

Argumentação e Linguagem

**Solange Aparecida de Souza Monteiro
(Organizadora)**



Solange Aparecida de Souza Monteiro
(Organizadora)

Argumentação e Linguagem

Atena Editora
2019

2019 by Atena Editora
Copyright © Atena Editora
Copyright do Texto © 2019 Os Autores
Copyright da Edição © 2019 Atena Editora
Editora Executiva: Prof^a Dr^a Antonella Carvalho de Oliveira
Diagramação: Rafael Sandrini Filho
Edição de Arte: Lorena Prestes
Revisão: Os Autores

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores. Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Conselho Editorial

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof^a Dr^a Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Prof^a Dr^a Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Prof^a Dr^a Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Prof^a Dr^a Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof^a Dr^a Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof^a Dr^a Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Ciências Agrárias e Multidisciplinar

Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano
Prof^a Dr^a Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Darllan Collins da Cunha e Silva – Universidade Estadual Paulista
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof^a Dr^a Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

Ciências Biológicas e da Saúde

Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás
Prof.^a Dr.^a Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará

Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

Ciências Exatas e da Terra e Engenharias

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

Conselho Técnico Científico

Prof. Msc. Abrãao Carvalho Nogueira – Universidade Federal do Espírito Santo
Prof. Dr. Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos – Ordem dos Advogados do Brasil/Seccional Paraíba
Prof. Msc. André Flávio Gonçalves Silva – Universidade Federal do Maranhão
Prof.ª Drª Andreza Lopes – Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Acadêmico
Prof. Msc. Carlos Antônio dos Santos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Msc. Daniel da Silva Miranda – Universidade Federal do Pará
Prof. Msc. Eliel Constantino da Silva – Universidade Estadual Paulista
Prof.ª Msc. Jaqueline Oliveira Rezende – Universidade Federal de Uberlândia
Prof. Msc. Leonardo Tullio – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof.ª Msc. Renata Luciane Polsaque Young Blood – UniSecal
Prof. Dr. Welleson Feitosa Gazel – Universidade Paulista

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)	
A694	Argumentação e linguagem [recurso eletrônico] / Organizadora Solange Aparecida de Souza Monteiro. – Ponta Grossa, PR: Atena Editora, 2019. Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso: World Wide Web Inclui bibliografia ISBN 978-85-7247-530-3 DOI 10.22533/at.ed.303191408 1. Língua portuguesa – Composição e exercícios. 2. Linguística. I. Monteiro, Solange Aparecida de Souza. CDD 469.8
Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422	

Atena Editora
Ponta Grossa – Paraná - Brasil
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br

APRESENTAÇÃO

Ai Palavras! ... Todo o sentido da vida principia à vossa porta; o mel do amor cristaliza seu perfume em vossa rosa; sois o sonho e sois audácia, calúnia, fúria, derrota... A liberdade das almas, ai! com letras se elabora... E dos venenos humanos sois a mais fina retorta: frágil como o vidro e mais que o são poderosa! Reis, impérios, povos, tempos, pelo vosso impulso rodam... Cecília Meireles ...

Porque a verdadeira caverna, aquela que nos proíbe a relação com a realidade, aquela que nos obriga a viver no meio das sombras, é, para mim, a linguagem. Oswald Ducrot. Não há como pensar a argumentação na linguagem sem que se façam referências à retórica clássica, principalmente se o ato de argumentar for entendido como uma forma de gerenciar o discurso, de modo a se obterem resultados efetivos sobre as práticas sociais humanas. É justamente o funcionamento pragmático dos textos/discursos que nos permitem dizer, hoje, que os mesmos se nos apresentam revestidos de caráter ideológico, somente para citar um dos efeitos das ações das práticas linguísticas sobre as sociais. Nesse sentido, presume-se que a instrumentalidade do discurso argumentativo retrata-se nas formas como os argumentos são apresentados nos textos, de modo a criar um sentido de identidade entre falante/escritor e ouvinte/leitor. As atividades cognitivas da leitura e da compreensão estão inter-relacionadas, ainda que não se tenha como garantia indicativos de entendimento textual, afirmam Löbler e Flôres (2010, p. 181). Flôres e Gabriel (2012) defendem que a leitura pode ser estudada a partir de diferentes perspectivas, sejam elas: com foco no autor, no texto ou no leitor. Abraça-se, então, neste trabalho, a pesquisa sobre a leitura e foco no texto de diferentes formas.

Coscarelli (2002, p. 01) afirma que a leitura pode ser vista como um todo sem divisões, uma visão genérica e compactada que dificulta o trabalho do professor em ajudar os alunos em desenvolver o processo de leitura. Segundo a autora: A leitura pode ser dividida em duas grandes partes, uma que lida com a forma linguística e outra que se relaciona com o significado. Essas partes, por sua vez, podem ser ainda subdivididas. O processamento da forma, também tratado como decodificação, será aqui subdividido em processamento lexical e processamento sintático. Faz parte da atividade leitora apresentar sentidos para a informação ali exposta, buscando a reflexão, os questionamentos e os possíveis diálogos entre ela e o leitor. Para tal, essa prática envolve o aspecto de reconhecer o código linguístico, assim como depreender os sentidos que esse código desenvolve a partir das relações semânticas, Löbler e Flôres (2010, p. 188).

O leitor tem a função de decodificar o texto e identificar as pistas que o autor vai deixando ao longo desse texto, além de formular representações mentais sobre as informações contidas ali, Löbler e Flôres (2010, 192). Ele suscita hipóteses, realiza inferências, ativa o seu conhecimento prévio, tudo isso objetivando compreendê-lo. Löbler e Flores explicam assim o processo de compreensão: A compreensão da língua escrita é uma atividade complexa e onerosa do ponto de vista cognitivo, pois consiste em relacionar, concomitantemente, o que é lido a conhecimentos preexistentes. Para fazer tal síntese, o cérebro do leitor mobiliza os conhecimentos que já possui, relacionando-os

ao processamento em realização, ou seja, fazendo a articulação paralela entre o sabido e o desconhecido, no decorrer da própria leitura.

Nesse processo de diálogo com o texto, o leitor tenta identificar as intenções do autor por este ou aquele vocabulário, as intenções de formalidades ou informalidades, ou ainda, identificar quem está falando naquele texto. Ducrot (1990, p.15) defende que o enunciado é polifônico e que, portanto, existem algumas pessoas envolvidas em sua existência. Dentre elas, declara a existência do locutor, sujeito discursivo responsável discurso, e enunciadore, responsáveis pelos pontos de vista ao longo do discurso.

O enunciado, assim como o discurso, é único e sempre terá um autor, denominado sujeito empírico, Ducrot (1990) Os jornalistas, por exemplo, ao noticiarem ou reportarem determinada informação, fazem-na através das argumentações, que são entendidas por Ducrot como uma sequência de dois segmentos que compõem um discurso relacionados por um conector.

Argumentar é apresentar um ponto de vista. Entretanto, cabe ao leitor, durante a atividade leitora, apreender os diferentes sentidos que vão sendo desenvolvidos ao longo do discurso destes profissionais.

Acredita-se que, ao se analisar as palavras envolvidas nesses discursos jornalísticos, pode-se facilitar a compreensão dos sentidos ali inscritos. Diante disso, apresenta-se, como objetivo geral deste trabalho, a análise do papel que o léxico desempenha (palavras plenas e palavras instrumentais) na construção do sentido dos discursos desdobraram-se em múltiplas linguagens. A construção de sentidos nos diferentes e múltiplos discursos não é realizada da mesma maneira, não segue uma regra que se comportam diferentemente no momento de construção desses sentidos.

Um conjunto de considerações pragmático-discursivas constitui o cerne da história da retórica. O retorno à retórica faz sentir que muitas das preocupações atuais dos estudiosos da linguagem, no que concerne à eficácia da palavra, assentam-se em preceitos advindos dos clássicos e dos teóricos contemporâneos da argumentação.

Avulta das considerações tecidas um aspecto particular caracterizador do dinamismo da linguagem, que é o lugar ocupado pelos sujeitos que lançam mão de argumentos relativos aos seus objetivos comunicativos e objetos de discurso. Nesse sentido, defrontamo-nos com uma subjetividade enunciativa que extrapola os limites de uma consciência empírica do sujeito. Pela enunciação que o constitui, ele mobiliza um ou mais coenunciadores, fazendo-os aderir ou refutar o universo de significações ou sentidos atribuídos histórica e culturalmente aos objetos de predicação. O enunciadore é, para mim, o grande tecelão do mundo representado nos eventos comunicativos de que participa. Nesse sentido é que cabe nos estudos da argumentação, ou da construção argumentativa dos textos, aproximar teorias de textos e discursos das teorias sociológicas, assumindo, portanto, um posicionamento multidisciplinar perante a investigação dos fenômenos linguísticos.

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
A LITERATURA SOBRE O SEXO E A SEXUALIDADE NO BRASIL NO PERÍODO DA DITADURA MILITAR	
Solange Aparecida de Souza Monteiro Paulo Rennes Marçal Ribeiro	
DOI 10.22533/at.ed.3031914081	
CAPÍTULO 2	13
A FALA DE ULYSSES GUIMARÃES NA PROMULGAÇÃO DA CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988: UMA ANÁLISE BAKHTINIANA	
Tayson Ribeiro Teles	
DOI 10.22533/at.ed.3031914082	
CAPÍTULO 3	24
A ARGUMENTAÇÃO E A RETÓRICA NO SERMÃO DA SEXAGÉSIMA, DE PADRE ANTÔNIO VIEIRA: UMA ABORDAGEM PARA O LETRAMENTO LITERÁRIO	
Gabriela Lages Veloso Letícia Rodrigues da Silva	
DOI 10.22533/at.ed.3031914083	
CAPÍTULO 4	35
ARQUITETURA DA ARTE DE CONTAR: A NATUREZA SOCIOLÓGICA E A COMUNICAÇÃO ESTÉTICA NO CONTO BRASILEIRO CONTEMPORÂNEO	
Márcia Adriana Dias Kraemer Alba Maria Perfeito	
DOI 10.22533/at.ed.3031914084	
CAPÍTULO 5	55
COMO TRABALHAR A LITERATURA SOB REGIMES AUTORITÁRIOS EM SALA DE AULA	
Cícera Tayana Francelino Fernandes	
DOI 10.22533/at.ed.3031914085	
CAPÍTULO 6	66
A INTENCIONALIDADE MARCADA NOS TEXTOS INSTRUCCIONAIS: O QUE HÁ DE NOVO NISSO?	
Hilma Ribeiro de Mendonça Ferreira Sílvia Adélia Henrique Guimarães	
DOI 10.22533/at.ed.3031914086	
CAPÍTULO 7	85
DESAFIOS EPISTEMOLÓGICOS E METODOLÓGICOS NO ENSINO DE PORTUGUÊS	
Maria Auxiliadora Bezerra	
DOI 10.22533/at.ed.3031914087	
CAPÍTULO 8	103
IGREJA” E “SENHOR”: A CRÍTICA À RELIGIÃO NAS LETRAS DE MÚSICA DA BANDA TITÃS À LUZ DAS REFLEXÕES BAKHTINIANAS	
Claudia de Fátima Oliveira Camila de Araújo Beraldo Ludovice	
DOI 10.22533/at.ed.3031914088	

CAPÍTULO 9	114
FICÇÃO E MEMÓRIA EM <i>SIMÁ</i> : ROMANCE HISTÓRICO DO ALTO AMAZONAS, DE LOURENÇO DA SILVA ARAÚJO	
Daniel Padilha Pacheco da Costa	
DOI 10.22533/at.ed.3031914089	
CAPÍTULO 10	133
PRESENÇA E USO DOS MARCADORES DISCURSIVOS EM ESTUDANTES BRASILEIROS DE ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA	
Cristina Corral Esteve	
DOI 10.22533/at.ed.30319140810	
CAPÍTULO 11	146
VARIAÇÃO FONÉTICA NO POVOADO ONÇA DO MARANHÃO: ANÁLISE DOS FENÔMENOS DE REDUÇÃO DO DITONGO “OU” EM “O” E REDUÇÃO DO DITONGO “EI” EM “E”.	
Shayra Brunna Silva Marques	
Ana Claudia Menezes Araujo	
DOI 10.22533/at.ed.30319140811	
CAPÍTULO 12	157
PLE + ELO: UMA EXPERIÊNCIA VIRTUAL NO ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA NA UFLA	
Débora Racy Soares	
DOI 10.22533/at.ed.30319140812	
CAPÍTULO 13	164
MOBILED-ASSISTED LANGUAGE LEARNING: QUESTÕES ACERCA DO USO DE SMARTPHONES EM SALA DE AULA DE LÍNGUA INGLESA	
Luana de França Perondi Khatchadourian	
DOI 10.22533/at.ed.30319140813	
CAPÍTULO 14	175
MATERIAL DIDÁTICO PARA O ENSINO DE INGLÊS: UMA PROPOSTA POR MEIO DA PEDAGOGIA DE MULTILETRAMENTOS	
Patrícia Helena da Silva Costa	
DOI 10.22533/at.ed.30319140814	
CAPÍTULO 15	189
ORIGENS E FRONTEIRAS DO COSMOS: O PODER DA PALAVRA	
Márcio Moreira Costa	
DOI 10.22533/at.ed.30319140815	
CAPÍTULO 16	199
MULTILETRAMENTOS NA FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE: APROXIMAÇÕES ENTRE REFLEXÃO E AÇÃO	
Maria de Lourdes Rossi Remenche	
Ana Paula Pinheiro da Silveira	
DOI 10.22533/at.ed.30319140816	

CAPÍTULO 17	211
O MÉTODO FÔNICO E A CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO	
Alice Santos Pimentel Nunes	
Terezinha de Jesus Dias Pacheco	
DOI 10.22533/at.ed.30319140817	
CAPÍTULO 18	223
NARRATIVAS COERENTES E CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADE EM GRUPOS VULNERÁVEIS	
Dóris Cristina Gedrat	
André Guirland Vieira	
Gehysa Guimarães Alves	
Cláudio Schubert	
DOI 10.22533/at.ed.30319140818	
CAPÍTULO 19	235
BEM-ME-QUERO, BEM-TE-QUERO: UM PROJETO DE PSICOLOGIA EDUCACIONAL SOBRE CORPOREIDADE E GESTÃO DO CUIDADO	
Roselaine Vieira Sônego	
Allan Henrique Gomes	
DOI 10.22533/at.ed.30319140819	
CAPÍTULO 20	248
MASCULINIDADE NA LITERATURA: UMA HISTÓRIA HERDADA SOCIALMENTE	
Francisco Heitor Pimenta Patrício	
Cícero Hériclis Ângelo Pereira	
Josilene Marcelino Ferreira	
DOI 10.22533/at.ed.30319140820	
CAPÍTULO 21	260
ENSINANDO PLE NA UFLA ATRAVÉS DO AVA - AVANÇAR	
Débora Racy Soares	
DOI 10.22533/at.ed.30319140821	
CAPÍTULO 22	267
MARCAS DOS PAISES IMPERIALISTAS NA CONSTITUIÇÃO E REORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA	
Rosa Maria Silva Braga	
Lucia Torres de Oliveira	
DOI 10.22533/at.ed.30319140822	
SOBRE A ORGANIZADORA	277
ÍNDICE REMISSIVO	278

DESAFIOS EPISTEMOLÓGICOS E METODOLÓGICOS NO ENSINO DE PORTUGUÊS

Maria Auxiliadora Bezerra

Universidade Federal de Campina Grande

Campina Grande - PB

RESUMO: O objetivo deste capítulo é discorrer sobre os desafios epistemológicos e metodológicos, enfrentados pelo professor de Português, considerando as diversas contribuições teóricas da Linguística – associadas às teorias de ensino e aprendizagem de língua/linguagem – para o ensino de Português e as variadas metodologias decorrentes da didatização dessas teorias. A produção bibliográfica analisada (artigos, livros, dissertações) indica que, nos eixos de ensino de leitura, escrita e oralidade, são as teorias sociais e enunciativas que orientam o trabalho didático, enquanto no eixo da análise linguística há uma instabilidade teórico-metodológica, remetendo para um ensino transmissivo, quando o trabalho se volta para o estudo da gramática tradicional (conhecimento da nomenclatura e apropriação dos conhecimentos de análise morfológica e sintática) e para um ensino reflexivo, quando o interesse se volta para analisar o funcionamento das unidades linguísticas no texto. Observamos também que, mesmo que a gramática tradicional seja criticada pelo caráter acientífico, ela ainda constitui uma base para o ensino de língua materna nas nossas escolas, e diversas obras

propõem um estudo na sala de aula orientado por esse manual.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura – Escrita – Oralidade – Análise linguística.

EPISTEMOLOGICAL AND METHODOLOGICAL CHALLENGES IN TEACHING PORTUGUESE

ABSTRACT: The purpose of this paper is to discuss the epistemological and methodological challenges faced by the teacher of Brazilian Portuguese, considering the different theoretical contributions of Linguistics - associated to the teaching and learning theories of language - for the teaching of Brazilian Portuguese and the various methodologies arising from these theories. The theoretical framework analyzed (articles, books, dissertations) indicates that in the axes of the teaching of reading, writing and speaking are the social and enunciative theories that guide the didactic work, whereas in the axis of the linguistic analysis there is a theoretical and methodological instability, referring to a transmissive teaching, when the work turns to the study of traditional grammar (knowledge of nomenclature and appropriation of knowledge of morphological and syntactic analysis) as well as to reflexive teaching, when the interest turns to analyzing the functioning of language units

in the text. It's also observed that, even though traditional grammar is criticized for its unscientific character, it still forms a basis for teaching Brazilian Portuguese in Brazilian schools, and several works propose a study in the classroom guided by this handbook. **KEYWORDS:** Reading - Writing - Orality - Language analysis.

1 | INTRODUÇÃO

Neste texto procuramos discorrer sobre os desafios epistemológicos e metodológicos, enfrentados pelo professor de Português, considerando as diversas contribuições teóricas da Linguística – associadas às teorias de ensino e aprendizagem de língua/linguagem – para o ensino de Português e as variadas metodologias decorrentes da didatização dessas teorias. Assim, vamos ensinar o quê e como?

Considerando a história mais recente do ensino de Português (a partir da década de 1980), verificamos que esses desafios epistemológico e metodológico se encontram nos quatro eixos de seu ensino: leitura, escrita, oralidade e análise linguística/semiótica.

Na década de 1980, começou-se a questionar o ensino de leitura, concebida como mera atividade de decodificação, e influências de teorias cognitivas de leitura chegavam à sala de aula, como alternativa (KATO, 1985; KLEIMAN, 1989 a e b).

Questionamentos sobre o ensino da escrita surgiram na década de 1990. Vista como codificação de mensagens, a escrita era, sobretudo, ensinada para demonstração de domínio do registro formal da língua escrita (em redações). Sob a influência de teorias discursivas, o texto escrito começou a ser visto como atividade interativa, envolvendo interlocutores, e propostas de produção de textos (em oposição à redação) passaram a ser praticadas (GERALDI, 1991 e 1996; COSTA VAL, 1991; GARCEZ, 1998).

Na década de 2000, com as teorias sociais e enunciativas influenciando os estudos de língua/linguagem, os resultados das investigações sobre letramento e gêneros discursivos/textuais ganharam destaque na orientação do ensino de leitura e escrita (NASCIMENTO, 2009; DIONISIO, MACHADO e BEZERRA, 2005).

Finalmente, no início da década de 2010, se propôs mais fortemente a análise linguística nas aulas de português (ANTUNES, 2014; BEZERRA e REINALDO, 2013; WACHOWICZ, 2010). É importante frisar que a cada década os estudos desses eixos se acumulam com propostas alternativas de ensino, com base nas teorias existentes, pois do ponto de vista epistemológico não temos novos conhecimentos sobre o objeto língua.

Para o desenvolvimento deste texto, destacamos alguns pontos dos eixos da leitura, da escrita e da oralidade e nos detemos no eixo da análise linguística, que consideramos menos explorado, visto que entra em jogo, nesse eixo, a proposta gramatical de tradição greco-latina, que, ao mesmo tempo em que é rejeitada, não é substituída integralmente por nenhuma outra. Dessa situação de instabilidade resultam, por vezes, orientações para o ensino que enfatizam, como veremos no

tópico 5, o funcionamento das unidades linguísticas no texto, mas apoiando-se na metalinguagem da gramática tradicional. E, sem se saber o que fazer, termina-se deixando de lado o estudo das unidades menores da língua e enfatiza-se o texto e o discurso.

2 | DESAFIOS EPISTEMOLÓGICOS E METODOLÓGICOS NO EIXO DA LEITURA

O eixo da leitura, por ter sido o primeiro a ser pesquisado no âmbito dos estudos linguísticos, encontra-se relativamente estabilizado, no sentido de que a formação inicial e continuada de professores de PLM, os documentos balizadores do ensino dessa língua e os materiais didáticos apontam para um ensino com base em usos efetivos da leitura na sociedade letrada em que vivemos.

Nesse eixo, um dos desafios que o professor de PLM enfrenta, a nosso ver, é ensinar a ler textos reflexivos, do domínio do argumentar (a partir daqui, apenas ‘textos reflexivos’), que, conseqüentemente, são textos longos. Considerando as características da pós-modernidade – fragmentação do sujeito, “realidade” entendida como resultado de um processo discursivo, fugacidade, efemeridade, virtualidade das relações humanas –, o discurso da escola em defender a necessidade da leitura de textos densos, que requerem reflexão, posicionamento, encontra menos eco entre adolescentes e jovens.

Ao mesmo tempo em que vemos rejeição à leitura de textos reflexivos, identificamos, desde a década de 1990, pesquisas acadêmicas e orientações oficiais para o ensino (como, à época, Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e Médio – PCN e PCNEM –, Orientações Curriculares para o Ensino Médio - OCEM), apontando para estratégias que enfatizam o lúdico, o atraente, a fim de despertar o gosto pela leitura dos alunos. Assim, vemos livros didáticos cada vez mais coloridos, ilustrados, atraindo a atenção dos alunos para as multissemiões, como recurso imprescindível à produção de um texto. Nesse sentido, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), através do Guia do Livro Didático, parece reforçar essa ideia de “ludicizar” a leitura, quando faz referência às coleções que apresentam textos em sua coletânea que não são do interesse dos adolescentes, como vemos no excerto de uma resenha publicada no Guia de 2014:

Estão presentes clássicos da literatura nacional e internacional, contemporâneos e passados. Essa seleção textual pode contribuir para a formação cultural do aluno, **mas alguns dos textos propostos se distanciam da realidade e dos interesses dos adolescentes a que se destinam, o que pode afastá-los do envolvimento com as práticas de leitura** [grifo nosso]. Apesar dessa possibilidade, a coletânea textual, com sua diversidade, favorece experiências significativas de leitura, especialmente no domínio da literatura e das artes, dado o investimento da coleção no sentido de formar jovens capazes de fruição estética e apreciação crítica. (Guia de livros didáticos PNLD 2014 – Ensino Fundamental - anos finais)

Trata-se da coleção *Perspectiva: língua portuguesa*, de Norma Discini e Lúcia

Teixeira, publicada pela Editora do Brasil, sendo sua segunda edição publicada em 2012. De acordo com a resenha da obra, apresentar textos que, em princípio, não são do interesse dos alunos poderá possibilitar seu afastamento das práticas de leitura. Vemos aqui um posicionamento que nos leva a crer que a escola não pode propor aos alunos aquilo que possivelmente contrarie seus interesses ou que exija mais esforço de sua parte para aprender. Assim, o difícil parece não ser possível de ser apresentado aos adolescentes, conseqüentemente, o texto complexo não terá espaço na escola.

No Guia do Livro didático de 2017, também do ensino fundamental - anos finais, encontramos como ponto negativo a proposta de leitura de textos mais difíceis:

No entanto, a presença de textos que contemplem a heterogeneidade sociocultural brasileira ou que manifestem a variação linguística do português, nos âmbitos social e regional, é reduzida. Além disso, **há textos cuja complexidade temática e linguística pode trazer dificuldade ou desinteresse para leitores do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental.** [grifo nosso] (Guia de livros didáticos PNLD 2017 – Ensino Fundamental - anos finais)

Esses exemplos nos apresentam um desafio metodológico: os textos balizadores do ensino afirmam que o aluno deve desenvolver seu senso crítico através da leitura, mas fazê-los ler textos com complexidade temática e linguística pode afastá-los desse eixo de ensino. Sabemos que textos polêmicos e reflexivos nem sempre são do interesse dos alunos, justamente porque requerem trabalho árduo para compreensão e interpretação, e com o incentivo para a leitura do lúdico e prazeroso, esses textos reflexivos vão se tornando cada vez mais raros na aula.

Ao lado dessas pesquisas, vemos também outras buscando desenvolver o letramento digital dos alunos: uso de *facebook* (SILVA, 2016), *blogs* (ALVES, 2015), *quiz* digital (MENEZES, 2015). Esse letramento precisa ser ampliado e ferramentas e aplicativos digitais podem ser utilizados como recursos para o ensino, mas são textos curtos de caráter lúdico, alguma crítica (às vezes superficial), ficcional, entre outros. Parece que, num mundo caracterizado pela pressa e liquidez, não há tempo para reflexão.

3 | DESAFIOS EPISTEMOLÓGICOS E METODOLÓGICOS NO EIXO DA ESCRITA

Em relação à produção de textos escritos, eixo de ensino também bastante explorado à luz dos estudos teóricos que se fundamentam em usos efetivos da leitura e da escrita em situações comunicativas reais, vemos que se apresenta desafiador como o da leitura. Do ponto de vista teórico, sobressaem-se, como no eixo da leitura, os aspectos sociais (e/ou discursivos). Do ponto de vista metodológico, há uma orientação quase prescritiva de que os textos dos alunos devem ter uma função social, logo não podem se limitar a ter como leitor o professor; não podem ser experiências de aprendizagem.

Ora, é um processo intrínseco à escola ensinar, criar intencionalmente

oportunidades de aprendizagem, logo há espaço para simulação. Assim, todos os textos escritos em sala de aula não têm necessariamente um destinatário extra-escola, porque os alunos estão aprendendo.

Ensinar a escrever é desafiador. Em se tratando do texto reflexivo, os alunos demonstram mais dificuldades e resistência em escrevê-lo, pois requer mais conhecimentos temáticos, para embasar seus argumentos, e linguístico-textuais, para se adequar à língua culta. Nesse contexto, há um fator complicador que é o recurso à reescrita do texto de modo a torná-lo aceitável, pois os alunos, em geral, rejeitam essa atividade, com o argumento de que não sabem refazê-lo. Se, por um lado, há o desafio de o professor conhecer teorias de escrita que descrevem os textos efetivamente utilizados nos mais diversos âmbitos da sociedade, considerando as condições de produção e seu funcionamento efetivo, por outro, há a busca de uma metodologia que favoreça a aprendizagem da escrita, com o intuito de tornar os alunos autores e não apenas repetidores das ideias de outros.

Observando pesquisas recentes sobre a produção de textos escritos na escola, vemos um predomínio de textos curtos, sem tanta complexidade na escrita: crônica (SANTOS, 2008), autobiografia (ROCHA, 2016; GALVÃO, 2016), fábula (SANTOS, 2016), notícia (AGUIAR Neta, 2015). Com maior complexidade, identificamos o artigo de opinião (NASCIMENTO, 2016; SANTANA, 2016; FRANCO, 2015) e o texto argumentativo (BARROS, 2016).

Identificamos também trabalhos que descrevem a utilização de aparelhos e recursos digitais para o ensino de texto, como, por exemplo, o aparelho celular para a produção de texto multimidiático (ARANTES, 2015). Porém, trata-se de textos que não necessitam de muito esforço e envolvimento temático e linguístico-textual, visto que o foco parece estar mais voltado para o letramento digital do que propriamente para o desenvolvimento da competência escritora dos alunos.

Analisando o Guia do livro didático de Português de 2018, destinado ao ensino médio, constatamos a presença de propostas de escrita com bastante orientação, como podemos exemplificar:

Em relação ao desenvolvimento da proficiência em escrita, **há, nas propostas de atividades de produção de textos, orientação para as diferentes etapas do processo de produção, envolvendo planejamento, escrita, revisão e reescrita, além do destaque para a adequação da linguagem ao interlocutor.** [grifo nosso] Como as práticas são situadas, a seleção temática é parte do processo de planejamento, para a qual há orientações claras no texto, principalmente a partir da leitura de textos do gênero a ser produzido. (Guia do Livro Didático, 2018, ensino médio).

A avaliação feita da obra *Português – contexto, interlocução e sentido*, de Maria Luiza Abaurre, Marcela Pontara e Maria Bernadete Abaurre, publicada em 2016, pela editora Moderna, demonstra que essa obra contribui para o ensino de textos escritos com mais especificações. O aluno encontra claramente as etapas a serem cumpridas na produção de um texto escrito: planeja, escreve, revisa, reescreve, até chegar à

versão considerada final, se atendeu aos requisitos estabelecidos para esse texto. Em relação ao professor, essa orientação dá-lhe critérios explícitos para acompanhar e avaliar o texto produzido.

4 | DESAFIOS EPISTEMOLÓGICOS E METODOLÓGICOS NO EIXO DA ORALIDADE

Em relação ao ensino dos gêneros orais, há mais desafios a enfrentar do que no ensino dos escritos, visto que compõem um dos últimos eixos a serem considerados na escola. Como, tradicionalmente, à escola cabia o ensino da escrita e a oralidade não precisava ser aprendida, pois os alunos sabiam falar, os gêneros orais presentes em ambientes públicos não constituíam/constituem objeto de ensino/aprendizagem. É preciso conhecer teoricamente esses gêneros orais e encontrar situações das quais eles façam parte, para se efetivar um ensino explícito. Pesquisas mostram que o debate (OLIVEIRA, 2015; BARROS, 2014; FERREIRA, 2014), seminário (RODRIGUES, 2016) e exposição oral (LOPES, 2011) são os gêneros mais explorados na sala de aula.

O Guia do livro didático de língua portuguesa, de 2018, referente ao ensino médio, aponta que esse eixo ainda precisa se consolidar. Temos como exemplo:

Existem atividades com orientações em quase toda obra (exceto na parte de Gramática), como, por exemplo, a sugestão de realização de debate interdisciplinar no Volume 3. Em raros momentos, entretanto, há, no **Livro do Estudante**, o incentivo à utilização de recursos visuais, como slides ou cartazes com a finalidade de apoiar uma apresentação oral. Além disso, **nem sempre as atividades estão suficientemente estruturadas com orientações específicas para os gêneros e as práticas de oralidade, como ocorre, por exemplo, na organização de uma apresentação oral** [grifo nosso]. (Guia do livro didático, 2018 – ensino médio)

A coleção em destaque é *Novas Palavras*, de Emília Amaral, Mauro Ferreira, Ricardo Leite e Severino Antônio, publicada em 2016, pela editora FTD. Embora haja propostas de trabalho com língua falada, os autores não dão orientações de como se constitui o gênero estudado, de modo que os alunos tenham consciência do gênero, não seja uma ação intuitiva de falante nativo do português.

Mas grande parte das atividades do eixo da oralidade nos livros didáticos se reduz ao uso espontâneo da língua falada, ou a oralização (que remete à leitura em voz alta de textos escritos). Dessa forma, cabe ao professor fazer seu planejamento de ensino, preenchendo as lacunas dos livros.

5 | DESAFIO EPISTEMOLÓGICO E METODOLÓGICO PARA O ENSINO DO EIXO ANÁLISE LINGUÍSTICA (ESTUDOS GRAMATICAIS)

Esse eixo comporta tanto atividades epilinguísticas, quanto metalinguísticas e, entendido como descrição de aspectos da língua associada ao ensino/aprendizagem,

continua sendo apresentado como alternativa ao ensino da gramática tradicional (GT), embora ainda não vejamos consolidação dessa alternativa (BEZERRA e REINALDO, 2013).

Observando o ensino das unidades linguísticas, identificamos que, do ponto de vista epistemológico, temos um ensino fundamentado no paradigma da tradição gramatical (não considerado de base científica) – quando se classificam e se analisam morfossintaticamente essas unidades; e no paradigma linguístico (de onde advém a legitimidade do saber, pois se trata de conhecimento científico) – quando essas unidades são analisadas em situações de uso, ou seja, em textos. Podemos ilustrar a perspectiva gramatical com os exemplos a seguir.

a) Paradigma tradicional

O estudo das classes de palavras

Do ponto de vista dos estudos gramaticais, que têm como objetivo a descrição dos sistemas linguísticos, é mais adequado falar em **classes de palavras**, para fazer referência à divisão das palavras da língua, de acordo com critérios morfológicos (sua forma e flexão), semânticos (tipos de significação de que são portadores) ou sintáticos (função que exercem nos enunciados).

A gramática descritiva organiza as palavras da língua em dez classes: substantivos, adjetivos, artigos, numerais, pronomes, verbos, advérbios, preposições, conjunções e interjeições. (ABAURRE, ABAURRE & PONTARA. *Português: contexto, interlocução e sentido*, 2º volume, ensino médio, 2016, p.164)

Atividades

[...]

3. O publicitário Ciro Pellicano escreveu um livro intitulado *Quando o poder corrompe, corrompe a não mais poder* (Global, 2010). Nesse título, o termo *poder* aparece duas vezes com significados distintos.

a) Como esse termo deve ser entendido na primeira ocorrência?

b) Na segunda ocorrência, o termo integra a expressão “a não mais poder”. O que essa expressão significa?

4. As diferentes funções desempenhadas pelo termo *poder* na estrutura sintática do enunciado determinam uma classificação gramatical distinta para cada ocorrência.

a) Qual é a classe gramatical do termo *poder* em cada uma dessas ocorrências? (ABAURRE, ABAURRE & PONTARA. *Português: contexto, interlocução e sentido*, 2º volume, ensino médio, 2016, p.165)

b) Paradigma linguístico

3. Volte à questão 5 da página 67 e releia os títulos indicados [...].

a) Identifique os verbos nesses títulos.

b) Esses verbos estão no presente, no passado ou no futuro?

c) Por que, nos títulos de notícias, o verbo costuma estar no presente, se o fato relatado já aconteceu?

[...]

7. Tendo em vista o que você estudou até agora sobre a notícia e sobre o modo indicativo, responda: por que, nas notícias, a maioria dos verbos está no modo indicativo? (EDIÇÕES SM. *Língua portuguesa*, 6º volume, ensino fundamental, 2015, p.68-69)

O exemplo relativo ao paradigma tradicional demonstra que o livro didático segue a classificação de palavras apresentada pela tradição greco-romana (“A gramática descritiva organiza as palavras da língua em dez classes: substantivos, adjetivos, artigos, [...] advérbios, preposições, conjunções e interjeições.”), sem fazer nenhuma referência aos estudos críticos que há a esse respeito, inclusive a posição de que o artigo, o numeral e a interjeição não constituem classes de palavras, e repete o mesmo equívoco da GT de não distinguir “classe” de “função” (“As diferentes funções desempenhadas pelo termo *poder* na estrutura sintática do enunciado determinam uma classificação gramatical distinta para cada ocorrência.”): ora, não é a função exercida pelo termo em um enunciado que determina sua classe; as palavras são agrupadas em uma classe, segundo critérios que são comuns a elas, independentemente do seu funcionamento nos enunciados (nesse caso, *poder* pertence à classe dos verbos, podendo exercer a função de substantivo).

O exemplo relativo ao paradigma linguístico, por sua vez, propõe uma análise sobre o funcionamento dos verbos (em sua flexão de tempo e de modo) em um gênero textual específico (notícia jornalística), levando o aluno a relacionar flexão verbal com características composicionais e linguísticas do gênero textual em estudo. Ou seja, o aluno reflete sobre o uso efetivo da palavra em questão, tirando conclusões cabíveis, não se restringindo apenas a identificar o tempo e o modo do verbo.

Assim, vemos que os livros didáticos de português ora prescrevem ora descrevem, seguindo pontos de vista teóricos que não se complementam.

O recurso ao sincretismo teórico é citado por Borges Neto (2011), demonstrando uma certa perplexidade, quando se refere aos estudos morfológicos realizados no Brasil:

Minha sensação [...] é que continuam existindo laços muito estreitos entre as teorias modernas e as teorias antigas – como se as teorias modernas não pudessem se desvencilhar da carga da tradição – e esses laços tolhem significativamente suas possibilidades de desenvolvimento. (BORGES Neto, 2011, p.55)

Embora esse autor esteja abordando os estudos morfológicos de um ponto de vista teórico, suas afirmações se relacionam com as propostas de ensino, pois essas demonstram uma sobreposição teórica (RAFAEL, 2001) ao utilizar práticas tradicionais e modernas, como podemos comprovar em Kleiman e Sepulveda (2012):

Nossa opção é pelo ensino da gramática, porém, por uma vertente que assimile o que há de positivo nas práticas tradicionais e nas modernas, sem nos posicionarmos radicalmente por uma ou outra. O resultado esperado é o desenvolvimento do potencial comunicativo do aluno, e o conseqüente fortalecimento de sua capacidade cidadã na sociedade moderna, essencialmente letrada. (KLEIMAN e SEPULVEDA, 2012, p.11)

Essa opção, por um lado, evoca a crença que rege o ensino tradicional do

português, qual seja, o domínio da gramática normativa é condição para bem falar e escrever, quando as autoras afirmam que “o resultado esperado é o desenvolvimento do potencial comunicativo do aluno e o conseqüente fortalecimento de sua capacidade cidadã na sociedade moderna...”. Por outro lado, ecoa, indiretamente, a posição tomada por Perini (2010) e Neves (2000), em relação à categoria e à terminologia adotadas em suas gramáticas: a escolha de categorias e termos advindos da GT se deve ao fato de que são do conhecimento geral e são compreendidos com facilidade.

Perini (2010) afirma:

[...] tentei utilizar um corpo de categorias teóricas de aceitação mais ou menos geral. Ao contrário de que se possa pensar, esse corpo teórico existe, e não é nada pequeno: por exemplo, se alguém fala de “verbos”, ou de “concordância”, ou de “preposição” [...] é imediatamente compreendido; esses termos evocam, se não definições teóricas, pelo menos grupos de fenômenos bastante bem definidos. (PERINI, 2010, p.25)

Neves (2000), por sua vez, esclarece que

A *Gramática de usos do português* parte das tradicionais classes de palavras, ponto de partida escolhido apenas porque o leitor ou consulente comum, sem ser conhecedor do assunto, vai poder situar-se na sua busca, para chegar ao que quer saber. Entretanto, o agrupamento dessas classes pelas quatro partes da obra já revela que há princípios teóricos dirigindo o tratamento das questões. As partes se codividem segundo os processos que dirigem a organização dos enunciados para obtenção do sentido do texto: a predicação, a referenciação, a quantificação e a indefinição, a junção. (NEVES, 2000, p.13)

Ou seja, essa junção de princípios tradicionais e modernos em prol de um ensino de língua eficaz leva-nos a crer que as teorias modernas não desenvolveram um estudo suficientemente amplo sobre essas categorias, de modo que para compreendermos uma proposta teórica inovadora precisamos do apoio dos conhecimentos da GT. Podemos constatar essa postura com os exemplos de Pilati (2017).

Pilati (2017) pretende

mostrar de que forma os conhecimentos linguísticos podem ser usados como fundamentos teóricos norteadores da prática docente e [...] aliar tais conhecimentos a uma metodologia que se preocupe em promover o aprendizado ativo dos estudantes.

[...] Sem fugir dos conteúdos gramaticais obrigatórios para os alunos da Educação Básica, a abordagem que proponho nesta obra tenta articular três aspectos fundamentais para o ensino de línguas:

- i. os avanços alcançados pelas pesquisas linguísticas em relação às propriedades das línguas humanas;
- ii. os conhecimentos sobre as variedades linguísticas da língua portuguesa; e
- iii. a metodologia da aprendizagem ativa, capaz de levar os alunos a usar a gramática com consciência e em benefício de sua produção textual. (PILATI, 2017, p.16)

Essa autora, ao apresentar suas oficinas de trabalho (capítulo 4, p.113-142),

propõe, como aprendizagem ativa, os itens ‘avaliação do conhecimento prévio dos alunos’; ‘experiências de descoberta e reflexão linguística’; ‘organização das ideias encontradas’; ‘apresentação das ideias’; e ‘aplicação dos conhecimentos em textos’, para os alunos resolverem.

Na oficina 4 – Formando Orações (p.131-134), é solicitado aos alunos que analisem as orações apresentadas, identifiquem a classe gramatical de uma palavra criada pela autora e presente nas orações dadas; que façam uma oração com essa palavra; que criem frases para um conjunto de verbos retirados do texto Poema da necessidade (Carlos Drummond de Andrade); e que analisem a definição de verbo contida no Dicionário Houaiss eletrônico (definição idêntica à da GT). Ou seja, para a aprendizagem ativa, fundamentada nos “avanços alcançados pelas pesquisas linguísticas em relação às propriedades das línguas humanas” (nesse caso, trata-se da linguística gerativa), os alunos precisam conhecer os termos *oração*, *classe de palavras*, *verbo* e *frase* (conhecimento advindo da tradição gramatical). Mas em que momento esses conceitos foram ou serão ensinados?

Esse procedimento parece induzir os autores de livros didáticos e, conseqüentemente, os professores a recorrerem aos estudos tradicionais, como forma de garantir o aprendizado de seus alunos.

Em decorrência desse posicionamento epistemológico, verificamos que, do ponto de vista metodológico, ao menos dois caminhos são seguidos: ensino transmissivo, no que se refere à classificação dos conhecimentos gramaticais de origem greco-latina e sua metalinguagem; e ensino reflexivo, quanto ao uso e funcionamento das unidades linguísticas, com o intuito de fazer o aluno refletir sobre o papel dessas unidades na construção dos textos e de seus sentidos. Podemos ilustrar com os exemplos seguintes, retirados da Gramática da língua portuguesa padrão, de Haug (2014), e de Texto e gramática, de Neves (2006).

a) Ensino transmissivo:

Adjetivo

I. Conceito

Adjetivo é a palavra que se apõe ao substantivo ou equivalente para lhe atribuir uma qualidade (inerente ou não), propriedade, condição ou estado.

Exemplo:

Limpos, regulares, modernos como um escritório com “guichets”

[...](Fernando Pessoa)

II. Classificação

À qualidade inerente denominava-se, antes da NGB, adjetivo explicativo: homem mortal, Deus Todo poderoso; e à não inerente, adjetivo restritivo: homem sábio,

bom conselho [...]

III. Formação

Quanto à formação, o adjetivo classifica-se em: primitivo ou derivado, simples ou composto. (HAUY, 2014, p.601)

Na apresentação da sua Gramática, a autora esclarece que a obra é “resultado de décadas de pesquisa, elaboração e experiência de magistério, é uma tentativa de sistematização da tradicional teoria gramatical do português acadêmico, objetivando uma reflexão crítica sobre o estado atual da língua portuguesa no que ela tem de sistemático, gramatical e, sobretudo, sobre a importância da norma padrão no livro didático, em sua função sociocultural.” (HAUY, 2014, p.33).

Ao frisar “a importância da norma padrão no livro didático”, a autora faz referência ao ensino do português sob o viés da tradição gramatical, na educação básica. Além disso, pelo fato de que os conteúdos são apresentados seguindo a organização “conceito, classificação, formação”, acompanhada de exemplos e alguns comentários, percebemos a perspectiva transmissiva de seu ensino. Não há reflexão sobre o assunto.

b) Ensino reflexivo:

Nenhuma forma verbal pode definir-se isolada ou descontextualizadamente. Ainda permanecendo nos domínios definidos pelas relações estruturais, ou sintáticas (em que a unidade maior é a frase), teremos de conjugar o complexo funcional de estatuto mórfico – a forma verbal - ao seu contexto sintático. O verbo pertence à esfera semântica das relações e processos (Halliday, 1985) (estados / eventos), sendo responsável, pois, pelo amarramento sintático-semântico dos diferentes participantes.

[...]

A título de ilustração de um exame textual ligado ao uso de categorias gramaticais examino a crônica de Luis Fernando Veríssimo “Segurança”, com vista para a ligação dos tempos verbais com o ‘fazer’ do texto (no caso, essencialmente, narrativo). (NEVES, 2006, p.68)

A exploração do uso dos verbos na citada crônica vai demonstrando a progressão da narrativa e a parte que se faz em retrospectiva. Ou seja, não basta saber de forma isolada os tempos e modos verbais, mas também averiguar seus usos na construção do texto.

Mesmo tendo verificado exemplos de estudos reflexivos (como o de Neves, 2006), não identificamos, de forma abrangente, uma proposta que leve o aluno a refletir sobre o funcionamento da língua e sobre a descrição feita pela GT, com vistas a desenvolver a sua capacidade investigativa e, assim, reconhecer que nenhum estudo linguístico descreve, com completude, uma língua e que a GT, por ter realizado seu estudo com base em um uso da língua não mais idêntico ao de hoje, tem propostas (tanto de categorias quanto de descrições e de prescrições) que merecem ser revistas.

Em relação ao livro didático de português, ele desenvolve mais atividades epilinguísticas do que metalinguísticas, mas apoiando-se na terminologia da GT. Vemos comportamento idêntico em estudos acadêmicos voltados para o ensino do PLM, principalmente a partir da década de 2010. Já não há um discurso impositivo por parte da academia de que a GT não deve estar associada ao ensino de português e, em prefácios ou em apresentações de livros, lemos que seus autores explicitam o interesse em propor alternativas para o ensino de tópicos da tradição gramatical, considerando-se necessário seu conhecimento. Vejamos:

Partimos da análise de situações concretas de ensino da língua e buscamos apresentar possibilidades de encaminhamentos, sugestões de possíveis maneiras de se trabalhar a gramática que consideramos realizáveis para a maioria dos professores de língua portuguesa. [...] visamos apenas construir as bases para o ensino de gramática mostrando como pode ser feita a introdução à metalinguagem, mirando-se sempre em situações concretas. O objetivo deste livro é apresentar uma maneira de introduzir noções e categorias gramaticais a alunos do terceiro e quarto ciclo do Ensino Fundamental e do Ensino Supletivo, para assim construir um alicerce para estudos gramaticais e linguísticos posteriores. (KLEIMAN e SEPULVEDA, 2012, p.10-11)

Essa opção explícita pela gramática tradicional traz renovação no procedimento metodológico, não no conteúdo. Vejamos seu sumário:

A primeira lição: por que estudar gramática?

Palavras e objetos

Nomes e substantivos

Atividades

Verbo, pessoa e tempo

O adjetivo

Sujeitos, predicados e outras considerações

(KLEIMAN e SEPULVEDA, 2012, p.07)

Aqui, vemos que as classes de palavras da GT selecionadas para estudo são substantivo, verbo e adjetivo e algumas funções da sintaxe oracional (sujeito e predicado).

Outro exemplo que ilustra essa associação entre teorias tradicionais e modernas no ensino do português é visto na apresentação do livro *Práticas de ensino do português*, organizado por Palomanes e Bravin (2012):

Propusemos aos autores uma reflexão que associasse tradição e ruptura nos estudos sobre a língua portuguesa, a fim de levarmos ao leitor discussões que lhe ofereçam novos conhecimentos construídos dentro da ciência linguística que vão somar-se a sua prática e aos conhecimentos que já domina. [...] Na segunda parte do livro, serão apresentadas críticas e propostas ao ensino de algumas estruturas

morfológicas e sintáticas, tomando como apoio as teorias linguísticas do século XX: serão abordadas as relações entre o significado do verbo e a organização estrutural da oração, mais especificamente dos verbos tradicionalmente classificados como transitivos diretos, ou seja, aqueles acompanhados de sujeito e objeto direto; [...] (PALOMANES e BRAVIN, 2012, Apresentação)

As autoras (2012) deixam claro que estudos realizados no âmbito da linguística se associam aos ensinamentos da GT (“reflexão que associasse tradição e ruptura nos estudos sobre a língua portuguesa”) com vistas a uma reorientação para o ensino do português (“serão apresentadas críticas e propostas ao ensino de algumas estruturas morfológicas e sintáticas, tomando como apoio as teorias linguísticas do século XX”), sem, contudo, questionar (ou propor alterações) categorias e terminologia da GT (“serão abordadas as relações entre o significado do *verbo* e a organização estrutural da *oração*, mais especificamente dos verbos tradicionalmente classificados como *transitivos diretos*.” – grifo nosso).

Possenti (2011), ainda que com restrições, também participa desse conjunto de autores que olham para o ensino de gramática. Vejamos:

Assim, quis fazer um trabalho em tudo semelhante ao que tenho feito quando trato de questões de ensino: não acreditando que estejamos a ponto de fazer uma revolução na escola – no entanto, absolutamente necessária – quis contribuir para que se lesse por dentro aquele corpo de doutrinas que funciona, a meu ver, como o ponto cego da educação: a gramática.

O material foi prioritariamente destinado a estudantes do ensino médio – ou a seus professores. (POSSENTI, 2011, p.11-12)

Ainda esse autor:

Considere-se, por exemplo, o caso dos chamados adjetivos com função de advérbio, em exemplos como Ele anda rápido. Em aula, um professor pode querer convencer o aluno de que ‘rápido’ aqui é um advérbio (com função de adjunto adverbial, não de predicativo do sujeito), ou que um candidato, em uma prova, tenha de responder a uma pergunta relativa à função sintática de ‘rápido’. [...] é perfeitamente possível provar que se trata de um advérbio. Para tanto, basta alterar uma variável. O procedimento é simples. Se for um predicativo do sujeito, “rápido” concorda com o sujeito.” (POSSENTI, 2011, p.43)

Possenti (2011) – mesmo reconhecendo que uma mudança é necessária na escola – em relação à gramática, propõe um ensino reflexivo, com vistas a que o aluno compreenda os fatos linguísticos e construa seus conhecimentos. Nesse caso, propõe testes, utilizando variáveis: troca de palavra masculina – “Ele” – por uma feminina – “Ela”, para verificar a função morfossintática de constituintes da oração (“rápido” como “adjetivo” ou “advérbio” e, conseqüentemente, como “predicativo do sujeito”, caso em que “concorda com o sujeito”). Esse procedimento de utilizar variáveis para conhecer a língua e seu funcionamento constitui uma demonstração de análise como os campos científicos o fazem. Essa é uma característica do ensino reflexivo, que leva em consideração conhecimentos metalinguísticos.

Os exemplos demonstrados referem-se ao estudo de classes de palavras e de categorias gramaticais e sintáticas, para reconhecimento e análise. Mas encontramos

também essas classes de palavras em estudos que abordam outra unidade de ensino: gêneros textuais. Nesse caso, o estudo dessas classes está associado à materialização do gênero. Como exemplo, citamos o trabalho de Angelo & Loregian-Penkhal (2010), sobre análise linguística associada ao gênero “divulgação científica”.

Incluimos, nas atividades de análise e reflexão da língua, os seguintes aspectos:

.o estudo das condições de produção do texto e das características específicas dos gêneros textuais. (...);

. a reflexão sobre o motivo da escolha de uma forma linguística ou outra. Dessa maneira, os elementos linguísticos não serão vistos como formas “congeladas”, mas como recursos que se prestam à eficiência comunicativa;

.o uso de verbos. No estudo das formas verbais, será importante destacar que a escolha dos termos não é feita por acaso, pois há sempre um interlocutor, alvo das produções, para quem o texto se destina;

(ANGELO & LOREGIAN-PENKHAL, 2010, p.143-144)

Essa citação demonstra a proposta de trabalho prevista para alunos do ensino fundamental (anos iniciais), incluindo entre outros aspectos o verbo, como unidade constitutiva do gênero em estudo (divulgação científica).

A operacionalização desse trabalho envolve a reflexão sobre tempos e modos verbais:

ATIVIDADE 11

11.1. Verifique em que tempo e modo se encontram os verbos do texto.

11.2. Por que os verbos foram utilizados dessa maneira no texto?

11.3. Qual dos verbos sublinhados nas frases a seguir dá ideia de que algo se repete, é contínuo:

a) “Um louva-a-deus vai chegando perto do vaga-lume (sic) ‘apagado”.

b) “De repente, o pirilampo pisca e o louva-a-deus desanima”.

(ANGELO & LOREGIAN-PENKHAL, 2010, p.155)

A reflexão aqui construída leva o aluno a identificar o uso do presente do indicativo com outro sentido que não o do momento da enunciação: tratando-se de um texto de divulgação científica, as constatações científicas são ditas nesse tempo e modo verbais, que denotam verdades permanentes.

Embora as autoras não focalizem aspecto verbal (“vai chegando”), realizam a análise dessa unidade linguística (verbo), demonstrando seu papel na construção do gênero textual. Dito de outro modo, as autoras propõem o novo apoiadas no velho. Eis o desafio do ensino reflexivo da língua: ora se apoia na perspectiva teórica da tradição

e adota procedimentos metodológicos modernos, ora se apoia em perspectiva teórica moderna, sem desvincular-se dos laços da tradição, como cita Borges Neto (2011).

Consultando a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), identificamos que o ensino da análise linguística, associado aos gêneros textuais, segue a classificação e terminologia da GT, para os estudos morfossintáticos (por exemplo, classes de palavras, funções sintáticas dos termos da oração, concordância verbal e nominal), e a classificação e terminologia linguística (linguística de texto), para os estudos do texto (por exemplo, os critérios de textualidade).

6 | CONCLUSÃO

Vimos que ensinar português é enfrentar desafios, pois a confluência, na escola, de tantas teorias que descrevem a língua acaba por provocar um sincretismo que leva o professor a não distinguir suas bases teóricas nem a metodologia correspondente a essas bases. Nas obras que citamos, identificamos duas perspectivas metodológicas: a que leva o aluno à reflexão sobre a língua em seu funcionamento, verificando sua adequação ao texto (reflexão epilinguística); e a que leva o aluno à observação, à comparação dos fatos da língua, com vistas a uma categorização e, conseqüentemente, a uma apropriação de uma terminologia (reflexão metalinguística).

A produção acadêmica sobre essa última reflexão é bem menos desenvolvida do que a primeira. O fato de que a GT se fundamenta em critérios variados para a classificação, categorização e explicação da língua (filosófico, histórico, morfológico, sintático, semântico) contribui para que críticas sejam feitas e, conseqüentemente, seus estudos sejam questionados por pesquisadores que analisam a língua com critérios mais rigorosos e aceitos pela ciência. Assim, o ensino do português enfrenta um desafio que – parece – está longe de ser resolvido: que teoria gramatical ensinar e seguindo que metodologia?

Os autores, embora reconheçam limitações da GT, não descartam completamente suas propostas. Assim, alguns propõem seu estudo, com alterações, às vezes de conteúdo, às vezes metodológicas.

O ensino não despreza uma metalinguagem que orienta as atividades do aluno em busca de entender o funcionamento e a estrutura da língua, mas distancia-se do comportamento tradicional de apresentar um código de regras a seguir. Essa postura de observação da língua exige uma abordagem metodológica na sala de aula que provoca questionamentos, dúvidas e não certezas e dogmas.

REFERÊNCIAS

ABAURRE, M. L. M.; ABAURRE, M. B. M. & PONTARA, M. **Português**: contexto, interlocução e sentido. 2.ed. São Paulo: Moderna, 2016, v. 2, ensino médio.

AGUIAR Neta, M. do C. M. **A (re)escritura do texto nas aulas de língua portuguesa**: implicações para o processo de aprendizagem da escrita. Mamanguape: UFPB, Mestrado profissional, dissertação, 2015.

ALVES, T. C. **A educação e os multiletramentos**: leitura e escrita de linguagem multissemiótica no hipertexto blog. Mamanguape: UFPB, Mestrado profissional, dissertação, 2015.

ANGELO, C. M. P. e LOREGIAN-PENKAL, L. Perspectivas para o trabalho com análise linguística. In: MENEGASSI, R. J. (org). **Leitura, escrita e gramática no Ensino Fundamental**. Maringá: EDUEM, 2010, p.141-162.

ANTUNES, I. **Gramática contextualizada**. São Paulo: Parábola, 2014.

ARANTES, C. de V. **O celular como dispositivo eletrônico para produção de textos multimiti-diáticos**: de objeto proibido à condição de recurso pedagógico em sala de aula. Mamanguape: UFPB, Mestrado profissional, dissertação, 2015.

BARROS, J. B. da S. **A produção de artigos de opinião por alunos do ensino fundamental**: a construção da contra-argumentação mediada por operadores de conformidade e contraposição. Mamanguape: UFPB, Mestrado profissional, dissertação, 2016.

BARROS, J. B. de. **A oralidade nas aulas de língua portuguesa**: a produção do gênero debate. Recife: Universidade Católica de Pernambuco, 2014.

BEZERRA, M. A. e REINALDO, M. A. **Análise linguística**: afinal a que se refere? São Paulo: Cortez, 2013.

BORGES Neto, J. *Morfologia*: conceitos e métodos. In: LIMA, M.A.F.; ALVES Filho, F. & COSTA, C.de S. S. M. da. **Colóquios linguísticos e literários**: enfoques epistemológicos, metodológicos e descritivos. Teresina: EDUFPI, 2011, p.53-72.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental II**. Brasília: Secretaria da Educação Básica / MEC, 1998.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília: Secretaria da Educação Básica/MEC, 2002.

_____. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**. Brasília: MEC, 2006.

_____. **Guia do Livro Didático de português**: Ensino Médio. Brasília: FNDE/INEP, 2018.

_____. **Guia do livro didático. Ensino fundamental** – anos finais. Brasília: FNDE/INEP, 2017.

_____. **Guia do livro didático de português**: Ensino Fundamental - anos finais. Brasília: FNDE/INEP, 2014.

_____. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

COSTA VAL, M. da G. **Redação e textualidade**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

FERREIRA, E. C. F. **A oralidade como objeto de ensino**: por uma perspectiva de desenvolvimento da língua oral a partir do gênero debate. Fortaleza: UFC, **Programa de Pós-Graduação em Linguística, dissertação, 2014**.

FRANCO, C. C. C. **A educação dialógica no ensino de produção de textos em língua portuguesa**. Fortaleza: UFC, Programa de Pós-graduação em Linguística, Mestrado profissional, dissertação, 2015.

GALVÃO, M. L. O. **A autobiografia e o desenvolvimento da escrita**: uma proposta de intervenção. Universidade do Estado da Bahia, Mestrado profissional, 2016.

GARCEZ, L. **A escrita e o outro**: os modos de participação na construção do texto. Brasília: UNB, 1998.

GERALDI, J. W. **Linguagem e ensino**. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

_____. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

HAUY, A. B. **Gramática da língua portuguesa padrão**. São Paulo: EDUSP, 2014.

KATO, M.A. **O aprendizado da leitura**. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

KLEIMAN, A. & SEPULVEDA, C. **Oficina de gramática**: metalinguagem para principiantes. 2.ed., São Paulo: Pontes, 2012.

_____. **Leitura**: ensino e pesquisa. Campinas: Pontes, 1989 a.

_____. **Texto e leitor**: Aspectos cognitivos da leitura. Campinas: Pontes, 1989 b.

LOPES, Q. V. **O ensino do gênero exposição oral**: um estudo de caso no 5º ano do ensino fundamental. João Pessoa: UFPB, Programa de Pós-graduação em Linguística, dissertação, 2011.

MENEZES, M. V. de. **Quiz digital leitura em ação**: objeto de aprendizagem na formação do leitor crítico no ensino fundamental II. Itabaiana: Universidade Federal de Sergipe, Mestrado profissional, 2015.

NASCIMENTO, A. de S. **O gênero discursivo artigo de opinião em práticas de letramento escolar**. Fortaleza: UFC, Programa de Pós-graduação em Linguística, mestrado profissional, dissertação, 2016.

NASCIMENTO, E. L. **Gêneros textuais**: da didática das línguas aos objetos de ensino. São Carlos: Claraluz, 2009.

NEVES, Ma. H. de M. (2000). **Gramática de usos do português**. São Paulo, Ed. da Universidade Estadual Paulista.

_____. **Texto e gramática**. São Paulo: Contexto, 2006.

OLIVEIRA, G. B. de. **O gênero debate no ensino fundamental**: uma vivência (ou experiência) de ensino-aprendizagem mediada pelas sequências didáticas. Mamanguape: UFPB, Mestrado profissional, dissertação, 2015.

PAIVA, A. M., PEREIRA, C. S., BARROS, F. P. e MARIZ, L. **Universos** - Língua portuguesa, São Paulo: Edições SM, 2015, v. 6, ensino fundamental.

PALOMANES, R. e BRAVIN, A.M. (org.). **Práticas de ensino do português**. São Paulo: Contexto, 2012.

PERINI, M. A. **Gramática do português brasileiro**. São Paulo: Parábola, 2010.

PILATI, E. **Linguística, gramática e aprendizagem ativa**. Campinas: Pontes, 2017.

POSSENTI, S. **Questões de linguagem**: um passeio dirigido. São Paulo: Parábola, 2011.

RAFAEL, E.L. Atualização em sala de aula de saberes linguísticos de formação: os efeitos da transposição didática. In: KLEIMAN, A. (org). **A formação do professor**: perspectiva da linguística aplicada. Campinas: Mercado de Letras, 2001, p. 157-180.

ROCHA, F. C. **O texto autobiográfico na sala de aula**: uma proposta de ensino da produção escrita para alunos do 9º ano. Fortaleza: UFC, Programa de Pós-graduação em Linguística, mestrado profissional, dissertação, 2016.

RODRIGUES, **Redimensionamento das abordagens teórico-metodológicas do gênero seminário aplicáveis ao Ensino Fundamental II**. Mestrado profissional, Dissertação, 2016.

SANTANA, E. R. R. de. **A argumentação nos artigos de opinião**: uma proposta de produção textual. Universidade do Estado da Bahia, Mestrado profissional, dissertação, 2016.

SANTOS, G.V. dos. **O uso do gênero fábula para o aprimoramento da produção escrita no sexto ano do ensino fundamental**. Mamanguape: UFPB, Mestrado profissional, dissertação, 2016.

SANTOS, J. M. dos. **O gênero crônica na sala de aula do ensino médio**. Natal: UFRN, Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem, dissertação, 2008.

SILVA, M. M. dos S. V. da. **Facebook**: um suporte tecnológico para o ensino da leitura. Currais Novos: UFRN, Mestrado profissional, dissertação, 2016.

WACHOWICZ, T. **Análise linguística nos gêneros textuais**. Curitiba: Editora IBPEX, 2010.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Análise linguística 85, 100, 102

Argumentação 2, 24, 33, 34, 135, 136

Atos de Fala 66, 68, 76

C

Contemporâneo 42, 53

D

Ditadura Militar 1, 5, 7, 10, 11, 55, 56, 57, 59, 63, 65, 104

E

Educação Brasileira 2, 268, 276

Escrita 85, 156

G

Gênero 35, 205, 248

L

Leitura 5, 30, 66, 84, 85, 100, 101, 263

Leitura na escola 66

Letramento literário 24, 33, 34

Linguagem 2, 13, 33, 36, 50, 53, 101, 102, 146, 157, 193, 198, 260

Literatura 1, 3, 4, 5, 6, 8, 10, 11, 12, 33, 34, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 62, 64, 65, 84, 114, 130, 131, 174, 191, 198, 204, 210, 248, 259

M

Masculinidade 248

O

Oralidade 85

P

Pedagogia de Multiletramentos 8, 175, 176, 180, 181, 182

R

Retórica 24, 31, 33, 269

Romance épico 114

Romance histórico 114

S

Sociedade 13, 33, 53, 187, 211, 247, 248, 259

T

Textos instrucionais 66

Agência Brasileira do ISBN
ISBN 978-85-7247-530-3

