com as palavras formadas, promovendo interação e estimulando habilidades linguísticas e criativas dos alunos.

De acordo com a autora, a explanação dos conteúdos por meio de recursos lúdicos mostra-se proveitosa: “Durante as oficinas, os conceitos teóricos são expostos por meio dos próprios recursos didáticos, permitindo que os discentes confirmem a eficiência e as possibilidades de cada material” (COSTA, 2012, p. 16).

Em trabalho intitulado *Base Nacional Comum Curricular e ludicidade: uma experiência no processo de formação do docente de língua portuguesa*, Scorzoni e Mota (2020) propuseram atividades lúdicas que proporcionassem uma exploração dinâmica dos conteúdos linguísticos e literários presentes nos ensinamentos fundamental e médio. Durante as aulas, temas da BNCC foram sorteados, cabendo a cada grupo o desenvolvimento de atividades alinhadas com as competências relacionadas a tais temáticas. Dessa iniciativa surgiram jogos como *Cara a Cara literário*, *Ludo gramatical* e *Dominó linguístico*, oferecendo uma abordagem divertida e eficaz para a aprendizagem dos conteúdos.

O resultado da experiência foi satisfatório, como atestam as autoras, que enfatizaram o engajamento dos educandos, afirmando que as atividades “[...] reforçaram que as estratégias lúdicas, aliadas às metodologias ativas, viabilizaram a ressignificação da prática pedagógica e do processo de aprendizagem, tendo o estudante em sua centralidade” (SCORZONI; MOTA, 2020, p. 61).

No livro *Ensinar português de forma divertida: atividades lúdicas para os anos finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio*, organizado por Sigiliano e Berno (2021), são apresentados quatorze jogos relacionados a diferentes conteúdos linguísticos, com enfoques variados. Alguns provocam reflexões sobre os temas, enquanto outros revisam conteúdos anteriores. Recomenda-se sua aplicação em determinados anos letivos, sujeita a ajustes pelo professor. Dentre os jogos, podem ser citados: *Que verbo sou eu?*, da autora Livia Vicente Dutra; *Caça aos conectivos*, de Roberta Baffa Andrade e Laís Rios Berno; *Contando histórias e aprendendo sobre narração e sintaxe*, de Natália Sathler Sigiliano; e *Jogo: que sujeito é esse?*, da autora Bianca Carrara.

As organizadoras esclarecem que a obra oferece, em sua apresentação, uma breve exposição acerca dos princípios levados em consideração na criação dos jogos propostos, que combinam análise linguística e ludicidade.

4. Considerações finais

Ao longo deste trabalho, discutiu-se o papel da ludicidade no ensino de Língua Portuguesa como uma ferramenta essencial para promover uma aprendizagem significativa. Por meio da análise das práticas pedagógicas centradas em atividades lúdicas, foi possível observar como essas abordagens não apenas tornam o processo de ensino mais dinâmico e interessante, mas também facilitam a internalização dos conteúdos linguísticos pelos alunos.

A ludicidade oferece um ambiente propício para a experimentação, a exploração e a expressão, estimulando o pensamento crítico, a criatividade e a autonomia dos estudantes. Nesse sentido, fica evidente que a integração de elementos lúdicos no ensino de Língua Portuguesa é fundamental para promover uma aprendizagem mais significativa e duradoura.

É importante ressaltar, no entanto, que a eficácia dessas práticas depende da formação e do engajamento dos professores, bem como do contexto escolar e dos recursos disponíveis. Portanto,

recomenda-se investir na capacitação dos educadores e na criação de ambientes educacionais que valorizem a ludicidade como parte integrante do processo de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa.

Referências

ALMEIDA, Paulo Nunes de. *Educação lúdica: técnicas e jogos pedagógicos*. São Paulo: Edições Loyola, 1987.

BARTHOLLO, Márcia Fernandes. O lazer numa perspectiva lúdica e criativa. *Cinergis*, Santa Cruz do Sul, v. 2, n. 1, p. 89-99, jan./jun. 2001.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF: 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>. Acesso em: 02 mar. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 02 mar. 2024.

COSTA JÚNIOR, João Fernando; OLIVEIRA, Carla Cibele de; SOUSA, Fabrícia Fátima de; SANTOS, Kelly Taveira dos; SILVA, Marcondes Inácio da; GOMES, Neirivaldo Caetano; TORRES JÚNIOR, José Humberto; AMORIM, Tassiano Feitosa de. Os novos papéis do professor na educação contemporânea. *Rebena - Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem*, v. 6, 2023, p. 124-149. Disponível em: <https://rebena.emnuvens.com.br/revista/article/view/99/93>. Acesso em: 02 mar. 2024.

COSTA, Elisa Augusta Lopes. O desafio da inovação metodológica no ensino de gêneros textuais. In: *I ENACIELL - I Encontro*

Nacional de Ensino de Língua e Literatura, 1, 2012, Pará. Anais [...]. Pará, 2012.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GUEDES, Paulo Coimbra. *A formação do professor de português: que língua vamos ensinar?* São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

GUEDES, Paulo Coimbra; SOUZA, Jane Mari de. Não apenas o texto mas o diálogo em língua escrita é o conteúdo da aula de português. In: NEVES, Iara Conceição Bitencourt; SOUZA, Jusamara Vieira; SCHÄFFER, Neiva Otero; GUEDES, Paulo Coimbra; KLÜSENER, Renita. (Org.). *Ler e escrever: compromisso de todas as áreas*. 2. ed. Porto Alegre: Ed. da Universidade/UFRGS, 1999.

MARQUES, Renato. *Uma abordagem lúdica para o ensino de gramática da língua portuguesa*. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Currais Novos/RN, 2020, 66 p.

MORAES E SILVA, Sirlene Lemes de; LANDGRAF-VALERIO, Claudia Lucia; DALLA-NORA, Edson Gomes Evangelista; DALLA-NORA, Giseli Gomes. Prática docente, leitura e ludicidade: considerações preambulares. *Revista Formação@docente*, Belo Horizonte, v. 15, n. 2, ago./dez. 2023.

NÓVOA, António. *Formação de professores e profissão docente*. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

PARINI, Jay. *A arte de ensinar*. Tradução de Luiz Antonio Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

PEREIRA, Francisca Damiana Formiga. O ensino de língua portuguesa por meio de “pretextos”: a importância de adotar

concepções. VI CONEDU, V. 1, Campina Grande: Realize Editora, 2020, p. 2515-2530. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/65492>. Acesso em: 09 mar. 2024.

PERISSÉ, Gabriel. *A arte de ensinar*. 2ª ed. revista e atualizada. São Paulo: Editora Saraiva, 2012.

PIAGET, Jean. *A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação*. Trad. Alvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

PIAGET, Jean. *O nascimento da inteligência na criança*. Rio de Janeiro, Zahar, 1975.

PILATI, Eloisa Nascimento Silva; VENEZIANO, Wilson Henrique. Sobre o desenvolvimento do aplicativo Gramatikê para o ensino de gramática, fundamentos teóricos e questões práticas. *Fórum Linguístico*, v. 20, n. 2, 2023, p. 8960-8973.

RODRIGUES, Carolina Adriana. Texto não é pretexto: gêneros, habilidades, competência e ensino de leitura. *Revista Resenhando*, v. 3, n. 3, 2021. Disponível em: <https://publicacoes.unifal-mg.edu.br/revistas/index.php/resenhando/issue/view/100>. Acesso em: 02 mar. 2024.

SCORZONI, Marília Ferranti Marques; MOTA, Elaine Christina. Base Nacional Comum Curricular e ludicidade: uma experiência no processo de formação do docente de língua portuguesa. In: FERREIRA, Emerson Benedito; LOPES, Mario Marcos. (Org.). *Pesquisas em Educação: cidadania, ensino e sociedade*. São Carlos: Pedro & João, 2020. 175 p.

SIGILIANO, Natália Sathler; BERNÓ, Laís Rios. (Org.). *Ensinar português de forma divertida: atividades lúdicas para os anos finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio*. Juiz de Fora - MG: Editora UFJF, 2021.

TORRES, Eva Cristina Gonçalves. *A ludicidade no ensino de língua portuguesa: não é brincar de lecionar e sim lecionar brincando*. Graduação (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Federal da Paraíba (UFPB). João Pessoa - PB, 2014.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. *A criança e seu jogo*. Tradução de Enrique M. Vieira e Regina L. Rosa. São Paulo: Summus, 1989.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Trad. de José Cipolla Neto *et al.* 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

O ensino da sintaxe de coordenação: caminhando pelas práticas de análise linguística nos livros didáticos

Adriene Ferreira de Mello (PPGLILP – UERJ)

1. Introdução

Afirmar que o ensino gramatical é problemático nas aulas de Língua Portuguesa já é consensual entre professores e pesquisadores que se debruçam sobre a tarefa de investigá-lo. As críticas são antigas: desde a ‘virada linguística’, na década de 1980, pode-se citar um colosso de obras que indicam a necessidade de que algo seja feito para superar entraves na abordagem da gramática (c.f.: Geraldini [1984]/(2011), Franchi (1987) e Neves [1990]/(2021). Algumas dessas, inclusive, trazem boas sinalizações de caminhos a serem percorridos para mudar o rumo das coisas.

Por isso, não vemos necessidade ocupar páginas deste capítulo com esses pontos conflituosos, embora reconhecer tal cenário seja essencial a todos os envolvidos com o ensino da Língua Portuguesa. Pelo contrário, queremos trazer um pouco de esperança, pois, mesmo que não sejam avanços tão significativos, as décadas dedicadas a apontar problemas surtiram alguns efeitos e já vemos mudanças pontuais na abordagem gramatical das escolas.

Antunes (2003) sabiamente pontua que a necessidade de mudança já é “um querer legitimado” desde o início dos anos 2000. Mais recentemente, a própria Base Nacional Comum Curricular (BNCC), seguindo a esteira do que fizeram os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) com a ideia de reflexão sobre a língua(gem), propõe uma perspectiva para os tópicos gramaticais na escola pautada na visão sociointeracionista: práticas de Análise Linguística (AL).

Esse conceito de AL, preconizado por Geraldini (2011), foi amplamente difundido ao longo dos anos e ganhou evidência no

contexto escolar, pelo menos teoricamente. Trata-se de uma nova concepção para análise dos fenômenos gramaticais, partindo dos textos escritos pelos próprios alunos e de outros textos que circulam na sociedade e evidenciam a riqueza linguística em ocorrências que, muitas vezes, a gramática pura e simples não é capaz de explicar. Mendonça (2022), ao abordar as práticas de AL no contexto do Ensino Médio, tece reflexões pertinentes sobre o contraste dessas com o ensino tradicional de gramática. Embora sejam tratados como eixos opostos e excludentes, a autora reitera a importância de não se ver a gramática como um problema e a AL como a solução, uma vez que não há soluções mágicas para questões que são históricas e culturais como a tradição gramatical. De modo sintetizado, Mendonça (2022, p. 197) define as práticas de AL da seguinte forma:

são parte das práticas de letramento escolar, consistindo numa reflexão explícita e sistemática sobre a constituição e o funcionamento da linguagem nas dimensões sistêmica (ou gramatical), textual, discursiva e também normativa, com o objetivo e contribuir para o desenvolvimento de habilidades de leitura/escuta, de produção de textos orais e escritos e de análise e sistematização dos fenômenos linguísticos.

No entanto, o que aconteceu ao longo dos anos de discussão sobre qual seria o ‘lugar da gramática’ no ensino da língua foi uma interpretação errônea dessa perspectiva e a construção de uma atitude negativa, denunciada por Franchi, já em 1987, com relação ao ensino dos tópicos linguístico-gramaticais. No vácuo formado pela rejeição ao ensino gramatical tradicionalista e a tentativa de atender às demandas mais recentes para as aulas de português, surgem dois perfis de professores: aqueles que mesclam perspectivas, ou seja, associam o jeito tradicional às novas práticas, e aqueles que pressupõem uma abordagem quase ‘natural’ da gramática apenas pela leitura e a escrita, sem uma reflexão sistemática (Mendonça, 2022). Além desses, temos os que ainda estão arraigados a uma visão exclusivamente tradicional e, em oposição, os que já conseguem desenvolver práticas de AL de modo adequado e eficaz, mas a

formação docente ainda é bastante incipiente para que esse último modelo de professor seja majoritário.

Essas oscilações na abordagem gramatical refletem também a produção de Livros Didáticos (LD) nas últimas décadas: afinal, como atender a esses muitos ‘tipos’ de professores de português? As orientações dos PCN deveriam ser seguidas desde o fim dos anos de 1990, mas isso geraria uma recusa dos docentes, e o viés mercadológico inibiu a construção de materiais satisfatórios do ponto de vista gramatical (Rojo, 2003). Com a homologação da BNCC, em 2018, os autores de LD não podem mais escolher qual perfil docente agradar, uma vez que não recebem mais ‘orientações’ ou baseiam-se em ‘parâmetros’, mas têm um documento normativo para atender. Por isso, a AL obrigatoriamente passa a subsidiar a abordagem gramatical das obras, como um eixo do componente curricular Língua Portuguesa.

Da mesma maneira, os professores não podem mais ter várias abordagens para suas aulas de gramática, visto que uma já foi apontada como ‘ideal’. Devem, portanto, seguir esse caminho, o caminho das práticas de AL. Para isso, contudo, precisam adotar concepções claras (i) do objeto de ensino das aulas de português; (ii) de seus objetivos centrais no desenvolvimento de competências linguístico-gramaticais, textuais e discursivas; (iii) do papel dos recursos gramaticais e das estratégias textuais e discursivas nesse processo (Mendonça, 2023). Será este um percurso fácil? Evidentemente, não. Mas é preciso tentar. Aliás, é o que professores e pesquisadores vêm tentando fazer muito antes da homologação da BNCC, mas são muitas barreiras a serem rompidas e, de fato, o processo é lento e gradual.

É desse terreno de mudanças – agora mais necessárias, por serem ‘normativas’ – que esse capítulo pretende partir. Em outro trabalho (Mello e Câmara, no prelo), problematizamos a abordagem escolar da sintaxe de coordenação, a partir dos postulados das gramáticas descritivas contemporâneas, e percebemos que tais construtos são “excelentes fontes de consulta para que o professor tenha uma visão ampla dos fenômenos da

língua que transpõem o nível da frase e se manifestam em textos, construindo uma base teórica para analisar materiais didáticos e saber como adequá-los às práticas de AL”. Todavia, também constatamos, motivados pelas reflexões prévias de Araújo (2018), que muitos docentes, em face do cenário de incertezas já descrito, ora repetem velhas práticas, ora caem na superficialidade, o que se agrava quando tratam da sintaxe, campo de estudos que “naturalmente desafia os docentes” e constrói uma “relação de amor/temor, porque têm a ânsia de dominarem seu conteúdo, sabem quanto serão cobrados por alunos a respeito, mas sabem também o quanto a prática de sala de aula destoa do que se vem elaborando em pesquisas” (Araújo, 2018, p. 138).

Nesse sentido, escolhemos manter o objeto de pesquisa – a sintaxe de coordenação – para dialogar diretamente com o professor, nessa obra voltada ao ensino, e apontar novos caminhos para a abordagem da AL. Sabemos que este, muitas vezes, sente-se inseguro e, por isso, recorre ao LD para desenvolver seu fazer docente. Mas será que podemos confiar plenamente nesses materiais? É isso que buscamos investigar ao analisar, na próxima seção, uma obra publicada pós-BNCC. Além disso, tentaremos sair da perspectiva teórica e do apontamento de problemas para desenvolver um conjunto de atividades AL para a sintaxe de coordenação, partindo das incoerências verificadas no manual analisado. Esperamos, assim, diminuir o caminho de incertezas do professor e mostrar que a AL não é uma estrada tortuosa e cheia de obstáculos, mas uma via transitável e acessível, pela qual o ensino de Língua Portuguesa fluirá bem melhor.

2. Problematicando a sintaxe de coordenação nos livros didáticos

Os Livros Didáticos (LD) são, atualmente, os exemplos mais concretos de como caminha o ensino gramatical nas escolas, posto que esses materiais ofertados aos professores e alunos por meio do PNLD têm suas atividades subsidiadas pelos documentos oficiais da educação, os quais já contemplam as sinalizações para a prática

de AL e a abordagem dos gêneros. Na contemporaneidade, a BNCC subsidia a construção das propostas didáticas desses manuais e os critérios de avaliação das obras funcionam como um filtro para que apenas obras adequadas estejam disponíveis para a escolha pelos professores. Porém, como todo processo mediado por pessoas é passível a erros, alguns livros com abordagens incipientes ainda participam da seleção e, por falta de formação docente crítica e metodológica, chegam às salas de aula com lacunas consideráveis (Mello; Abreu, 2023).

Neste estudo, selecionou-se apenas um livro didático do PNLD 2024 para o Ensino Fundamental II como exemplo. Ressalva-se, assim, que os resultados obtidos podem não refletir a realidade de todas as obras, mas servem como um termômetro para observarmos como vai a sintaxe na escola. A obra escolhida, por sua vez, foi *Português: linguagens*, de Cereja e Vianna (2022), em razão da popularidade desse material entre os professores de português da Educação Básica: de acordo com dados do Relatório de Escolha do PNLD 2024 – Objeto 1, aproximadamente 32% das 46.386 escolas inscritas no PNLD selecionaram essa obra como manual didático, número significativo e relevante para um país plural como o Brasil. Cabe, pois, analisar a proposta dos autores para a sintaxe de coordenação, a fim de confirmar se tal escolha foi satisfatória.

O recorte da pesquisa é o Capítulo 1 da obra elaborada para o 9º ano do Ensino Fundamental II, cuja temática versa sobre as *fake-news* e a *pós-verdade*. Esse capítulo contempla o período composto por coordenação e as orações coordenadas como tópico linguístico-gramatical analisado na seção *A língua em foco*. Contudo, observaremos outras seções que podem – e devem! – dialogar com a análise da língua, como a atividade de leitura e estudo do texto do capítulo – uma entrevista – e a atividade de produção textual – um editorial.

O texto de abertura do capítulo é relativo à temática proposta e tem como título *Como sair da bolha?*. Trata-se de uma entrevista com Pollyana Ferrari, publicada na Revista *Carta Capital* em versão

digital, no ano de 2018. O tema do texto é atual e relevante, colocando em foco aspectos relativos ao compartilhamento de informações na mídia atual. Nosso intuito, porém, não é focalizar todos os aspectos do capítulo e, por essa razão, vamos nos deter às atividades que se referem ao tópico ‘coordenação’.

A análise exploratória mostrou, desse modo, que os autores não mencionam qualquer aspecto relativo a esse objeto gramatical antes da seção *A língua em foco*. As atividades de leitura e compreensão em *Estudo do Texto* e, até mesmo, aquelas que compõem a seção *A linguagem do texto* guardam um verdadeiro silêncio quanto aos aspectos sintáticos da entrevista lida, o que se repete nas seções *Trocando ideias* e *Cruzando linguagens*, quando outros gêneros entram em cena – tirinha e peça publicitária –, mas o foco de análise também não passa por nenhuma particularidade da coordenação. Assim, as discussões propostas focalizam a seção *A língua em foco* e *Semântica e discurso*, compreendidas entre as páginas 21 e 27, visto que a seção *Produção de texto*, que finaliza o capítulo, também não faz qualquer retomada ao tópico linguístico estudado no capítulo. Pelo recorte feito já é possível observar que as atividades aparecem desarticuladas, cada uma em seu eixo, sem um diálogo com o gênero principal do capítulo: a entrevista (ou seria o editorial, já que é o conteúdo do eixo de produção?). Por esse aspecto, a obra estaria mais próxima do que preconiza o ensino de gramática tradicionalista: “compartimentalização das práticas de linguagem: as aulas de gramática não se relacionam necessariamente com as de leitura e produção textual” (Mendonça, 2022, p. 196).

A seção *Língua em foco* tem início com o tópico *Construindo o conceito*, espaço destinado a retomar com os alunos conceitos prévios, tais como a noção de período, oração e período composto (Cereja; Vianna, 2022). Para isso, os autores se valem da entrevista de abertura do capítulo – um ponto positivo e que indica relações entre as aulas de leitura e análise linguística – e pedem a releitura de alguns trechos para abordar ferramentas de coesão. Em um primeiro momento, essa associação entre coordenação e coesão é

animadora por seu caráter produtivo; todavia, essa expectativa é quebrada quando se observam as atividades da Figura 1.

Figura 1: Construindo o conceito

Releia os seguintes trechos da entrevista de Pollyana Ferrari que você estudou no início do capítulo e responda às questões 1 a 3.

I. "As *fake news* sempre existiram. No meu livro eu cito relatos e resumos de jornais *fake* desde Roma Antiga. [...]"

II. "[...] Não estou falando de viés político, mas de etapas de apuração. [...]"

1. Responda no caderno:

- a) Que trecho(s) é(são) organizado(s) em período(s) simples? O trecho I; nele, há dois períodos simples.
- b) Que trecho(s) é(são) organizado(s) em período(s) composto(s) por coordenação? O trecho II
- c) Observe a frase II: "[...] Não estou falando de viés político, mas de etapas de apuração. [...]".

Copie no caderno a resposta correta: Nessa construção, que tipo de relação a conjunção **mas** estabelece entre as orações?

- Relação de adição.
- Relação de conclusão.
- x • Relação de oposição.
- Relação de explicação.

2. No caderno, transforme o trecho I em período composto, utilizando a conjunção que considerar mais adequada, tendo em vista o sentido do texto. Há várias possibilidades de resposta; entre elas: As *fake news* sempre existiram, e no meu livro eu cito relatos...

3. Observe o trecho II.

- a) No período constituído por esse trecho, a conjunção **mas** introduz uma oração cuja forma verbal está em elipse, isto é, subentendida. Qual é essa forma verbal? "Estou falando".
- b) Que elementos do período a conjunção **mas** indica que estão em oposição? Viés político e etapas de apuração.

Fonte: Cereja e Vianna (2022, p. 22)

Apesar de se tratar de um momento de 'construção de conceito', é possível notar nas atividades um forte apelo à noção tradicional de gramática, com atividades de classificação de períodos (nº 1, letras a e b) e de identificação de relações semânticas entre orações, pautando-se, exclusivamente, na classificação – ainda não apresentada – das conjunções (nº 1, letra c). Essa última atividade deve ser problematizada, uma vez que, conforme mostra a análise de Castilho (2014), o *mas* pode ser usado também em seu valor contrajuntivo, isto é, quando um segmento negado (Não estou falando de viés político) o precede. Para explicar isso ao aluno, o livro não precisava necessariamente usar essas expressões,

o que o confundiria ainda mais no nível de ensino fundamental, mas deveria repensar a proposta de atividade, para não evidenciar problemas de ordem classificatória, antes mesmo de apresentar a classificação tradicional. Por que não perguntar apenas qual é o papel semântico do *mas* nesse trecho do texto ou sobre como sua função sintática de conectivo contribui diretamente para a coesão textual? Isso permitiria respostas amplas e que consideram mais o raciocínio do aluno para pensar as construções do que o erro ou acerto da classificação.

No número 2, percebemos que o foco continua centrado na classificação e no papel das conjunções: unir períodos simples, por meio de uma conjunção que mantenha o ‘sentido’. Contudo, cabe questionar: o aluno sabe qual é o sentido expresso? Qual é a reflexão feita em torno disso? A atividade seria mais produtiva se os motivos para não usar um conectivo entre esses períodos fosse abordada. Afinal, por que nessa entrevista a maioria dos períodos não apresenta conectivos para além de e, ou, mas e, em poucos casos, o porém ou então? Sobre isso, Azeredo (2018, p. 322) aponta: “há sempre uma intenção de sentido na origem de qualquer articulação de duas unidades de informação no discurso”, seja ligando orações por conectivos ou não, o que importa é a construção semântica do período para atingir os objetivos comunicativos do autor.

A atividade do nº 3 não abre margem para muitas análises, apenas recorda com alunos as ideias de elipse verbal e volta a questionar sobre a ideia de oposição que o *mas* está construindo no segundo trecho.

Após esse momento, os autores apresentam o tópico *Conceituando*, o qual poderíamos definir como um resumo da explanação sobre coordenação das gramáticas normativas. As expressões usadas nas definições, os exemplos deslocados e sem menção a nenhum gênero específico, e a lista de conjunções que compõem os grupos de orações coordenadas são simplesmente expostos ao aluno, sem nenhuma atividade reflexiva para induzir à sistematização (Figura 2). Essa lógica de estruturação contraria os

princípios da prática de Análise Linguística, os quais estão pautados em “metodologia reflexiva, com destaque para a indução (observação dos casos particulares para a conclusão das regularidades/regras) e atenção às condições discursivas, em atividades de produção” (Mendonça, 2022, p. 197).

Figura 2: Exposição gramatical das orações coordenadas

► **CLASSIFICAÇÃO DAS ORAÇÕES COORDENADAS SINDÉTICAS**

As orações coordenadas sindéticas classificam-se de acordo com o tipo de relação semântica que estabelecem com outra oração.

Aditivas

Estabelecem, em relação à oração anterior, uma ideia de acréscimo, adição.

Adoro cinema e sempre vejo filmes de arte.

São introduzidas pelas conjunções coordenativas aditivas: **e, nem, que, não só... mas também**, etc.

Adversativas

Estabelecem, em relação à oração anterior, uma ideia de oposição, contraste, compensação, ressalva.

Gostaria de viajar este ano, mas não tenho dinheiro.

Fonte: Cereja e Vianna (2022, p. 23)

A Figura 2 é apenas um recorte da exposição gramatical do LD, que recobre quase duas páginas, a título de exemplo. Após essa explanação teórica de base tradicionalista, o livro traz o tópico *Exercícios*, o qual parte de um outro gênero – uma tirinha – para desenvolver o que Mendonça (2022) chama de ‘treinamento’, típico do ensino gramatical. Do conjunto de atividades desse tópico, destacam-se inicialmente, os números 1 e 2 (Figura 3), os quais explicitam o apegos a atividades de identificação (nº 1) e classificação (nº 2).

Figura 3: Exercícios

1. Observe a estrutura sintática do período formado pelas legendas do primeiro e do segundo quadrinho e faça o que é pedido em cada item.
 - a) Copie o período no caderno e divida-o em orações. *" Sapato bico fino é o terror das baratas... / mas existe um lugar seguro."*
 - b) Quantas orações há nesse período? *Duas.*
 - c) Quais são elas? *Primeira oração: Sapato bico fino é o terror das baratas...; segunda oração: mas existe um lugar seguro.*
2. As orações que compõem esse período são conectadas por uma conjunção.
 - a) Qual é essa conjunção? *É a conjunção mas.*
 - b) Que relação essa conjunção estabelece entre as orações? Justifique sua resposta considerando o sentido da frase no contexto. *Uma relação de oposição, pois opõe "o terror das baratas" a "um lugar seguro", isto é, o que seria perigoso para as baratas torna-se seguro visto de outra perspectiva.*
 - c) Conclua: Como se classificam as orações que compõem o período em estudo? *A primeira oração é coordenada assindética e a segunda, coordenada sindética adversativa.*



Fonte: Cereja e Vianna (2022, p. 25)

Ainda no tópico “Exercícios”, chama atenção o número 4 (letra b), em que os autores retomam um trecho da entrevista do capítulo para problematizar o uso do *mas* em um sentido diferente de oposição, como comumente é classificado (Figura 4).

Figura 4: Atividade 4 do tópico Exercícios

- b) A conjunção *mas*, nesse contexto, não estabelece oposição entre as duas orações por ela conectadas, mas, sim, entre a primeira oração e uma conclusão a que se pode chegar com base na informação veiculada pela segunda oração. Entre as expressões a seguir, copie no caderno a que corresponde a essa conclusão.
 - Esses escritórios veiculam informações falsas.
 - Esses escritórios produzem conteúdos inapropriados.
 - Esses escritórios são os maiores produtores de *fake news*.
 - x • Esses escritórios não são os maiores produtores de *fake news*.

Fonte: Cereja e Vianna (2022, p. 25)

Por mais que se perceba a intenção de problematizar o *mas* como um conector que não só expressa adversidade, mas também pode transitar em outras ocorrências semânticas – como nos mostram os gramáticos analisados em Mello e Câmara (no prelo) –, essa problematização é lacunar: o aluno tem apenas um exemplo desse uso

e o comando para a atividade; falta um conteúdo explicativo, com exemplos reais, de como o *mas* verdadeiramente funciona nos textos. A própria entrevista usada como texto-base ilustra ocorrências interessantes para refletir sobre o *mas* como operador argumentativo ou como marcador discursivo, como veremos na próxima seção.

O tópico que finaliza a seção *A língua em foco é Semântica e Discurso*, composto por cinco atividades. Selecionou-se para discussão os números 3 e 4, apresentados nas Figuras 5 e 6, respectivamente.

Figura 5: Semântica e Discurso, nº 3

3. Os textos dos boxes laterais coloridos explicam ou desenvolvem o conteúdo de cada faixa do desenho central.



a) Que elementos não verbais conectam cada boxe lateral à faixa correspondente a ele?

Um traço e a cor.

b) Reescreva no caderno as frases a seguir, completando-as com a conjunção adequada ao contexto.

então, logo

I. A notícia é absurda; [] não deve ser verdadeira.

II. Leia a notícia completa [] observe se ela não é velha.

III. Não vamos cair no alarmismo, [] notícias com tom alarmista geralmente são mentirosas.

pois, porque

IV. Há páginas especializadas na invenção e divulgação de boatos; [] devemos estar atentos.

por isso, portanto, logo, então

V. [] cheque as fontes, [] não compartilhe.

Ou... ou

c) Classifique as orações que você reescreveu no item anterior.

I. coordenada conclusiva, II. coordenada aditiva, III. coordenada explicativa, IV. coordenada conclusiva, V. coordenada alternativa.

Fonte: Cereja e Vianna (2022, p. 27)

A atividade 3 tem como texto-base uma campanha publicitária contra as notícias falsas; em seguida, algumas questões sobre o propósito comunicativo do texto (nº 1) e a relação entre elementos verbais e não verbais (nº 2), as quais apresentam pontos positivos; e, por fim, a análise do tópico linguístico coordenação, foco do capítulo. Destacamos aqui as letras b e c, porque representam o que Araújo (2018) chamou de “práticas velhacas” – completar as frases com as conjunções adequadas e, logo depois, classificá-las. Tais práticas não são absolutamente reprováveis em sala de aula, mas precisam ser desenvolvidas após uma certa maturidade do estudante para saber o ‘nome’ dos fenômenos, o que, no Ensino Fundamental, não é o foco. Uchôa (2016, p. 36) nos mostra que a aprendizagem nessa etapa “deve assumir caráter eminentemente

prático [...], visando alargar o conhecimento da língua e não sobre a língua, o lugar da gramática será secundário”. Em face disso, fica o questionamento: como essa atividade poderia contribuir para a produção de um editorial, como é solicitado ao aluno da seção de produção textual? Se não pode contribuir de nenhuma forma, este é um ponto a se rever na abordagem do livro didático.

Figura 6: Semântica e Discurso, nº 4

4. A conjunção **mas** só pode ser empregada no início de orações. Já outras conjunções adversativas, como **porém**, **contudo** e **entretanto**, admitem mais de uma posição. Observe este trecho de uma notícia:

----- Q -----
 [...] O Peixe chegou à Vila Belmiro para enfrentar o Coritiba em desvantagem, após derrota por 1 a 0 na capital paranaense. **Entretanto**, com um segundo tempo incisivo, o Alvinegro fez 3 a 0 [...].
 BITTENCOURT, Diêlei. Santos despacha Coritiba com gols na segunda etapa. *Diário do Grande ABC*, 13 maio 2022. Disponível em: <https://www.dgabc.com.br/noticia/3665243/santos-despacha-coritiba-com-gols-na-segunda-etapa>. Acesso em: 17 maio 2022.

----- Q -----
 Verifique que a conjunção adversativa **entretanto** poderia ser empregada em outras posições.

Por exemplo:

Com um segundo tempo incisivo, **entretanto**, o Alvinegro fez 3 a 0.

O Alvinegro, **entretanto**, com um segundo tempo incisivo, fez 3 a 0.

- Identifique no texto da campanha desenvolvida pelo Senado Federal que você leu um período composto por coordenação no qual há uma oração coordenada adversativa. Que conjunção adversativa foi utilizada nesse período? “Algumas notícias são verdadeiras, **mas** estão desatualizadas”. Conjunção adversativa **mas**.
- Reescreva o período identificado por você no item anterior utilizando uma conjunção adversativa que admita mais de uma posição. Use como modelo a frase da notícia e suas reformulações. Algumas notícias são verdadeiras, **porém/contudo/entretanto** estão desatualizadas. / Algumas notícias são verdadeiras, **estão**, **porém/contudo/entretanto**, desatualizadas. / Algumas notícias são verdadeiras; **estão** desatualizadas, **porém/contudo/entretanto**.

Fonte: Cereja e Vianna (2022, p. 27, destaques nossos)

A intenção da atividade número 4 (Figura 6) é positiva: apresentar as possibilidades de deslocamento das adversativas nas frases. Essa é uma questão amplamente discutida pelos gramáticos, pois versa sobre o caráter adverbial e o processo de gramaticalização que algumas conjunções, principalmente adversativas, sofreram. Logicamente, esses aspectos não precisam ser comentados com os alunos, uma vez que nem as gramáticas têm um consenso a respeito desse fenômeno. No entanto, apenas dizer que o *mas* não pode se mover na frase, enquanto outras adversativas podem, é abrir margem para questionar o porquê disso. Ao chegar às atividades, porém, temos apenas comandos para identificar orações adversativas (letra a) e, depois, reescrevê-la trocando a conjunção por uma que tenha facilidade para se movimentar na oração (letra b). Quais são os efeitos de sentido disso? Em quais contextos essas outras conjunções costumam ser mobilizadas? No gênero analisado

– do qual só se conhece um trecho – faria sentido usar outra conjunção ou o *mas* é o mais adequado? Quais outros termos permitem essa mobilidade oracional (momento propício para se recuperar o papel dos ‘termos acessórios’)? Nota-se que a atividade deixa mais dúvidas que respostas e o olhar para esse tipo de prática precisa, urgentemente, ser renovado.

Não queremos aqui diminuir o potencial da obra de Cereja e Vianna (2022), o qual foi apenas um exemplar para o que, provavelmente, ainda acontece em muitos outros livros didáticos e em possíveis atividades elaboradas pelo professor. O problema é mais amplo e exige ações que demandam tempo e investimento, principalmente na formação do professor. Essas atividades analisadas também não são suficientes para dizer que todos os tópicos da obra são problemáticos; o recorte feito é apenas um sinal de fumaça para problemas há muito denunciados e ainda persistentes.

A título de curiosidade, as páginas seguintes do capítulo analisado compõem a seção de Produção Textual e guardam um silêncio com relação aos tópicos gramaticais estudados, confirmando a desarticulação entre as práticas de linguagem. Além disso, a obra orienta que o professor busque os materiais adicionais oferecidos para completar a abordagem do livro e, como não poderemos analisá-los neste estudo, esperamos que o professor de fato os busque e eles sejam mais satisfatórios para abordar a coordenação. Mas o que foi feito até agora é fácil: apontar problemas; todavia, não podemos nos limitar a apenas mostrar o ‘erro’, é preciso indicar caminhos para os ‘acertos’. Este, portanto, é o objetivo da próxima seção: reformular as atividades desse livro didático seguindo as orientações para a prática de AL.

3. Traçando novos caminhos: a coordenação em práticas de análise linguística

Considerando a natureza prática deste capítulo, poderíamos, nesta seção, apresentar uma nova proposta de ensino, com outros textos e uma diferente organização. Contudo, a análise do LD

revelou que as obras apresentam pontos positivos, como a seleção textual e as atividades sobre o conteúdo temático e discursivo dos gêneros, mas precisa de ajustes no que concerne às práticas de AL, visto que as lacunas dessa abordagem são significativas. Além disso, queremos mostrar que as atividades de AL não são, como pensam muitos professores, práticas complexas e muito inovadoras: na verdade, é mais simples refletir sobre a língua do que se imagina. Tomemos, assim, como base para as atividades descritas o mesmo texto escolhido por Cereja e Vianna (2022) para o capítulo analisado na seção anterior: *Como sair das bolhas?, uma entrevista sobre o fenômeno das fake news*, de Pollyana Ferrari, o qual pode ser acessado na versão digital da obra disponível nas referências. Destacamos que serão propostas apenas atividades sobre o tópico coordenação, foco desse estudo.

Bloco 1 – Construção do conceito: período composto por coordenação e as orações coordenadas

No início do capítulo, você leu a entrevista com a pesquisadora Pollyana Ferrari sobre as *fake news* e o uso das redes sociais. Publicado em uma revista, o texto não traz, na transcrição das falas, as marcas de oralidade, está de acordo com a norma-padrão da língua portuguesa e apresenta ferramentas de coesão para deixá-lo claro e coerente (Cereja; Vianna, 2022, p. 104).

1. Releia o subtítulo do texto e observe os termos destacados:

A pesquisadora Pollyana Ferrari fala sobre fake news, o conceito de pós-verdade e o papel da educação para construir ética, senso crítico e permitir leituras de mundo

a) De acordo com o subtítulo, sobre quais temas a pesquisadora falará na entrevista?

Possíveis Respostas (PR): A pesquisadora falará sobre fake news, o conceito de pós-verdade e o papel da educação em diferentes perspectivas (pode ser que o aluno mencione essas perspectivas, o que não se apresenta como um problema; já que a tendência é apenas reprodução dos termos).

b) No período transcrito, há mais de uma oração. A primeira tem como núcleo o verbo ‘falar’. As demais orações são reduzidas e os seus verbos principais são ‘construir’ e ‘permitir’ – conceito que veremos mais adiante. Por hora, vamos focalizar a primeira oração.

- O verbo **falar**, neste caso, exige complementação, ou seja, é um verbo transitivo?

PR: Espera-se que, movido por conceitos prévios já estudados, o aluno perceba que falar é um verbo transitivo.

- Com base na resposta anterior, indique: quais são os termos que complementam os sentidos de 'falar'? Sem esses termos o subtítulo cumpriria seu papel: apresentar a temática da entrevista?

PR: Os termos são 'fake news', 'conceito de pós-verdade' e 'papel da educação'. Espera-se que os alunos observem que sem eles a oração não teria sentido completo e não informaria o essencial em um subtítulo: sobre o que trata a entrevista.

- Perceba que esses termos são encadeados na oração em forma de enumeração, papel desempenhado pelas vírgulas. No entanto, o último termo é adicionado após o uso do conectivo 'e'. Por que você acha que isso acontece?

PR: Espera-se que o aluno perceba o uso do 'e' para encerrar a enumeração, ligando o último elemento aos demais.

- O fenômeno observado acontece em mais algum trecho desta oração? Se sim, quais termos pertencem à enumeração? Eles completam o sentido de qual expressão?

PR: Espera-se que os alunos notem a presença do 'e' como coordenador das orações adverbiais de finalidade – não precisam usar essas nomenclaturas, apenas perceber funções semelhantes. Além disso, eles deverão sinalizar que a enumeração é composta por 'construir ética', 'senso crítico' e 'permitir leituras de mundo', os quais completam o sentido da preposição 'para'.

A partir dessas atividades, você pode recordar conceitos já estudados, como a organização de períodos e orações, o papel da vírgula nas enumerações e as noções de transitividade. Além disso, foi apresentado ao uso de 'e' como um elemento que une termos simples e também orações. Neste capítulo, vamos nos aprofundar nas relações dos **períodos compostos de orações coordenadas**, ou seja, a **coordenação**. Para saber mais sobre isso, faça as próximas atividades.

2. Analise o trecho a seguir, retirado da segunda resposta da pesquisadora no texto:

*"Vejo que às vezes as pessoas até têm dimensão de que determinada informação é falsa, **mas** como isso vai ao encontro do seu desejo, elas compartilham."*

a) O período acima é composto, pois apresenta também mais de uma oração. Você consegue identificá-las?

PR: Espera-se que o aluno recorde os conceitos prévios de oração e período, essenciais para compreender a coordenação de orações. Um bom caminho nesse momento é guiá-lo a partir do verbo e perceber os termos que a ele se relacionam.

b) Alguma das orações identificadas poderia estar separada por pontuação, sem prejuízos à organização sintática? Se sim, qual?

PR: Espera-se que o aluno veja que apenas a oração introduzida por 'mas' permite uma "separação" da oração anterior, sem prejuízos sintáticos, tratando-se de uma oração independente.

c) Agora, vamos observar os sentidos: se a autora optasse por usar o ponto e separar as orações, isso afetaria a sua argumentação? Como?

PR: Espera-se que o aluno perceba que mesmo sendo possível separá-la, a autora opta poder deixá-las ligadas em um só período, pois o conteúdo introduzido pela oração iniciada por 'mas' tem uma relação direta com a informação anterior, contrapondo-a.

Com base nessa atividade, podemos perceber que algumas orações são independentes sintaticamente do conteúdo de outras, podendo ficar separadas sem prejuízos para a organização e a clareza do período. Veja:

Vejo que às vezes as pessoas até têm dimensão de que determinada informação é falsa. (Mas) Como isso vai ao encontro do seu desejo, elas compartilham.

A separação das orações em períodos distintos não causa estranheza na leitura. No entanto, se retirássemos o 'mas', teríamos prejuízos no sentido, uma vez que a informação retomada pelo 'isso' do segundo período está diretamente relacionada ao período anterior. Experimente: *leia as orações retirando o 'mas'*. Percebeu como soa estranho?

Assim, para que a argumentação seja construída em uma lógica de oposição – se a informação é falsa, espera-se que eles não compartilhem, mas há outros motivos mais fortes que os levam a essa atitude –, é preciso usar o que chamamos de '**conector**' ou '**conectivo**', um termo responsável por unir orações independentes, contribuindo diretamente para os sentidos estabelecidos entre elas. A classe que apresenta os principais conectivos é a das **conjunções**.

Vamos nos aprofundar nessas relações?

As atividades de construção de conceito cumprem um papel explícito: apresentar ao aluno as bases necessárias para que compreenda o tópico em estudo. Neste caso, utilizar nomenclaturas

que ele já conhece para apresentar nomenclaturas novas é um caminho produtivo. Além disso, em nenhuma das atividades solicita-se que o aluno apenas una orações ‘separadas’, identifique a classificação isolada de um conectivo ou faça substituições sem propósito: é apenas uma reflexão inicial sobre a relação entre as orações. Nota-se, porém, que a escolha dos trechos analisados é propositalmente movida pelo nível de complexidade em suas relações e pelo papel argumentativo que estabelecem. Na atividade 1, tentou-se mostrar que os conectivos ligam sintagmas simples; e na atividade 2, elucida-se que o uso de conectivo – ou seja, da conjunção – é motivado por fatores semânticos muito mais que por razões sintáticas. Assim, fica difícil aceitar as atividades de unir mecanicamente as orações, pois se constata que a escolha de um conectivo é guiada pelas intenções discursivas. Passemos, pois, a um grupo de atividades que pode gradativamente mostrar o uso dos conectivos de coordenação no texto, sem lançar mão de uma extensa exposição do que a gramática postula.

Bloco 2 – Refletindo sobre os usos: os conectivos como operadores argumentativos

Há muitas maneiras de construir relações de sentido entre as partes do texto, uma delas é a união de períodos por **conjunções**, as quais podem *acrescentar* – as ‘aditivas’ –, *contrapor* – ‘adversativas’ –, *apresentar opções* – ‘alternativas’ – *concluir* – ‘conclusivas’ –, *explicar* – ‘explicativas’ fatos e ideias, além de muitas outras relações manifestadas nos textos, principalmente quando essa classe de palavras funciona como operador argumentativo, ou seja, como ‘**conectivo**’.

Nas atividades a seguir, vamos verificar o papel desses elementos para a construção de sentidos da entrevista analisada.

1. Releia um trecho da primeira resposta dada pela entrevistada, Pollyana Faria.

“As fake news sempre existiram. No meu livro eu cito relatos e resumos de jornais fake desde Roma Antiga. [...] O que mudou é a questão da escala. [...]”

a) Nesse trecho, temos uma sequência de períodos simples, isto é, formados por uma única oração. Esse tipo de estruturação é predominante

em todo o texto. Considerando o gênero textual em análise, levante hipóteses a partir da seguinte pergunta: por que esse tipo de construção sintática é mais expressivo nesse texto?

PR: Espera-se que o aluno perceba que a forma de coletar informações e registrá-las na organização de uma entrevista pode influenciar na escrita sequenciada, que apenas justapõe as informações, marca comum da oralidade.

Os períodos simples, quando colocados em sequência no texto, organizam-se em **formato de justaposição**, ou seja, as relações entre as informações não são dadas por elementos linguísticos, mas pela pontuação. Agora veja o período subsequente ao analisado no trecho:

*“[Com as redes sociais, basicamente as temos há 14 anos, todo mundo ganhou voz],
[temos produção de conteúdo via celulares, blogs, influenciadores digitais]”*

Considere as duas orações que foram separadas.

b) O que a autora usou para separá-las?

PR: A vírgula.

c) Por que, provavelmente, a autora não optou por separar as orações em períodos simples, como fez no trecho anterior?

PR: Espera-se que os alunos percebam que as informações de ambas as orações estão diretamente ligadas: a informação da primeira oração é uma explicação para a informação expressa na segunda, ou seja, a forma como as pessoas ganharam voz.

d) Se ela utilizasse a pontuação, haveria prejuízo sintático? E semântico?

PR: Espera-se que os alunos percebam que não haveria prejuízos à construção frasal, pois os elementos básicos do período (sujeito, verbo e complementos) estão apresentados em ambas as orações, mas o sentido seria prejudicado pela relação entre as informações contidas na oração.

As orações **justapostas** em períodos únicos, ligadas por vírgula ou ponto e vírgula, são chamadas de **orações coordenadas assindéticas**: são coordenadas, porque poderiam estar separadas sem prejuízo sintático; e assindéticas, porque não marcam as relações de sentido com uma conjunção, ou seja, não usam o ‘sínreto’.

e) Agora, se a autora quisesse usar um conectivo para expressar a relação de sentido entre as orações, quais termos poderiam ser usados? Consulte em uma gramática quais são as conjunções existentes e escolha a melhor opção.

PR: É importante orientar os alunos para que consultem as conjunções existentes e façam uma escolha condizente ao sentido. Neste caso, a relação é de explicação e poderiam ser usadas as formas porque, pois e outras semelhantes. Não se trata de uma atividade para mera colocação de conjunções, mas a apresentação de outras possibilidades de uso, diante da reflexão feita.

Nas explicações do conteúdo, por mais que as expressões metalinguísticas estejam evidenciadas, o intuito é fazer os alunos perceberem que, mesmo sem o uso da conjunção, a relação semântica entre as orações coordenadas pode ser construída, fato quase sempre ignorado, conforme apontou Duarte (2013).

Destaca-se também que, em atividades como a letra e, não há mal algum em solicitar a consulta a gramáticas, desde que haja um propósito definido e a obra consultada sirva a ele. Esse tipo de atividade, inclusive, faz parte das características das práticas de AL (Mendonça, 2022). As gramáticas pedagógicas e escolares, por seu conteúdo mais resumitivo são boas opções, mas cabe ao professor lançar um olhar crítico para identificar incoerências teóricas nas definições, o que atrapalharia o aluno. Nada impede que seja também oferecido um quadro com as principais conjunções ao aluno no próprio material, o que não é feito aqui por falta de espaço disponível. Por essa mesma razão, as próximas atividades serão um pouco menos descritivas, pois acreditamos que os exemplos oferecidos já servem de base para que os docentes elaborem seus materiais ou saibam adaptar o conteúdo de LD com práticas de AL.

Bloco 3 – Refletindo sobre os usos: os conectivos como operadores argumentativos

2. Um olhar atento aos conectivos usados no texto permite observar que predominam as conjunções ‘e’ e ‘mas’, desempenhando papéis diversos. Vamos analisá-los? Identifique os sentidos estabelecidos no uso das conjunções destacadas a seguir.

a) “E, veja, eu não sou contra esse movimento, é positivo termos outras vozes para além da grande mídia.” / “E, sim, estamos em um momento de ascensão das *fake news*, o que é muito preocupante.”

PR: *Por estar acompanhada dos termos ‘veja’ e ‘sim’, a conjunção ‘e’ marca uma ressalva e traz ênfase ao conteúdo que será adicionado a seguir.*

b) “Não estou falando de viés político, **mas** de etapas de apuração.”

PR: *O ‘mas’ pode expressar a mesma relação do ‘e’ na atividade anterior, chamando atenção para a informação subsequente. Isso ficaria mais claro se ele estivesse junto do advérbio ‘sim’, que contrastaria diretamente com o ‘não’ da primeira oração; como isso não ocorre, pode-se interpretar que a relação expressa é uma oposição prototípica.*

c) “Isso sem contar os aplicativos de mensagens instantâneas, como o WhatsApp, um dos mais utilizados pelos brasileiros **e** um dos disseminadores de *fake news* em potencial.”

PR: *Nesse caso, o e expressa o sentido que lhe é imanente: adição.*

d) “[...] temos cada vez mais excluído os que pensam diferente de nós, o que nos deixa em uma zona de conforto, **mas também** nos priva de uma leitura de contexto. **E** a gente não tem ideia do perigo disso.”

PR: *Essas ocorrências nos chamam atenção para o fato e que o ‘mas’, acompanhado de ‘também’ em uma locução, indica o que o ‘e’ costuma indicar: adição; já o ‘e’, por sua vez, pode estar adicionando uma informação que também contrasta com a precedente, podendo inclusive ser “substituído” por ‘mas’.*

3. Sabendo da natureza oral de uma entrevista, a qual se constitui na transcrição de falas do entrevistado com as devidas adequações, levante hipóteses: por que predominam as conjunções ‘e’ e ‘mas’, sem ocorrências de outras conjunções do grupo das aditivas ou das adversativas?

PR: *Espera-se que os alunos percebam que essas conjunções são as que mais aparecem na oralidade, sendo as outras conjunções mais específicas do contexto formal e em textos escritos.*

4. Um outro termo, embora não apareça no quadro das conjunções prototípicas e seja uma marca comum da oralidade, aparece no texto exercendo a função de articular orações. Identifique esse termo e explique qual seu papel semântico.

PR: *O termo é ‘aí’, que aparece “adicionando” uma informação à primeira oração. Em contextos de escrita formal, esse termo provavelmente seria substituído por uma conjunção aditiva.*

Essas análises revelam que apenas pedir a classificação das conjunções destacadas, e consequentemente das orações que iniciam, a partir dos postulados da gramática normativa, poderia incitar muitas dúvidas, pois, em alguns casos, as classificações prototípicas se encaixam, mas em outros, como a letra *b*, é necessária uma análise mais detalhada. O *e*, por exemplo, como na letra *a*, pode ser marcador discursivo, conferindo ênfase às informações subsequentes. Como perceber isso sem uma prática de reflexão? Como levantar essas possibilidades em sala de aula sem uma prática de AL? Os números 3 e 4 também contrastam a norma e o uso, mostrando que, em contextos orais, o falante utiliza as conjunções mais simples ou outros marcadores – como o *aí* – para encadear suas ideias.

Bloco 4 - Refletindo sobre os usos: os conectivos como operadores argumentativos

5. Releia esse trecho da entrevista: “**Então**, se você é uma pessoa que transita, é possível confundi-los e isso é benéfico a partir do momento que você não fica na mão da plataforma, sai desse universo e consegue fazer outras leituras e estabelecer diálogos”.

a) Qual a relação é estabelecida por ‘então’ entre o período destacado e o que o antecede?

PR: Espera-se que o aluno perceba que a relação é de conclusão das ideias.

b) Por que a autora achou relevante inserir essa conjunção nesse trecho?

PR: Espera-se que o aluno perceba que esse período fecha a linha de raciocínio desenvolvida e que inserir o ‘então’ é uma maneira de finalizar a resposta com clareza.

6. Diante das análises desenvolvidas, conclua: quais fatores influenciam um autor a usar ou não conjunções para encadear orações e períodos no texto?

PR: Espera-se que o aluno perceba que o uso de conjunções é motivado pela construção argumentativa que se pretende construir, enfatizando informações, concluindo raciocínios ou construindo oposições. Não se trata, portanto, de um uso mecânico e estático; depende do conteúdo informacional de cada oração.

As orações encadeadas por conjunções, mesmo quando sintaticamente poderiam estar separadas, são chamadas de **orações coordenadas sindéticas** – com “sindeto” – e o período que formam é chamado de **período composto por coordenação**. Os principais motivos que incitam o uso das conjunções é a *clareza do texto*, a *força argumentativa* que se pretende atribuir às informações e *grau de formalidade* no texto. Portanto, as conjunções são usadas como elementos de *coesão textual*, visto que ligam, opõem, enfatizam, alternam, concluem etc. ideias e um texto.

Outras ocorrências poderiam ser destacadas do texto-base, como a problematização do uso do ‘pois’ – conclusivo ou explicativo –, o uso de conjunções alternativas para sugerir opções e alguns períodos cuja conjunção contribuiria para uma clareza maior das ideias. Todavia, as páginas são finitas diante das infinitas possibilidades de práticas de AL. Gostaríamos apenas de ressaltar o quanto as atividades apresentadas são, aparentemente, comuns e poderiam ser elaboradas por qualquer professor que tivesse como princípio de seu trabalho a formação de um aluno crítico, capaz de selecionar os recursos da língua que melhor se encaixam às situações comunicativas nas quais estão inseridos. Não se trata de “inventar a roda”, apenas de fazê-la girar de uma maneira menos mecânica, sem que a sintaxe pareça um obstáculo intransponível aos alunos.

4. Considerações finais

O estudo desenvolvido poderia ser apenas mais um que se ocupa em sinalizar os problemas do ensino gramatical. No entanto, as seções desenvolvidas provam que atingimos o intuito inicial: transcender as críticas para sinalizar novos caminhos. Os impasses há muito discutidos sobre o ensino da Língua Portuguesa não mudaram ao longo dos anos, mas já podemos crer em transformações lentas e graduais na perspectiva docente sobre os estudos gramaticais. Aos poucos, a AL vem ganhando evidência e, por mais que o investimento da formação do professor ainda seja crucial, podemos verificar tentativas de mudança ou, pelo menos,

conforme pontuou Mendonça (2022), uma mescla de perspectivas em nossas aulas e português.

A análise da obra didática do PNLD 2024 serviu apenas como um exemplo de tentativas pouco exitosas de AL que são recorrentes nas salas de aula. De modo algum a intenção foi minimizar ou criticar negativamente a obra de Cereja e Vianna (2022), mas deixar sinalizações científicas de que é preciso revisitar as atividades gramaticais para, por exemplo, satisfazer às prerrogativas da BNCC e garantir acesso aos alunos às práticas de letramento.

Além disso, as atividades elaboradas buscaram evidenciar que as práticas de AL não são tão difíceis quanto se prospecta e não exigem grandes inovações na abordagem do professor. O professor não precisa, por exemplo, abandonar o livro de gramática tradicional – o qual pode servir como objeto de consulta – ou o livro didático – que pode e deve ser adaptado quando necessário. Basta assumir uma nova concepção, adotar uma nova postura e levar o ‘querer já legitimado’ ao campo do fazer.

Esperamos que este estudo possa fortalecer esse percurso, consolidando-se como uma referência de leitura para docentes comprometidos com a aprendizagem de seus alunos.

Referências

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

ARAÚJO, Lúcia Deborah. Sintaxe à vontade: uma reflexão sobre o ensino da sintaxe na escola básica. In: COELHO, Fábio André; SILVA, Jefferson Evaristo do Nascimento. *Ensino de Língua Portuguesa: teorias e práticas*. Rio de Janeiro: Gamma, 2018, p. 137-153.

AZEREDO, José Carlos de. *Gramática Houaiss da língua portuguesa*. 4.ed. São Paulo: Publifolha, 2018.

CASTILHO, Ataliba T. de. *Nova gramática do português brasileiro*. São Paulo: Contexto, 2014.

CEREJA, W. R.; VIANNA, C. D. *Português linguagens*, 9º ano – Manual do Professor. 11. ed. São Paulo: Saraiva, 2022. Disponível em: https://pnld.nees.ufal.br/pnld_2024_objeto1_obras_didaticas/componente-curricular/pnld_2024_objeto1_obras_didaticas_lingua_portuguesa. Acesso em 11 mar. 2024.

DUARTE, Maria Eugênia. Coordenação e subordinação. In: VIEIRA, S. R.; BRANDÃO, S. F. (org.). *Ensino de gramática: descrição e uso*. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2013. p. 205-223.

FRANCHI, Carlos. Criatividade e gramática. *Trabalhos em linguística aplicada*, n. 9, p. 5-45, 1987.

GERALDI, J. W. Unidades básicas do ensino de português. In: GERALDI, J. W. *O texto na sala de aula*. Versão ePUB. São Paulo: Ática, 2011.

MELLO, Adriene Ferreira de; ABREU, Maria Teresa Tedesco Vilardo. Contribuições da BNCC para os livros didáticos de português: a abordagem gramatical dos “substantivos”. *SOLETRAS – Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística*, n. 47, ago-dez 2023, p. 148-177. DOI: <https://doi.org/10.12957/soletras.2023.80144>

MELLO, Adriene Ferreira de; CÂMARA, Tânia Maria de Nunes Lima. Sintaxe de coordenação nas gramáticas descritivas: implicações para a prática de análise linguística. In: CÂMARA, Tânia Maria de Nunes Lima (org.). *Ensino da língua portuguesa em foco*. São Paulo: Parábola, no prelo.

MENDONÇA, Márcia. Análise Linguística no Ensino Médio: um novo olhar, um outro objeto. In: BUNZEN, Clécio.; MENDONÇA,

Márcia. (org.). *Português no Ensino Médio e formação do professor*. 2.ed. São Paulo: Parábola, 2022. p. 187-218

MENDONÇA, Márcia. Práticas de análise linguística: uma questão de metodologia? In: MENDONÇA, Márcia. *Análise linguística: formação em linguagens na escola*. Curso de extensão. Pró-Reitoria de Extensão e Cultura, Unicamp, Campinas, SP, 2023.

NEVES, Maria Helena de Moura. *Gramática na escola*. 8. ed. São Paulo: Contexto, 2021.

ROJO, Roxane. O perfil do Livro Didático de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental (5ª a 8ª séries). In.: ROJO, Roxane; BATISTA, Antônio Augusto (org.). *Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2003.

UCHÔA, C. E. F. *O ensino da gramática: caminhos e descaminhos*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2016.

Ensino das classes de palavras substantivo e adjetivo a partir de rótulos de cosméticos

Juliana Pereira Guimarães (UERJ)

1. Introdução

O ensino das classes de palavras substantivo e adjetivo, geralmente, é pautado na classificação e na memorização de terminologias, tais como, substantivo concreto, substantivo abstrato, adjetivo primitivo e adjetivo derivado. Essa prática pode resultar em uma aula exaustiva e pouco produtiva na escola. Nossa preocupação reside em como levar essa temática para a sala de aula, pois sabemos que expor uma lista de classificações terminológicas na lousa não contribui para o ensino da língua portuguesa. Por isso, adotamos o recorte das classes substantivo e adjetivo, já que dispõem de uma terminologia extensa nas gramáticas escolares, a qual dificulta sua abordagem efetiva e significativa pelos professores.

A *Terminologia*, grafada com T maiúsculo, constitui uma área de estudo que trata dos termos utilizados em situações de comunicação técnico-científica, como por exemplo, o estudo dos termos de Cosmética. A *terminologia*, escrita com t minúsculo, consiste no conjunto de termos técnico-científicos, representando o conjunto das unidades lexicais típicas de uma área científica, técnica ou tecnológica (Krieger; Finatto, 2021), a título de exemplo, a terminologia da Química. Assim sendo, a primeira consiste num conjunto de diretrizes ou princípios que regem a compilação dos termos. Já a segunda compreende o produto gerado pela prática, isto é, conjunto de termos de uma área específica. (Cabré, 1999). Nesse estudo, consideramos o termo *terminologia* nesses sentidos.

O objetivo principal deste trabalho constitui discutir acerca do ensino de classes de palavras, em especial, do substantivo e do

adjetivo, com a finalidade de propor uma atividade a partir de rótulos de cosméticos para o ensino fundamental e o ensino médio. Para isso, sob uma metodologia qualitativa, defendemos a urgência e a relevância do ensino gramatical à disposição da leitura e da escrita.

A leitura e a produção textual precedem o contato com a escola, pois não lemos somente os signos linguísticos, mas lemos nossa família e a sociedade a que pertencemos. Produzimos não só textos escritos, mas textos orais e multimodais nas diversas interações sociais. E utilizamos nossa gramática internalizada e as regras gramaticais aprendidas e compartilhadas nessas leituras e produções cotidianas. Além disso, sabemos da importância das embalagens e dos rótulos para motivação à cidadania dos alunos, pois a manipulação dos formatos e informações pelos fabricantes podem ocasionar o consumidor a erros ou produtos distintos (Silva et al., 2018).

Os rótulos de produtos cosméticos, ou seja, os rótulos de produtos de higiene pessoal, cosméticos e perfumes são enunciados que operam a comunicação discursiva e possuem uma materialidade verbal constituída de significações dicionarizadas e estabelecidas e uma materialidade contextual concebida pelos elementos da enunciação. Ou seja, pela rotulagem (ato ou efeito de rotular), pelas normas e regulamentos preceituados pela Agência Nacional de Vigilância Sanitária, pela composição e grau de risco dos produtos cosméticos, e pela sua interação com o público leigo e especialista, num dado contexto social, histórico e cultural.

A legislação brasileira conceitua o rótulo como a identificação impressa ou litografada, bem como dizeres pintados ou gravados, decalco sob pressão ou outros processos, aplicados diretamente sobre recipientes, embalagens, invólucros, envoltórios ou qualquer outro protetor de embalagens (Brasil, 2015). Nessa perspectiva, os produtos de higiene pessoal, cosméticos e perfumes são definidos como preparações constituídas por substâncias naturais ou sintéticas, de uso externo nas diversas partes do corpo humano, com o objetivo exclusivo ou principal de mantê-las higienizadas e perfumadas ou de alterar sua aparência (Brasil, 2022).

Nessa perspectiva, assumimos uma postura interacionista para o ensino da língua, na qual os alunos são sujeitos ativos no processo de ensino e aprendizagem. Concordamos com Perissé (2012, p. 17) que “ensinar é transbordar em comunicação de experiências intensas e meditadas; é o transbordamento de uma vida engendrada na observação, na reflexão, numa interpretação original dos acontecimentos”.

Para Lima Camara (2006, p. 12-13), a educação brasileira, em especial, o ensino da língua portuguesa, necessita de disposição mental dos futuros professores para que mudanças efetivas ocorram verdadeiramente e garantam a educação cidadã. A existência de legislação e de parâmetros curriculares bem-feitos de nada não adiantam, caso o cotidiano da sala de aula continue o mesmo de há vinte ou trinta anos.

Salim Santos (2008, p.12) afirma que a palavra destaca a sua importância no desempenho das relações do homem consigo mesmo e com o mundo. Cada palavra tem seu peso, sua função discursiva, sua força ideológica, demonstrando posicionamento do falante.

A definição de classes de palavras por critérios semânticos, sintáticos e morfológicos já é quase uma tradição em estudos da linguagem. O estruturalismo critica a gramática tradicional pela mistura de critérios e privilégios dos critérios morfológicos e funcionais. Na teoria gerativa transformacional, as classes são definidas apenas em termos de propriedades sintáticas. E as gramáticas normativas privilegiam o critério semântico (Basílio, 1987).

Além disso, estudos anteriores de classificações das palavras, citados por Pinilla (2019), vão desde a tradição gramatical até linguistas estruturalistas e funcionalistas, que embora privilegiem um critério ou outro, todos constatarem que o critério semântico sozinho não consegue definir a classe gramatical.

Organizamos este trabalho, além da introdução, das considerações finais e das referências, em três seções: na primeira seção, discutimos acerca da classificação das palavras — substantivo e adjetivo — conforme os critérios morfológico, sintático e semântico; na segunda seção, dissertamos sobre o ensino

de gramática no ensino básico, abordando o ensino de classe de palavras; na terceira seção, apresentamos uma proposta de atividade que possa contribuir para o ensino da temática.

2. As classes de palavras substantivo e adjetivo

Uma língua é, simultaneamente, um instrumento de comunicação social; um sistema de unidades combináveis por meio de regras; um fato histórico-cultural; e uma forma de organização do conhecimento das coisas. A língua não consegue exprimir as incontáveis e irrepetíveis experiências e significações dos seres humanos, por isso ela precisa operar por generalização e catalogação. Não há outra forma de inserir os objetos e as percepções no arquivo mental chamado “conhecimento”, pois os dados do mundo ingressam no domínio mental assimilados a esquemas, categorias formais e classes. Nossos discursos são significações estruturadas por meio dos materiais e recursos simbólicos (categorias) constitutivos de uma língua natural. (Azeredo, 2021, p. 301-302).

As palavras são categorias da linguagem, ou seja, recursos simbólicos impostos pela língua aos seus falantes. As palavras não são apenas parcelas do pensamento, nem tampouco expressões de fenômenos, situações ou coisas encontradas ao nosso redor. Categorizar a linguagem é o ato de “pôr em palavras” as experiências, as intuições e os raciocínios compartilhados (Azeredo, 2021, p. 307).

Uma classe de palavra equivale a um molde gramatical, caracterizado por propriedades sintáticas (posição e combinações obrigatórias ou possíveis na frase) e morfológicas (variações formais a que está sujeita). Contudo, a classe de uma palavra não é deduzida do significado que ela expressa, pois podemos identificar a classe de uma palavra cujo significado não conhecemos (Azeredo, 2021). Nesse sentido, expressamos a morfologia, a sintaxe e a semântica do substantivo e do adjetivo, segundo a proposta de Azeredo (2021, p. 315-316).

O substantivo é dotado de gênero gramatical (masculino/feminino) e passível de variação em número (singular/plural) — critério morfológico. Ocupa a base de um sintagma nominal para a função de sujeito ou de complemento — critério sintático. Sua função primordial na comunicação é “dar nome”, ou, representar um conteúdo de consciência por meio de um ato referencial — critério semântico.

O adjetivo pode apresentar variação de forma para distinguir feminino de masculino e plural de singular — critério morfológico. Acompanha sempre um substantivo ou se refere a ele por intermédio de um verbo na função de adjunto — critério sintático. Expressa um atributo qualificador ou propriedade classificatória de uma entidade nomeada pelo substantivo — critério semântico.

Para Azeredo, algumas vezes a aplicação de um único critério é suficiente para designar a classe de uma palavra, outras vezes, não. Uma característica importante está nas combinações que a classe aceita ou que rejeita.

No português brasileiro, a Nomenclatura Gramatical Brasileira, implementada no Brasil em 1959, aborda dez classes de palavras: substantivo, adjetivo, verbo, numeral, pronome, artigo, advérbio, preposição, conjunção e interjeição. Essa classificação abordada pela tradição escolar possui múltiplas e diversas subcategorias abstratas e na maioria das vezes pouco ou nada compreensível e relevante para o uso da língua.

De acordo com o autor, esse é o modelo mais completo de que dispomos. No entanto, para uma abordagem proveitosa das classes de palavras, é necessário estar sensível às limitações do modelo tradicional herdado da análise das línguas clássicas.

A divisão de palavras em classes gramaticais foi proposta pelo gramático grego Dionísio de Trácia e intitulada *teoria das partes do discurso*. Essa classificação tentou alinhar hierarquias e sub-hierarquias de palavras num quadro único a partir de três critérios (semântico, mórfico e funcional). A divisão sofreu pequenas modificações em latim, passando para as línguas europeias modernas, tal como o português. (Camara Jr., 1970).

Nessa perspectiva, o critério semântico não consegue diferenciar substantivos e verbos. *Corrida*, por exemplo, uma palavra que denota ação, pelo critério semântico, seria um verbo, mas corresponde a um substantivo. Tendo em consideração os outros dois critérios, podemos colocar um determinante ao lado, como, por exemplo, *aluma corrida* (critério funcional) e acrescentar a flexão de número, exemplo *corridas* (critério morfológico), e não de pessoa, modo, aspecto, tempo, recebendo desinências nominais e não verbais.

Para Camara Jr. (1970) o critério semântico não deve ser observado isoladamente, conforme ocorre nas gramáticas e livros didáticos, visto que o sentido não é um conceito independente, mas ligado à forma. O critério semântico (de significação) e o critério mórfico (de forma) se associam de maneira muito próxima, pois o vocábulo é uma unidade de forma e de sentido. E o critério sintático/funcional (de posição e combinação) discrimina-o, na respectiva classe, conforme as posições que ocupam e as combinações que aceitam na frase.

Cunha e Altgott (2004) entendem que o autor agrupa as palavras em quatro classes amplas em vista do critério morfossemântico: nomes, pronomes, verbos, instrumentos gramaticais; e do critério funcional: substantivos, adjetivos, advérbios, verbos e conectivos. No tocante ao critério morfossemântico, o nome denomina seres concretos e abstratos que, em português, caracteriza-se pela possibilidade de ser marcado pelas categorias de gênero masculino e feminino, de número singular e plural. No que concerne ao critério funcional, o nome pode ter três funções: substantivos, adjetivos e advérbios.

O substantivo é característica de uma função gramatical dependente do papel que a palavra desempenha na frase. Qualquer palavra pode ser um substantivo, bastando que aceite o artigo como seu determinante, ou pode ser substantivo caso seja determinante do substantivo. Para Camara Jr, a relação substantivo/adjetivo obriga que a função de um dependa da função do outro, isto é, só se chama adjetivo o vocábulo que determina o

substantivo; só é substantivo o elemento determinado pelo adjetivo. Em vista disso, constatamos que os termos substantivo e adjetivo só aparecem no uso do critério funcional, ou seja, no uso da palavra na frase.

Embora Basílio (1987, p. 56) ressalte a necessidade da conjunção dos três critérios para a definição das classes de palavras, a autora lembra que, para o estudo da formação de palavras, por vezes é necessário “determinar qual é o critério predominante e como os outros são derivados deste”. Dessa forma, detém-se apenas aos substantivos, adjetivos, verbos e advérbios.

Podemos evitar muitos problemas se consideramos as classes de palavras não como compartimentos rígidos e fechados, mas como conjuntos de palavras determinados por uma conjunção de critérios. A concordância dos critérios predeterminados define os casos típicos ou mais gerais e comuns, enquanto a diferença ou alteração em um ou outro critério define casos mais marginais.

O caso típico do substantivo é o da palavra que denota um produto específico com propriedade morfossintática de determinar concordância. Vem acompanhado de determinantes (artigos, pronomes demonstrativos e possessivos, adjetivos e sintagmas preposicionados) e assume a função de núcleo do sujeito, objeto e agente da passiva.

Por outro lado, o substantivo pode atribuir qualidades e propriedades a outro substantivo, ex. “pergunta-chave” e “engarrafamento-monstro”. Os substantivos *chave* e *monstro* complementam a noção veiculada por outro substantivo. Ademais, o substantivo pode ser utilizado para especificar outro com o padrão Substantivo + Substantivo de composição, ex. “navio-escola”, “couve-flor”. Nesses casos os substantivos *escola* e *flor* não podem ser intensificados, não apresentam nominalização correspondente e não podem funcionar como predicativo do objeto em alguns casos. No entanto, o substantivo para nomear agente em função adjetiva se comporta como qualquer adjetivo no sentido de concordar em gênero e número com o substantivo a que se refere,

como, por exemplo, “os examinadores/a banca examinadora”. (Basílio, 2011).

O caso típico do adjetivo é o da palavra que qualifica um ser representado por um substantivo, concordando em gênero e número com ele. E funciona como adjunto adnominal ou predicativo do sujeito e do objeto. O adjetivo pode ser intensificado por advérbios e se comportar em grau comparativo e superlativo.

Já a situação do adjetivo substantivado é mais marginal. O adjetivo substantivado denota seres pela propriedade correspondente ao significado do adjetivo. Tem uso genérico, pois neutraliza as oposições de gênero e número e não manifesta grau. Ele ocupa poucas posições sintáticas próprias de substantivo, como, por exemplo, o adjetivo *belo* em “A estética estuda o belo”. Ademais, o adjetivo pode ser usado como substantivo, parecendo denotar seres e acionar mecanismos de concordância, embora não possa ser considerado substantivo pleno, pois não perde sua função de adjetivo, como, por exemplo, o adjetivo *aflitos* em “Consolai os aflitos”. (BASÍLIO, 2011).

Portanto, concluímos que as classes de palavras substantivos e adjetivos são moldes gramaticais alteráveis que intentam abarcar nossas experiências e significações, podendo ser remanejados conforme usos linguísticos e critérios adotados pelo interlocutor na formulação da frase. O critério semântico é deficitário, pois é impossível separar os seres e os processos no universo biossocial e um equívoco classificar seres como substantivos e processos como verbos. Os substantivos *desenvolvimento* e *sentimento*, por exemplo, significam processos e não seres ou coisas.

3. Ensino de gramática: classe de palavras

A gramática é considerada, antes, como um saber que todo falante possui em alto grau de perfeição, que se manifesta em seus atos verbais, e, depois, como a descrição deste saber – com ou sem intenção normativa. A gramática não é o fim por si só, não é

suficiente para a aprendizagem prática da língua, mas ela é uma tecnologia, um saber como fazer. (Uchôa, 2016).

O ensino da gramática visa à ampliação do conhecimento reflexivo do já sabido e do aprendido; logo, não há como não relacionar a gramática com a produção e a compreensão do texto. Além disso, a produção e a leitura do texto podem contribuir para o estudo gramatical, visto que observações acumuladas e sistematizadas de vários textos ajudam a compreender melhor o emprego de um adjetivo ou o uso mais adequado dele, por exemplo (Uchôa, 2016).

Concebemos a leitura como uma atividade complexa, plural, com cinco dimensões: a neurofisiológica, que abrange a percepção, identificação e memorização de signos; a cognitiva, que diz respeito à conversão de palavras e grupos de palavras em elementos de significação e de compreensão; a afetiva, que abarca as emoções suscitadas pela leitura; a argumentativa, que concerne à argumentação e aos valores sociais; e a simbólica, que engloba a ação nos modelos do imaginário coletivo (Jouve, 2002).

E conceituamos a escrita como questão do desejo de os outros se produzirem em nós, através das palavras, ora o nosso desejo de nos reproduzirmos, nos multiplicarmos, nos transcendermos e, mesmo, nos imortalizarmos, através das nossas palavras. A escrita vem anterior ao ensino da gramática, as perguntas “para quem?, para que? e por que escrever? ” antecedem à questão do “como escrever? ”. A forma correta, ou seja, o uso das normas e regras é consequência lógica e ética natural, mas a situação comunicação deve ultrapassar a demanda da escola, assumindo função social. (Bernardo, 1955).

Buscamos ferramentas para evitar uma metalinguagem seca, apenas classificatória, baseada em memorizações. É preciso apontar a sintaxe como construtora da trama textual, visto que por meio dela acionamos sentidos e significados, relações, referências, referenciações e conexões para produzirmos enunciados organizados em texto dotados de intencionalidade. (Araujo, 2018, p. 144, 151).

Quanto ao ensino da gramática normativa, devemos entender como ensino crítico e responsável da variedade de maior prestígio social frente às demais variedades. Além disso, necessitamos nos libertar da ideia equivocada, mas ainda forte em nossa sociedade, de que um texto com construções não absorvidas pela gramática normativa é um mau texto. (Uchôa, 2016).

Para nós, os desafios com a gramática normativa iniciam na licenciatura quando percebemos a discrepância entre nosso saber gramatical de língua portuguesa construído no ensino fundamental e médio e os saberes que se espera de um aluno de graduação em Letras. Em seguida, os desafios persistem na preparação para os concursos públicos de docente em língua portuguesa nas prefeituras, por exemplo. Vemo-nos perdidos ou tentando preencher lacunas do nosso saber gramatical normativo, tão cobrado pelas provas de concursos públicos e pelo senso comum.

O compromisso do professor deve ser, sempre, o da ampliação da competência comunicativa, gramática internalizada, do aluno, que irá se manifestando nas diversas atividades pedagógicas propostas. Ademais, o professor deve confrontar gradativamente as variantes linguísticas trazidas pelos alunos e a variante norma culta, sem substituí-las por esta, de modo a explicitar o seu prestígio sociocultural. (Uchôa, 2016, p. 54).

Devemos mostrar aos alunos que eles possuem um saber gramatical estabelecido, interno e que é possível ter acesso consciente a esse saber, que ele construiu desde muito jovem e constrói com a língua materna. Dessa forma, incentivamos os alunos, sobretudo do Ensino Médio, a combater traumas e preconceitos sobre a sintaxe (Araujo, 2018, P. 146) e a enxergar a gramática como sua aliada.

Devemos distinguir estes dois tipos de ensino e aprendizagem e saber quando usá-los. No Ensino Fundamental, a aprendizagem deve assumir caráter, eminentemente, prático, através da produção e interpretação de textos, visando alargar o conhecimento da língua, e não sobre a língua, o lugar da gramática será secundário. Já, no Ensino Médio, o conhecimento deve ser mais reflexivo do

sistema da língua — o ensino da gramática passa ocupar um lugar mais importante, para que os alunos possam terminar os estudos com maior consciência da ampla variedade dos recursos da língua (Uchôa, 2016).

Para Araujo (2018), é possível inaugurar uma visão de sintaxe que valorize o manejo dos termos sem ter de classificá-los, sem uma teoria linguística ou uma teoria sintática - apenas o manejo crítico, buscando o melhor arranjo para dizer algo, inventar e descobrir arranjos que desdizem o que se pretendia. Assim, é possível evitar a angústia de classificar e embarcar no jogo da sintaxe, propiciando atividades de identificação de sintagmas em frases extraídas de textos, a fim de testar a percepção que os falantes tenham das unidades sintagmáticas. (Araujo, 2018, p. 140-143).

Para Uchôa (2016), é pesaroso que as gramáticas normativas não deixem de comportar uma descrição, quando distinguem classes de palavras e processos de formação de palavras. O ensino descritivo recorre ainda à memorização, levando a classificações automatizadas, sem que os estudantes, quase sempre, saibam justificar o seu “saber” classificatório (Uchôa, 2016, p. 85-86). Por mais que se ensine na escola, quando os anos passam, os alunos “esquecem” e precisam decorar as regras novamente. Trata-se de uma abordagem que desestimula o interesse pelo português.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) vai na contramão, atribuindo habilidades ao ensino fundamental I e II que ao nosso ver seriam demasiado complexas. Notamos que crianças no terceiro e quarto ano já precisam aprender temas complexos como concordância, derivação prefixal e sufixal e neologismos. Nos anos escolares iniciais, não é relevante o ensino de nomenclaturas gramaticais ou processos complexos de estruturação de frases. O ensino de gramática focaliza a instrumentalização do aluno e não a apresentação de nomenclaturas ou metalinguagens. Do sexto ao nono ano, os adolescentes precisam realizar análise sintática e semântica apurada das classes de palavras. Tais conteúdos poderiam mais indicados para o ensino médio, no entanto a BNCC não contempla classes de palavras no ensino médio.

No ensino fundamental, precisamos de ampliar o conhecimento da língua com a leitura e a produção textual, a identificação de classes de palavras assumiria um caráter secundário. Precisamos de medir qualitativa e quantitativamente os conteúdos no ensino fundamental e médio. Achar que, no ensino fundamental, o aluno precisa praticar a língua e analisá-la em sua complexidade é uma utopia. Devemos considerar o currículo informal e oculto, ou seja, os cotidianos e as conversas com nossos alunos e não apenas o currículo formal ditado pela instituição de ensino e pelos documentos normativos.

O ensino de classe de palavras, para Azeredo (2021), no âmbito universitário, consiste em pesquisar a natureza e as limitações do modelo. No ensino médio, compreende problematizar o modelo com o aluno e mostrar os usos aos alunos. No ensino fundamental, constitui mostrar o modelo, evitando subcategorizações inúteis e enfadonha, e priorizar o reconhecimento e o manejo com as classes.

Mendes e Vicente (2013) afirmam que a abordagem de substantivos e de adjetivos nos livros didáticos privilegia o uso do critério semântico. Eles defendem que a escola deve ensinar o que o aluno não sabe, como normas e classificações, mas sempre tentando se alinhar ao conhecimento prévio. Os autores não apresentam um esboço de encaminhamento prático para abordar a temática sob o viés de pressupostos gerativas, conforme almejaram.

Rosa da Silva (2022) replica o ensino de substantivo, suas classificações (próprio, comum, abstrato, concreto, simples, composto, coletivo e epiceno) e suas flexões de número e gênero para o quinto ano do ensino fundamental. O objetivo consiste no aluno extrair informações do texto, de Monteiro Lobato, “Emília no País da Gramática” e saber diferenciar e classificar os substantivos. Acreditamos que essa abordagem não desperta o interesse nos alunos, pois eles não se sentem motivados a construir saberes, mas a simplesmente apreender o que a professora expôs no quadro. E ainda pode levar os alunos a se ausentarem das aulas na escola e

buscarem vídeos no Youtube para decorarem e fazerem a prova. O mais importante é praticar a língua portuguesa do/no dia a dia.

Por conseguinte, concluímos que o ensino de gramática não deve ocorrer por si, mas servir a leitura e a escrita. É importante considerarmos que um aluno estudioso pode rotular bem o mundo gramatical, e não ser um produtor textual ou um leitor competente; como também, um aluno que tenha certo desembaraço para escrever e ler, pode não ir bem no campo das classificações gramaticais. (Uchôa, 2016). O ensino de classes de palavra não pode ser negligenciado no ensino básico, precisamos alinhá-lo ao contexto linguístico-escolar dos alunos no ensino fundamental e ensino médio. Adiante, apresentamos nossa proposta de ensino de classes de palavras.

4. Uma proposta para o ensino de classe de palavras

Esta proposta visa a contribuir para o ensino de classes de palavras, sobretudo, de substantivos e de adjetivos. Não pretendemos impor ao/ à professor (a) seguir fielmente essa atividade, mas buscar contextualizar e adaptar a sua realidade escolar. Fomos guiados pela pergunta como ensinar a temática, principalmente, no ensino fundamental e médio sem se tornar entediante ou mera memorização, como normalmente vemos. Não buscamos apresentar uma lista imensa de classificações terminológicas impostas pela Nomenclatura Gramatical Brasileira, pois isso já encontramos nos livros e gramáticas escolares.

O professorado sabe que a prática de sala de aula destoa do que se vem elaborando em pesquisas (Araujo, 2018, p. 138). Isso nos preocupa, pois buscamos entender esse distanciamento e dialogar com nossos colegas da educação básica. Para tanto, defendemos que as conversas informais na sala dos professores ou nos grupos de redes sociais podem contribuir para uma mudança real no ensino. Aos professores, acompanhando aplicações, sugestões e modificações na atividade. E almejamos a apresentação dessa atividade nesses espaços.

Seguimos algumas práticas sugeridas por Guimarães (2022) para a elaboração de atividades e materiais didáticos. Previamente à elaboração desta atividade, realizamos uma *contextualização de práticas de linguagem*, ou seja, realizamos uma roda de conversa com os alunos para levantar necessidades de aprendizagem, ou seja, o que os alunos precisavam (conforme o currículo) e gostariam de aprender, como, por exemplo, temas, gêneros discursivos, aspectos gramaticais. A partir disso, selecionamos o gênero discursivo rótulo de higiene pessoal, cosméticos e perfumes e o tópico gramatical classes de palavra. Desse modo, pensamos em uma atividade que objetiva ensinar as classes de palavras (substantivo e adjetivo) a partir do gênero discursivo rótulo tão presente na vida dos nossos alunos e tão repleto de substantivos e de adjetivos.

Concebemos a criação de atividades como dever do licenciando e professores de línguas a partir da concepção de atividade como “tarefa” e “exercício”. A tarefa focaliza o significado e possibilita a escolha de recursos (não) linguísticos pelos alunos, pode ou não enfatizar uma característica linguística específica. Já o exercício, que expõe um modelo linguístico a ser seguido por meio de input e prioriza a mera substituição de itens linguísticos, impossibilitando a escolha de recursos linguístico, visando à prescrição gramatical (Ellis, 2010).

A proposta de atividade convida os alunos do Ensino Fundamental (EF) e do Ensino Médio (EM) de uma escola pública a analisar as palavras que integram os rótulos de produtos de higiene pessoal, cosméticos e perfumes. Objetivos: (EF) Manejar o conhecimento sobre a língua portuguesa, por meio da leitura, da produção textual e da identificação de palavras (substantivos e adjetivos) nos rótulos de higiene pessoal, cosméticos e perfumes. (EM) Aprimorar o conhecimento sobre a língua portuguesa, por meio da leitura, produção textual e da prática classificatória e reflexiva de palavras (substantivos e adjetivos) nos rótulos de higiene pessoal, cosméticos e perfumes.

Na primeira etapa, uma aula anterior, a professora conversa com os alunos acerca de temas que possam ser levados para sala de aula,

que despertem o interesse. Logo, ela solicita aos alunos que levem rótulos de produtos de higiene pessoal, cosméticos e perfumes (sabonete, pasta de dente, shampoo etc.) para próxima aula.

Na segunda etapa, a professora dialoga com os alunos sobre os rótulos, perguntando: Qual (is) tema(s) dos rótulos? (b) Qual é a estrutura dos rótulos? (c) Qual intenção de quem produziu? (d) Para quem é destinado? (e) O rótulo ou o produto é mais importante? Ela pede que os alunos leiam os rótulos sobre a mesa e, em seguida, produzam um texto descritivo, elencando as principais características dos rótulos.

Na terceira etapa, a professora propõe um jogo aos alunos. Ela divide a turma em dois grupos e lança desafios aos alunos. Eles devem escolher um integrante para responder cada desafio. O desafio consiste em selecionar uma palavra dos rótulos para cada pergunta realizada. Caso um grupo não encontre a palavra, o outro grupo responde em seu lugar. O primeiro grupo de palavras tem como respostas substantivos e o segundo grupo de palavras tem como respostas adjetivos.

Perguntas que podem ter substantivos como respostas. Fale uma palavra para: 1. Produto para o cabelo. 2. Produto para o dente. 3. Produto para axilas. 4. Produto para a pele. 5. Produto para as unhas. 6. Ingrediente. 7. Ingrediente animal. 8. Ingrediente vegetal. 9. Parte do corpo. 10. Marca. 11. Localidade. 12. Cor. 13. Fragrância. 14. Textura. 15. Responsável técnico. 16. Consumidor.

Perguntas que podem ter adjetivos como respostas. Fale uma palavra que caracteriza: 1. Cabelo. 2. Pele. 3. Dente. 4. Unha. 5. Mãos. 6. Pés. 7. Rosto. 8. Perna. 9. Gengiva. 10. Creme. 11. Desodorante. 12. Sabonete. 13. Shampoo. 14. Condicionador. 15. Creme dental. 16. Consumidor.

Para concluir, cada grupo apresenta seu agrupamento de palavras, destacando as que eles consideram importantes para a compreensão do rótulo. Em seguida, a professora pede que os alunos quantifiquem quantas vezes essas palavras aparecem nos rótulos e que as substitua por outras, com auxílio do dicionário.

A professora mostra aos alunos que eles já possuem conhecimento gramatical interno e, por isso, conseguem analisar as palavras. Nosso foco não é classificar a palavra em substantivo e adjetivo, mas potencializar a leitura e a produção textual dos alunos com a percepção de palavras que nomeiam objetos e percepções, podem funcionar sozinhas e palavras que caracterizam e dependem de outras e que ambas podem aparecer no singular, plural, feminino e masculino.

Como complemento para o ensino médio, dando continuidade às etapas apresentadas no EF e também desenvolvidas no EM, a partir dos nomes identificados/percebidos pelos alunos, a professora começa a introduzir perguntas relacionadas à morfologia, sintaxe e semântica das palavras, enfatizando os substantivos e adjetivos. Pede que eles analisem a palavra sem lista terminologias - depois ela pede que eles agrupem as palavras.

1) Vamos descrever a forma da palavra.

a) A palavra tem gênero masculino ou feminino?

b) A palavra varia em número singular ou plural?

c) A palavra precede de 'o' ou 'a', conforme o gênero masculino ou feminino?

d) Varia o gênero e o número conforme o substantivo?

2) Vamos observar a combinação e a posição da palavra na frase.

a) Ocupa a posição principal (sujeito) ou secundária ou complemento de verbo?

b) Combina-se com outras palavras que estão ao lado/adjuntas?

c) Acompanha um substantivo ou se refere a ele?

3) Vamos entender o sentido da palavra.

a) Dá nome a algo, alguém ou uma experiência?

b) Expressa um atributo (qualidade) ou classificação de uma palavra?

A professora mostra aos alunos de que eles já possuem conhecimento gramatical interno e, por isso, conseguem analisar as

palavras. Nosso propósito é ampliar o conhecimento linguístico dos alunos, levando a classificação sistemática e reflexiva dos termos substantivo e adjetivo, conforme os critérios morfológico, sintático e semântico, sempre visando a potencializar a leitura e a produção textual dos alunos. Trata-se de uma atividade que pode ser combinada com a apresentação da classificação trazida em livros, pois ela prepara o aluno para tanto.

5. Considerações finais

Neste texto, esforçarmo-nos para contribuir para um ensino de língua portuguesa com prazer e coerência, e propiciar experiências inspiradoras e motivadoras com/para a leitura, a produção textual e a gramática, a fim de que estas estejam a serviço das duas primeiras. E, para tanto, vamos além de conteúdos e habilidades propostos por documentos norteadores.

Na primeira seção, discutimos a classificação das palavras, sobretudo, do substantivo e adjetivo, e concluímos que, para identificarmos uma classe de palavras, isto é, encaixarmos uma palavra nesse molde, aplicamos critérios morfológicos, sintáticos e semânticos pertinentes ao contexto. Observamos que as classes de palavras substantivo e adjetivo não são rígidas e fechadas; possuem flexibilidade com a observância de casos mais ou menos típicos.

Na segunda seção, abordamos o ensino de gramática, sobretudo de classes de palavras, na educação básica. Desse modo, constatamos que o objetivo maior da escola é formar leitores e produtores textuais, e que, nesse processo, o ensino da gramática, incluindo a normativa, é contributivo. Além disso, observamos que o ensino de classe de palavras deve ser abordado de modo equilibrado: no ensino fundamental de forma simplificada, no ensino médio de forma reflexiva e no ensino superior de forma crítica.

Na terceira seção, apresentamos uma proposta de atividade que pode contribuir para a leitura, a produção textual e o manejo de palavras no ensino fundamental e no médio, além disso, ela pode cooperar com a classificação e reflexão das palavras. Essa

proposta apresenta algumas limitações dentre, apenas, abordar duas classes de palavras. Por isso, convidamos os professores leitores desse trabalho a adaptá-la para outras classes não contempladas no material.

Diante disso, esperamos que esse trabalho colabore com pesquisas futuras e possa ser compartilhado nas conversas informais com nossos colegas e nos grupos de Facebook. Pretendemos expandi-lo para a classe do verbo, pois acreditamos nessa abordagem para nossos alunos, além de ser a terceira classe mais recorrente nos rótulos de higiene pessoal, cosméticos e perfumes.

Referências

ARAUJO, Lúcia Deborah. Sintaxe à vontade: uma reflexão sobre o ensino da sintaxe na escola básica. *In*: COELHO, Fábio André. NASCIMENTO SILVA, Jefferson Evaristo do (Orgs.). *Ensino de Língua Portuguesa: teorias e práticas*. 1. ed. Rio de Janeiro: Gramma, 2018.

AZEREDO, José Carlos de. Classes de palavras: um percurso crítico com vista a uma meta didática. *Confluência*, v.1, p. 296-323, 2021.

BAKHTIN, Mikhail. *Os gêneros do discurso*. Tradução por Paulo Bezerra. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 2016 (1952-1953).

BASÍLIO, Margarida. *Formação e classes de palavras no português do Brasil*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

BASÍLIO, Margarida. *Teoria lexical*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1987.

BERNARDO, Gustavo. *Redação Inquieta*. (1955). 21. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 2010.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: SEB, 2018.

BRASIL. Ministério da Saúde. Agência Nacional de Vigilância Sanitária. *Resolução nº 7, de 10 de fevereiro de 2015*. Brasília, DF, 2015. Disponível em:

BRASIL. Ministério da Saúde. Agência Nacional de Vigilância Sanitária. *Resolução da diretoria nº 752, de 19 de setembro de 2022*. Brasília, DF, 2022. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-rdc-n-752-de-19-de-setembro-de-2022-430784222>. Acesso em: 23 jul. 2022.

CABRÉ, Maria Teresa. *Terminology: Theory, methods, and applications*. Tradução : Janet Ann De Cesaris. Amesterdã: John Benjamins Publishing, 1999.

CAMARA Júnior, Joaquim Mattoso. *Estrutura da língua portuguesa*. 34. ed. Petrópolis: Vozes, 2001, 124 p.

CAMARA, Tania Maria Nunes de Lima. *Pontuação: perspectivas e ensino*. 2006. Tese de doutorado. (Doutorado em Língua Portuguesa). Faculdade de Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

CUNHA, Albertina; ALTGOT, Maria Alice Azevedo. *Para compreender Mattoso Camara*. 1. ed. Petrópolis: Vozes, 2004. 215 p.

ELLIS, Rod. Aquisição de uma segunda língua, formação de professores e pedagogia da língua. *Ensino de línguas*, v. 43, n. 2, pág. 182-201, 2010.

GUIMARÃES, Juliana Pereira. *Os (multi) letramentos literários nos materiais didáticos do PIBID para Educação Linguística em língua espanhola*. 2022. Dissertação de mestrado. (Mestrado em Linguística Aplicada). Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2022.

http://portal.anvisa.gov.br/documents/10181/2867685/%283%29RDC_07_2015_COMP.pdf/b6bca3b2-454d-4b05-8749-2a264b096bc8. Acesso em: 10 jul. 2022.

JOUBE, Vicente. *A leitura*. Tradução por Brigitte Hervot. 1. ed. São Paulo: Editora UNESP.

KRIEGER, Maria da Graça; FINATTO, Maria José Bocorny (2004). *Introdução à terminologia: teoria e prática*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2021.

MENDES, Camila Costa Rabello; VICENTE, Helena da Silva Guerra. O tratamento do substantivo e do adjetivo em livros didáticos: uma abordagem gerativa. *Universitas Humanas*, Brasília, v. 10, n. 1, p. 1-14, 2013.

PERISSÉ, Gabriel. *A arte de ensinar*. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2012.

PINILLA, Maria da Aparecida de. Classe de palavras. In: VIEIRA, Silvia Rodrigues; BRANDÃO, Silvia Figueiredo. (Orgs.). *Ensino de gramática: descrição e uso*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2019.

SANTOS, Denise Salim. *Tradição e transgressão: um estudo do vocabulário em O feitiço da ilha do Pavão*. 2008. Tese de doutorado. (Doutorado em Língua Portuguesa). Faculdade de Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

SILVA, Daniela Mendes Viera da. ARQUIERES, Darling Domingos. MENEZES, Fabio. A matemática como motivação à cidadania. *Revista Educação Pública*, Rio de Janeiro, v. 18, ed. 8, 2018. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/18/8/descobrimdo-com-embalagens-descartadas-o-que-o-seu-produto-preferido-esconde-de-voc>. Acesso em: 12 mar. 2024.

SILVA, Edelcina Rosa da. *O ensino de substantivos a partir de Emília no país da gramática: uma proposta didática*. 2022. Trabalho de Conclusão de Curso. (Licenciatura em Pedagogia). Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano, Goiânia, Goiás. 2022.

UCHÔA, Carlos Eduardo Falcão. *O ensino da gramática: caminhos e descaminhos*. 3. ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2016.

A ORGANIZADORA E O ORGANIZADOR

TANIA MARIA NUNES DE LIMA CAMARA é doutora em Língua Portuguesa. Professora Associada de Língua Portuguesa da UERJ. Atua nos cursos de Graduação em Letras, Mestrado e Doutorado em Língua Portuguesa. Autora da obra *As Múltiplas Faces do Ser Machadiano: um olhar crítico sobre os nomes próprios*, bem como de artigos e capítulos publicados em livros e periódicos. Coordenadora do Projeto de Pesquisa Práticas da Expressão Linguística e Práticas Escolares: leitura, produção textual, ensino. Coordenadora do Núcleo de Extensão do Instituto de Letras da UERJ. Coordenadora do curso Português para a comunidade, do LICOM/PLIC. Membro dos Projetos de Pesquisa Descrição e Ensino de Língua Portuguesa: pressupostos e práticas, e LABSEM: Laboratório Multidisciplinar de Semiótica. Área de interesse: ensino de língua materna: aspectos gramaticais e estilísticos; leitura e produção textual; gêneros e domínios discursivos, dentro da linha de Pesquisa Ensino de Língua Portuguesa. E-mail: taniamnlg@gmail.com.

THIAGO WALLACE RODRIGUES DOS SANTOS LOPES é doutorando em Letras: Língua Portuguesa (UERJ), com bolsa CAPES; Mestre em Letras: Língua Portuguesa (UERJ); Licenciado em Letras: Português-Literaturas (UFRRJ); membro dos grupos de pesquisas Estudos Linguísticos, Multiletramentos e Ensino de Língua Portuguesa (ELMEP/CNPq), Descrição e Ensino de Língua: pressupostos e práticas (CNPq) e Laboratório de Pesquisa em Língua e Discurso (LINDIS/CNPq), compôs o corpo de editores do periódico *Palimpsesto* – Revista discente do Programa de Pós-graduação em Letras da UERJ (04/2018-01/2020 e 05/2023-03/2024) e é professor de Língua Portuguesa e Produção Textual da rede municipal de Saquarema. E-mail: thiagodossantos16@gmail.com.

AUTORAS E AUTORES

MARIA DE FÁTIMA MONTEIRO DE ARAÚJO é mestra pelo Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, pós-graduada em Direito Educacional pelo Centro universitário Claretiano - CEUCLAR (2011), pós-graduada em Ensino de leitura e Produção Textual, pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (2017) é professora de Língua Portuguesa da Rede Estadual do Rio de Janeiro e aposentada pela Rede Municipal de Angra dos Reis. E-mail: fmonteiroaraujo@yahoo.com.br.

ELIANA DA SILVA BARBOSA é Mestranda em Língua Portuguesa pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Licenciada em Letras - Português e Literaturas pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense - Campus Campos Centro. No momento, atua como professora substituta de Língua Portuguesa e Literatura no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense - Campus Bom Jesus do Itabapoana (RJ). E-mail: elianagaudium@gmail.com.

ELAINE DA SILVA FARIA é professora de Língua Portuguesa e Literatura. Docente I - Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro e PEF – anos finais da Secretaria Municipal de Educação da Cidade do Rio de Janeiro. Graduada em Letras: Português – Literatura pela Universidade Iguaçu (2003), com pós-graduação em Língua Portuguesa pela FIJ (2011), especialização em Ensino de Leitura e Produção Textual pela UFRRJ (2013) e mestrado pelo ProfLetras – UFRRJ (2024).

RÍVIA SILVEIRA FONSECA é Licenciada em Letras pela Universidade Federal Fluminense - UFF (1998), Mestra em História pela Universidade Federal Fluminense - UFF (2002) e Doutora em

Linguística pela Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP (2009). Atualmente, realiza estágio de Pós-doutoramento no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (POSLING-UFF), sob a supervisão da Profa. Dra. Bethania Mariani. É professora efetiva Associada, Nível III, de língua e literatura latinas, do Departamento de Letras e Comunicação da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - DLC/UFRRJ. Faz parte do corpo docente do ProfLetras - Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - UFRRJ. Pesquisadora do Núcleo de estudos em língua e discurso - NELID (FPP-UERJ/ INES/ UFRRJ) e Coordenadora do Laboratório de pesquisas em língua e discurso - LINDIS (UFRRJ/UFF/ UERJ/IFAL). Tem experiência no Ensino Superior e na Formação docente para a Educação Básica. Desenvolve trabalhos em Análise do Discurso, Ensino de línguas e leitura, Etimologia e Filologia e Letras Clássicas sob a perspectiva teórico-metodológica da Análise do Discurso materialista. E-mail: riviafonseca@gmail.com.

JULIANA PEREIRA GUIMARÃES é doutoranda em Língua Portuguesa pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Mestre em Linguística Aplicada pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Pós-graduada lato sensu em Pedagogia Digital e Inovações Tecnológicas e em Metodologia do Ensino das Línguas Portuguesa e Espanhola pela Faculdade Única. Graduada em Letras Português-Espanhol pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e em Pedagogia pela Universidade Veiga de Almeida (UVA). Tem interesse em temas de Linguística Aplicada e de Terminologia.

PAULA FONTES LUSTOSA é doutoranda em Língua Portuguesa (UERJ). Mestre em Letras (Profletras-UERJ), área de concentração: linguagens e letramentos. Especialista em Língua Portuguesa (FFP-UERJ) e em Orientação Pedagógica e Educacional (UCAM). Atua como orientadora educacional e professora de língua portuguesa

na Educação Básica da rede pública de ensino. E-mail: professorapaulalustosa@gmail.com.

ADRIENE FERREIRA DE MELLO é doutoranda em Língua Portuguesa do Programa de Pós-graduação em Linguística e Língua Portuguesa (UERJ). Mestre em Língua Portuguesa pelo Programa de Pós-graduação em Letras (UERJ – 2022). Professora de Língua Portuguesa da Rede Municipal de Educação de Pirapetinga – MG. E-mail: adriene.mello@hotmail.com.

MARCÍLIA ROLIM SOUZA DE PAULA possui graduação em Pedagogia pela Universidade Castelo Branco - UCB (2012), graduação em Letras/Português pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo - IFES (2017), especialização em Educação, Pobreza e Desigualdade Social pela Universidade Federal do Espírito Santo - UFES (2017), especialização em Revisão de Textos pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais - PUC Minas (2022) e concluinte do Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - UFRRJ (2024). Atua na educação básica da rede municipal de Campos do Jordão-SP. E-mail: marciliarsp@gmail.com.

MARLI HERMENEGILDA PEREIRA possui graduação em Letras/português/literaturas pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1996), mestrado em Linguística pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1999) e doutorado em Linguística pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2005). É professora associada IV de língua portuguesa da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro e coordenadora do Mestrado Profissional em Letras (UFRRJ). Tem experiência na área de variação Linguística, análise de gêneros acadêmicos, ensino de leitura, oralidade e produção textual. E-mail: hpmarli@terra.com.br.

ROZA MARIA PALOMANES RIBEIRO é Professora Associada de Linguística na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). É vinculada ao Programa de Pós-graduação em Letras – PROFLETRAS– e ao Programa de Mestrado acadêmico LETRAS: ESTUDOS DE LINGUAGEM E LITERATURA, ambos vinculados à UFRRJ. É coautora do livro MANUAL DE LINGUÍSTICA, coautora e organizadora dos livros PRÁTICAS DE ENSINO DO PORTUGUÊS e ENSINO DE PRODUÇÃO TEXTUAL, publicados pela Editora Contexto, organizadora e coautora do livro LETRAMENTOS E MULTILETRAMENTOS NA ESCOLA: TEORIAS E PRÁTICAS, publicado pela Editora Brasil Multicultural, organizadora e coautora do livro A MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA COMO PRÁTICA DOCENTE: propostas de atividades de leitura e escrita, publicado pela editora ENCONTROGRAFIA e organizadora e coautora de um capítulo que compõe o e-book DESAFIOS PARA A PRÁTICA DE LEITURA E ESCRITA: PROJETOS DE LETRAMENTO PARA O ENSINO FUNDAMENTAL e PROPOSTAS DIDÁTICAS PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA EDUCAÇÃO BÁSICA publicados pela Editora Pimenta Cultural. E-mail: rozapalomanes@terra.com.br.

MARCELA PARMANHANE GUIMARÃES GARCIA DA ROSA é Licenciada em Letras - Português/Literaturas pela Faculdade de Formação de Professores da UERJ (2006-2010); Pós-graduada (*lato sensu*) em Educação Tecnológica pelo Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET (2011-2013)); e Mestre em Educação pela Faculdade de Formação de Professores da UERJ (2012-2014), locus onde lecionou como Professora Substituta pelo Departamento de Educação por três anos (2013-2015). Atua como professora desde 2008, lecionando Língua Portuguesa / Literaturas / Redação a turmas de Ensino Fundamental II, Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos, Ensino Técnico, Ensino Superior e Cursos de Pré-Vestibular, em instituições públicas e particulares. Atualmente, é professora

concursada dos municípios de Saquarema e de Araruama, direcionando-se ao Fundamental II e à Educação de Jovens e Adultos. E-mail: parmanhane_marcela@yahoo.com.br.

GERSON RODRIGUES DA SILVA é professor associado no Departamento de Letras e Comunicação da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, onde atuou como Coordenador do Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS, tendo sido também membro do Conselho Gestor do Programa. Hoje atua como coordenador adjunto nacional do mesmo Programa. É graduado em Letras pela Universidade Federal Fluminense (1996), Especialista em língua portuguesa pela Universidade Federal Fluminense, Mestre em Letras Vernáculas pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2002) e Doutor em Letras pela Universidade Federal Fluminense (2008). Atualmente, tem pesquisado as construções de sentido em diferentes gêneros textuais, tendo como foco o estudo de metáforas, além de questões relacionadas a texto e ensino de língua portuguesa, e relações de humor sob a perspectiva cognitivista.

FILIPPO DA SILVA TARDIM é graduado em Letras (Português e Grego) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ (2012), pós-graduado em EJA na Diversidade, pela Universidade Federal Fluminense - UFF (2016) e Mestre em Letras pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – PROFLETRAS/UFRJ (2021). Atua como professor da Rede Municipal de Duque de Caxias desde 2002. Trabalha no Centro de Referência Patrimonial e Histórico de Duque de Caxias (CRPH)/Museu Vivo do São Bento (MVSb), nos núcleos de comunicação e pesquisa. É fotógrafo e possui, sob a tutela do MVSb, duas exposições itinerantes com fotos da Baixada Fluminense. Também produziu documentários para esta instituição, disponibilizados na página oficial do museu no YouTube. Foi professor substituto na Faculdade de Educação da Baixada Fluminense – FEBF, um polo da Universidade Estadual do Rio de Janeiro – UERJ em Duque de Caxias (2013-2014),

ministrando a disciplina eletiva Linux Educacional e EAD. E-mail: filipotardim@gmail.com.

CLAUDIA REGINA CORRÊA LINS VIEIRA é Mestranda em Linguística do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Letras pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Especialista em Editoração: o Mercado do Livro pela Universidade Candido Mendes (2012) e em Latim pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2004). Graduada em Letras (Licenciatura e Bacharelado em Português e Literaturas) pelo Centro Universitário da Cidade (2002). Tem experiência como copidesque pleno e analista editorial sênior desde 2004. De 2016 até o momento, ocupa o cargo de revisora de textos na Coordenação-Geral de Comunicação (CGCOM) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ). E-mail: claudiacrlins@gmail.com.

A sala de aula é o nosso grande palco e muitas são as adaptações que precisamos fazer ao longo do espetáculo, às vezes, com a cena em andamento, para que o espetáculo chegue ao final rendendo aplausos. Como roteiristas da peça da Língua Portuguesa, reunimos aqui experiências, relatos e propostas que visam a contribuir e a ajudar a melhorar a performance das nossas apresentações.

Bom Espetáculo!

