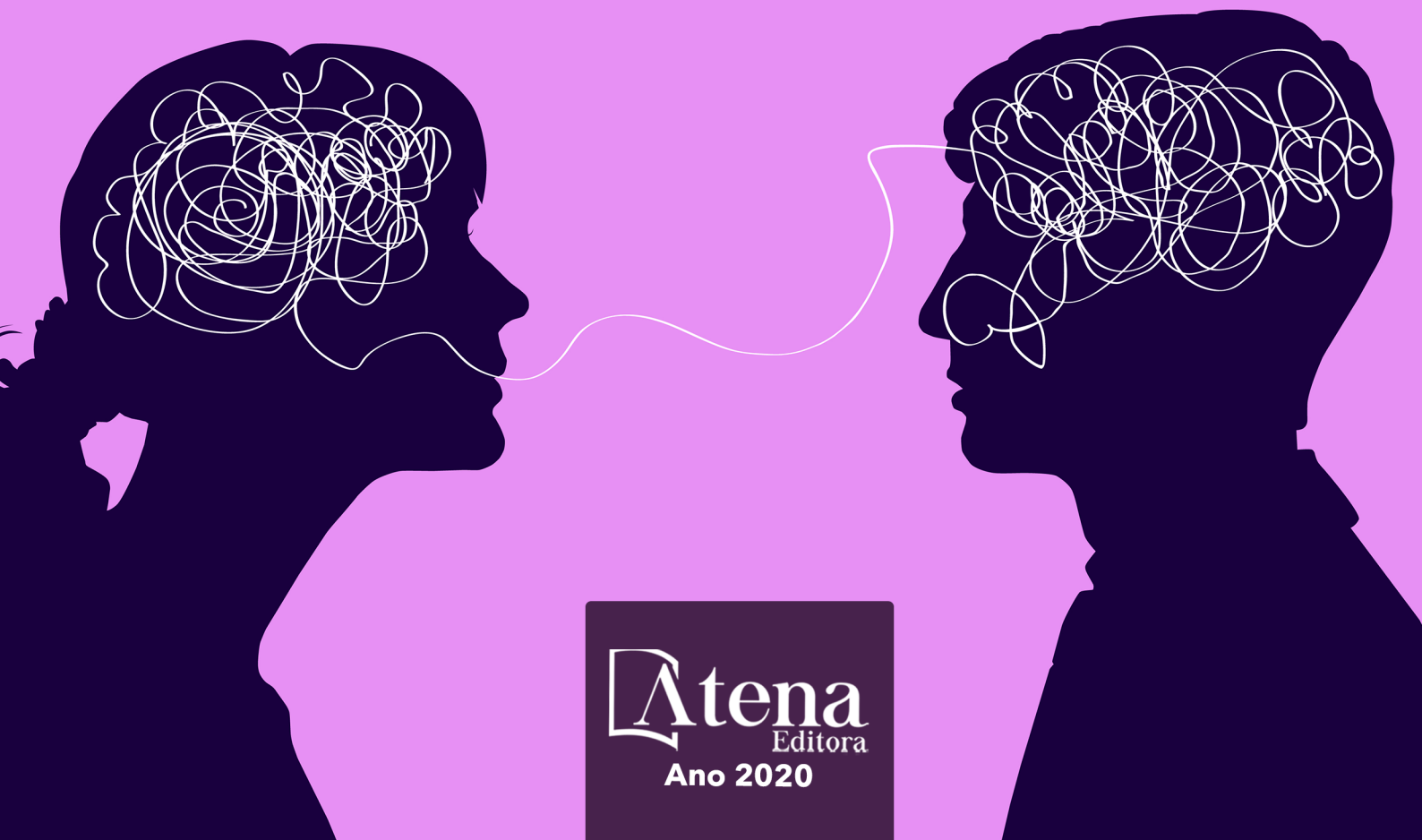


LINGUÍSTICA, LETRAS E ARTES: CULTURAS E IDENTIDADES

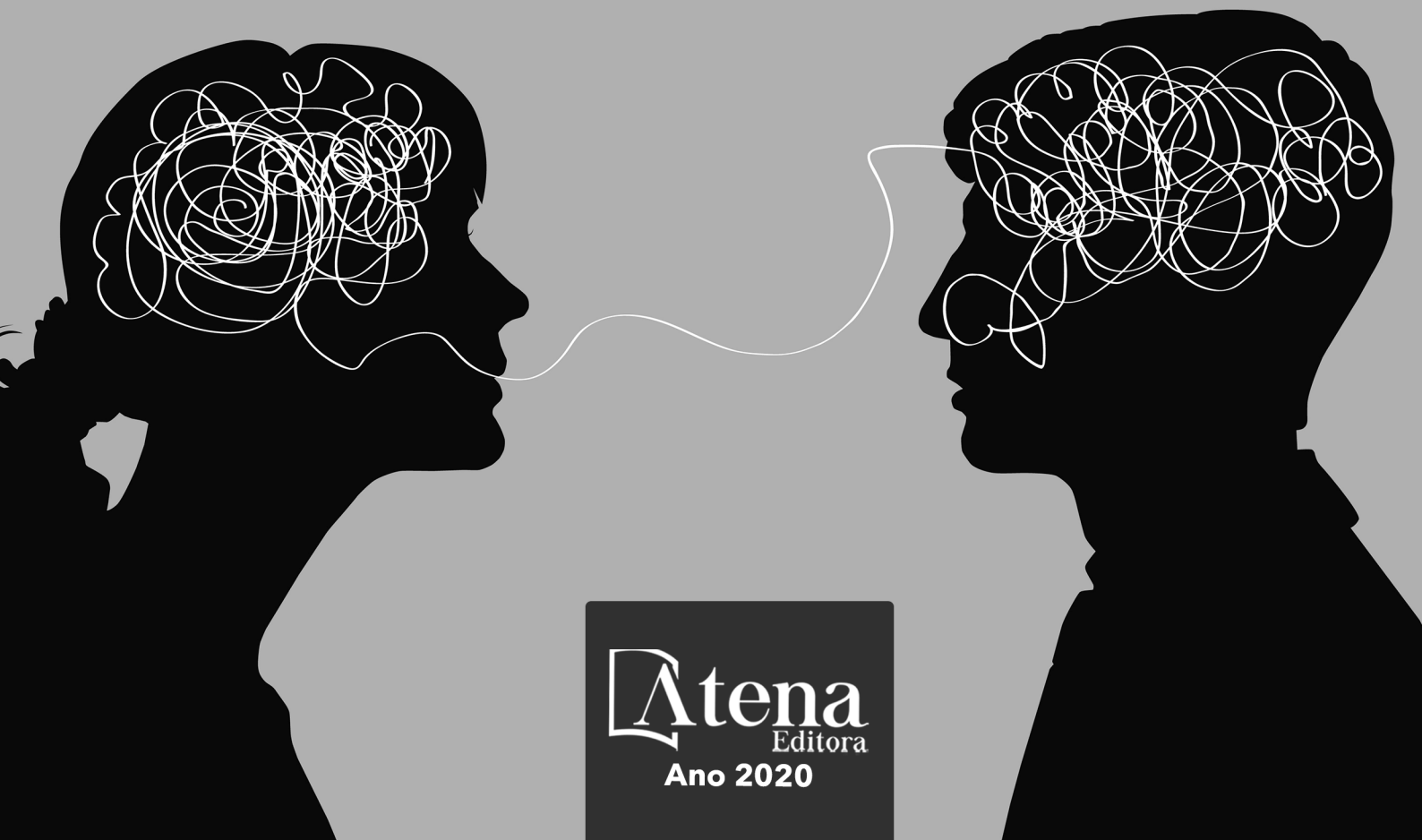
IVAN VALE DE SOUSA
(ORGANIZADOR)



Atena
Editora
Ano 2020

LINGUÍSTICA, LETRAS E ARTES: CULTURAS E IDENTIDADES

IVAN VALE DE SOUSA
(ORGANIZADOR)



Atena
Editora
Ano 2020

2020 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do Texto © 2020 Os autores

Copyright da Edição © 2020 Atena Editora

Editora Chefe: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Diagramação: Natália Sandrini de Azevedo

Edição de Arte: Lorena Prestes

Revisão: Os Autores



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição *Creative Commons*. Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0).

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

Profª Drª Adriana Demite Stephani – Universidade Federal do Tocantins

Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas

Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso

Profª Drª Angeli Rose do Nascimento – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais

Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília

Prof. Dr. Carlos Antonio de Souza Moraes – Universidade Federal Fluminense

Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa

Profª Drª Denise Rocha – Universidade Federal do Ceará

Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia

Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Farias – Universidade Estácio de Sá

Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima

Prof. Dr. Fabiano Tadeu Grazioli – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões

Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionale delle Figlie di Maria Ausiliatrice

Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense

Profª Drª Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso

Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins

Prof. Dr. Luis Ricardo Fernando da Costa – Universidade Estadual de Montes Claros

Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte

Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Universidade Federal do Maranhão

Profª Drª Miranilde Oliveira Neves – Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará

Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa

Profª Drª Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa

Profª Drª Sandra Regina Gardacho Pietrobon – Universidade Estadual do Centro-Oeste

Profª Drª Sheila Marta Carregosa Rocha – Universidade do Estado da Bahia

Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador

Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará

Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

Prof. Dr. William Cleber Domingues Silva – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Ciências Agrárias e Multidisciplinar

Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano
Prof. Dr. Antonio Pasqualetto – Pontifícia Universidade Católica de Goiás
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Profª Drª Diocléa Almeida Seabra Silva – Universidade Federal Rural da Amazônia
Prof. Dr. Écio Souza Diniz – Universidade Federal de Viçosa
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Fágner Cavalcante Patrocínio dos Santos – Universidade Federal do Ceará
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Júlio César Ribeiro – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Profª Drª Lina Raquel Santos Araújo – Universidade Estadual do Ceará
Prof. Dr. Pedro Manuel Villa – Universidade Federal de Viçosa
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Profª Drª Talita de Santos Matos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Tiago da Silva Teófilo – Universidade Federal Rural do Semi-Árido
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

Ciências Biológicas e da Saúde

Prof. Dr. André Ribeiro da Silva – Universidade de Brasília
Profª Drª Anelise Levay Murari – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás
Prof. Dr. Edson da Silva – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
Profª Drª Eleuza Rodrigues Machado – Faculdade Anhanguera de Brasília
Profª Drª Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina
Prof. Dr. Ferlando Lima Santos – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Fernando José Guedes da Silva Júnior – Universidade Federal do Piauí
Profª Drª Gabriela Vieira do Amaral – Universidade de Vassouras
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Profª Drª Iara Lúcia Tescarollo – Universidade São Francisco
Prof. Dr. Igor Luiz Vieira de Lima Santos – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof. Dr. Luís Paulo Souza e Souza – Universidade Federal do Amazonas
Profª Drª Magnólia de Araújo Campos – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Mylena Andréa Oliveira Torres – Universidade Ceuma
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federaci do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Paulo Inada – Universidade Estadual de Maringá
Profª Drª Renata Mendes de Freitas – Universidade Federal de Juiz de Fora
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. Alexandre Leite dos Santos Silva – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Carlos Eduardo Sanches de Andrade – Universidade Federal de Goiás
Profª Drª Carmen Lúcia Voigt – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará
Prof. Dr. Juliano Carlo Rufino de Freitas – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Luciana do Nascimento Mendes – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte

Prof. Dr. Marcelo Marques – Universidade Estadual de Maringá
Prof^a Dr^a Neiva Maria de Almeida – Universidade Federal da Paraíba
Prof^a Dr^a Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

Conselho Técnico Científico

Prof. Me. Abrãao Carvalho Nogueira – Universidade Federal do Espírito Santo
Prof. Me. Adalberto Zorzo – Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza
Prof. Me. Adalto Moreira Braz – Universidade Federal de Goiás
Prof. Dr. Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos – Ordem dos Advogados do Brasil/Seccional Paraíba
Prof. Me. André Flávio Gonçalves Silva – Universidade Federal do Maranhão
Prof^a Dr^a Andreza Lopes – Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Acadêmico
Prof^a Dr^a Andrezza Miguel da Silva – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
Prof. Dr. Antonio Hot Pereira de Faria – Polícia Militar de Minas Gerais
Prof^a Ma. Bianca Camargo Martins – UniCesumar
Prof^a Ma. Carolina Shimomura Nanya – Universidade Federal de São Carlos
Prof. Me. Carlos Antônio dos Santos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Ma. Cláudia de Araújo Marques – Faculdade de Música do Espírito Santo
Prof^a Dr^a Cláudia Taís Siqueira Cagliari – Centro Universitário Dinâmica das Cataratas
Prof. Me. Daniel da Silva Miranda – Universidade Federal do Pará
Prof^a Ma. Dayane de Melo Barros – Universidade Federal de Pernambuco
Prof. Me. Douglas Santos Mezacas – Universidade Estadual de Goiás
Prof. Dr. Edwaldo Costa – Marinha do Brasil
Prof. Me. Eliel Constantino da Silva – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita
Prof. Me. Euvaldo de Sousa Costa Junior – Prefeitura Municipal de São João do Piauí
Prof^a Ma. Fabiana Coelho Couto Rocha Corrêa – Centro Universitário Estácio Juiz de Fora
Prof. Dr. Fabiano Lemos Pereira – Prefeitura Municipal de Macaé
Prof. Me. Felipe da Costa Negrão – Universidade Federal do Amazonas
Prof^a Dr^a Germana Ponce de Leon Ramírez – Centro Universitário Adventista de São Paulo
Prof. Me. Gevair Campos – Instituto Mineiro de Agropecuária
Prof. Dr. Guilherme Renato Gomes – Universidade Norte do Paraná
Prof. Me. Gustavo Krahl – Universidade do Oeste de Santa Catarina
Prof. Me. Helton Rangel Coutinho Junior – Tribunal de Justiça do Estado do Rio de Janeiro
Prof. Me. Heriberto Silva Nunes Bezerra – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof^a Ma. Jaqueline Oliveira Rezende – Universidade Federal de Uberlândia
Prof. Me. Javier Antonio Albornoz – University of Miami and Miami Dade College
Prof^a Ma. Jéssica Verger Nardeli – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
Prof. Me. Jhonatan da Silva Lima – Universidade Federal do Pará
Prof. Me. José Luiz Leonardo de Araujo Pimenta – Instituto Nacional de Investigación Agropecuaria Uruguay
Prof. Me. José Messias Ribeiro Júnior – Instituto Federal de Educação Tecnológica de Pernambuco
Prof^a Ma. Juliana Thaisa Rodrigues Pacheco – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Me. Leonardo Tullio – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof^a Ma. Lilian Coelho de Freitas – Instituto Federal do Pará
Prof^a Ma. Liliani Aparecida Sereno Fontes de Medeiros – Consórcio CEDERJ
Prof^a Dr^a Lívia do Carmo Silva – Universidade Federal de Goiás
Prof. Me. Lucio Marques Vieira Souza – Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e da Cultura de Sergipe
Prof. Me. Luis Henrique Almeida Castro – Universidade Federal da Grande Dourados
Prof. Dr. Luan Vinicius Bernardelli – Universidade Estadual do Paraná
Prof. Dr. Marcelo Máximo Purificação – Fundação Integrada Municipal de Ensino Superior
Prof. Me. Marcos Aurelio Alves e Silva – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo

Profª Ma. Marileila Marques Toledo – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
Prof. Me. Rafael Henrique Silva – Hospital Universitário da Universidade Federal da Grande Dourados
Profª Ma. Renata Luciane Polsaque Young Blood – UniSecal
Profª Ma. Solange Aparecida de Souza Monteiro – Instituto Federal de São Paulo
Prof. Me. Tallys Newton Fernandes de Matos – Faculdade Regional Jaguaribana
Prof. Dr. Welleson Feitosa Gazel – Universidade Paulista

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)	
L755	Linguística, letras e artes [recurso eletrônico] : culturas e identidades / Organizador Ivan Vale de Sousa. – Ponta Grossa, PR: Atena, 2020. Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso: World Wide Web Inclui bibliografia ISBN 978-65-5706-025-4 DOI 10.22533/at.ed.254202404 1. Letras. 2. Linguística. 3. Artes. I. Sousa, Ivan Vale de. CDD 410
Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422	

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

APRESENTAÇÃO

Neste e-book, as reflexões compõem as áreas de ensino da Linguística, Letras e Artes em uma proposta plural. Quando se tem o contexto de ensino como espaço diversificado do conhecimento, compreende-se que a produção do saber não está associada à política de que os saberes são e devem ser classificados em pequenas caixinhas, sem que não se ofereçam as conexões entre as diferentes áreas da formação humana.

O que tornam necessárias as discussões presentes no referido livro são as noções ampliadas de que a formulação dos conhecimentos ocorre de maneira dialógica, flexível e plural. É nessa diversidade de capítulos que organizam, dão formas, texturas, cheiros e cores ao e-book, que todos os autores disponibilizam suas múltiplas concepções de como o conhecimento pode e deve ser construído, discutido, rediscutido e formulado.

Todos os autores constroem em suas narrativas investigativas um processo de efetivação das oportunidades de aprendizagem, as colocam neste livro de maneira acessível. Sendo assim, nossas reflexões transitam os contextos próprios da Linguística, das análises de obras literárias, isto é, das Letras, e da função que as Artes cumprem em nos encantar, problematizar situações, além de apresentar soluções para tais questões.

Ao escrever esta apresentação de *Linguísticas, Letras e Artes: Culturas e Identidades*, encontro-me, como todo o Brasil, em isolamento social em cuidados contra o inimigo invisível que assola todo o planeta, o covid-19. E, embora, não possamos cumprimentar os nossos interlocutores, sabemos que a essencial necessidade de comunicação do sujeito pela linguagem traz uma luz ao processo de interação e anseios de que dias melhores virão com a aurora anunciada pelas boas notícias.

Nestes tempos sombrios, de muitas mortes, por sinal, medos e tempestades em que a pandemia estar em destaque, amplia-se o discurso *fique em casa*, já que estamos isolados, socialmente, não estamos isolados de acessar o conhecimento capaz de nos acalantar. É, nesse sentido, que os 14 capítulos deste e-book surgem como um bálsamo aos nossos medos e às nossas inseguranças, pois, mesmo que os medos estejam à porta, o saber nos levam além.

Neste livro, propomos a aproximação discursiva entre os termos *culturas e identidades*, posto que linguística, letras e artes compartilham do mesmo contexto de elaboração. Assim, em tempos sombrios e de isolamento social fica a dica de leitura da referida obra, construída em uma proposta plural e disponibilizada a todos. *Fiquemos em casa* com uma excelente e construtiva leitura!

Ivan Vale de Sousa

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
COMPETÊNCIA LEITORA: UM ALICERCE PARA O ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA	
Edma Regina Peixoto Barreto Caiafa Balbi	
DOI 10.22533/at.ed.2542024041	
CAPÍTULO 2	13
TEORIA DA COMPLEXIDADE: ACONSELHAMENTO LINGUAGEIRO, EMERGÊNCIA E ATRADORES NA APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA	
Isabelly Raiane Silva dos Santos	
DOI 10.22533/at.ed.2542024042	
CAPÍTULO 3	24
LUSOFONIA EM EXPANSÃO: ANÁLISE DE MATERIAL DIDÁTICO DE PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA (PLE)	
Gabriella da Silva Araujo	
Regina Helena Pires de Brito	
DOI 10.22533/at.ed.2542024043	
CAPÍTULO 4	38
PERCEÇÃO DE ALUNOS A RESPEITO DA IMPORTÂNCIA DA APRENDIZAGEM DA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS	
Denise Medeiros Faria	
Jaliane Soares Borges dos Santos	
Maísa Conceição Silva	
Cristiane Siqueira Pereira	
Rogério Pacheco Rodrigues	
Jakline Soares Borges dos Santos	
Geane Silva Lima	
Natalia Lázara Gouveia	
Janice Soares Borges dos Santos Souza	
Jéssica Campos Silva	
Jordana Américo Zei Andrade	
Waldiclécio Ribeiro Farias	
DOI 10.22533/at.ed.2542024044	
CAPÍTULO 5	47
ENSINO DE GRAMÁTICA E TEXTO NA ESCOLA	
Ivan Vale de Sousa	
DOI 10.22533/at.ed.2542024045	
CAPÍTULO 6	63
TOPÔNIMOS LATINIZADOS NA FLORA BRASILIENSIS: O ANO DE 1819 DA MISSÃO AUSTRO-ALEMÃ NO BRASIL	
Leonardo Ferreira Kaltner	
DOI 10.22533/at.ed.2542024046	
CAPÍTULO 7	73
UM PERCURSO SOBRE O ROMANCE ‘DOIS IRMÃOS’, DE MILTON HATOUM	
Lídia Carla Holanda Alcântara	
DOI 10.22533/at.ed.2542024047	

CAPÍTULO 8	83
ANÁLISE DE RETRADUÇÕES BRASILEIRAS DO CONTO <i>THE IMP OF THE PERVERSE</i> , DE EDGAR ALLAN POE	
Juan Carlos Acosta	
Patrícia Chittoni Ramos Reuillard	
DOI 10.22533/at.ed.2542024048	
CAPÍTULO 9	98
RIGOBERTA MENCHÚ TUM: SUBJETIVIDAD, TESTIMONIO Y ESCRITA AUTO FICCIONAL	
Margareth Torres de Alencar Costa	
DOI 10.22533/at.ed.2542024049	
CAPÍTULO 10	109
AS CURVAS DA ESTRADA DO PLAYBOY-HEROI: A MÚSICA DE ROBERTO CARLOS E A DANÇA EM “AS CANÇÕES QUE VOCÊ DANÇOU PRA MIM”	
Diego Santos Vieira de Jesus	
DOI 10.22533/at.ed.25420240410	
CAPÍTULO 11	122
KLEZMER E O VIOLINO: DO TEATRO <i>YIDDISH</i> À SALA DE CONCERTO	
Edison Valério Verbisck	
Eduardo Lopes	
DOI 10.22533/at.ed.25420240411	
CAPÍTULO 12	134
O IMAGINÁRIO SOBRE TECNOLOGIA: ANÁLISE DA REALIDADE VIRTUAL NA SÉRIE BLACK MIRROR E SUA POSSÍVEL UTILIZAÇÃO PUBLICITÁRIA	
Marina Strumiello Rodrigues da Silva	
DOI 10.22533/at.ed.25420240412	
CAPÍTULO 13	146
PERFORMANCE E DOCUMENTAÇÃO AUDIOVISUAL: A INCORPORAÇÃO DA TÉCNICA PELA PRÁTICA	
Giovanna Gabriela Farias Machado Pieroni	
Fernanda Nardy Bellicieri	
DOI 10.22533/at.ed.25420240413	
CAPÍTULO 14	165
REPRESENTAÇÕES CANIBAIS: ASPECTOS FRAGMENTÁRIOS DA CULTURA CONTEMPORÂNEA – PENSAMENTO ARTÍSTICO A PARTIR DO FILME RAW	
Marcos Pedro da Silva	
Maria Regiane da Silva Lopes Barrozo	
Vinicius André da Silva Appolari	
Andreia Nunes de Castro	
DOI 10.22533/at.ed.25420240414	
SOBRE O ORGANIZADOR	176
ÍNDICE REMISSIVO	177

ENSINO DE GRAMÁTICA E TEXTO NA ESCOLA

Data de aceite: 13/04/2020

Ivan Vale de Sousa

RESUMO: Neste capítulo, o ensino de gramática e texto na escola representa a temática de discussão. Ensinar gramática não implica omitir o trabalho com o texto ou vice-versa, por isso as finalidades deste estudo são: apresentar as concepções de gramática; revisitar os tipos de gramática no funcionamento da língua; compreender que a gramática está no texto como o texto está na gramática e, por fim, visibilizar algumas estratégias na efetivação do processo de ensino e aprendizagem como proposta dialógica entre a gramática e o texto. Assim sendo, estas reflexões ampliam as metodologias de trabalho com o ensino de gramática e texto na escola.

PALAVRAS-CHAVE: Gramática. Texto. Língua. Estratégias.

1 | CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Estabelecer o funcionamento da linguagem significa entender que os falantes estão inseridos em um processo contínuo de formação, reflexão e das adequações

linguísticas exigidas pelas práticas de ensino da língua. Acionar o conhecimento das diferentes concepções e tipos de gramática é questão necessária de aproximação do sujeito no funcionamento da língua.

A gramática demonstra como a língua realiza-se a partir dos diferentes contextos sociais, além disso, tem a função normatizar, prescrever e orientar a escrita, tornando as formas verbais como os sujeitos escrevem, atribuindo-lhes a aceitação para os contextos de uso. Ensinar gramática na escola não significa apresentar aos falantes um estudo da nomenclatura gramatical, mas, principalmente, contextualizar práticas e abordagens que efetivem aos sujeitos se expressarem, considerando os diversos modos de funcionamento da linguagem.

Quando entendemos que ensinar gramática e texto nas práticas escolares subjaz entender que o ponto direcionador das reflexões está no reconhecimento da pluralidade da língua, significa tornar as práticas de ensino flexíveis. Para isso, o texto não deve ser utilizado como pretexto, isto é, retirar frases, sintagmas ou isolando seus termos linguísticos, com fins, unicamente, no trabalho terminológico gramatical em que

sejam omitidas as possíveis pluralidades da língua.

E como ensinar gramática e texto na escola? Algumas possíveis respostas serão direcionadas neste estudo, já que muitos são os mitos que assolam a aprendizagem de língua materna. Há os que acreditam que somente o ensino de gramática seja necessário e outros que defendem que apenas o trabalho com a produção de texto contemple as aprendizagens. Reitero que precisamos da gramática no texto, assim como necessitamos do texto para compreender a gramática, porque tanto o ensino de gramática quanto o de texto compartilham do mesmo contexto de efetivação da linguagem.

2 | UMA OLHADELA NAS CONCEPÇÕES E NOS ESTILOS DE GRAMÁTICA

Todo e qualquer processo de ensino linguístico precisa considerar dois indicadores: sujeito e contexto, já que todos os usuários da língua apresentam uma competência comunicativa ao demonstrarem certos domínios da gramática da língua estando ou não inseridos em um ambiente de transformação contextual. É necessário ensiná-los a usarem a gramática da língua que ultrapasse a noção de proposta descontextualizada que se dá pela análise de frases isoladas sem a representação das necessidades comunicativas dos sujeitos.

As concepções que os sujeitos formadores e em formação têm da gramática direcionam significativamente o ensino de língua portuguesa na escola, sobretudo, quando tomamos alguns desses conceitos para o fortalecimento do processo de ensino-aprendizagem. Esclarecer que ensinar língua materna não significa apresentar as regras gramaticais por si mesmas, isoladas, na formação dos sujeitos, visto que há uma diferença entre língua e gramática. Esta é entendida como modelo teórico criado pelos cientistas e estudado pelos linguistas com a finalidade de explicar o funcionamento da língua que, por sua vez, concebe-se como estrutura dinâmica correspondente aos propósitos sociais e comunicativos dos falantes.

Entender como a língua funciona, adapta-se aos contextos sociais e comunicativos implica saber quais são as concepções gramaticais das quais os sujeitos têm acesso. Não há a possibilidade de ensinar gramática sem ensinar o contexto de realização, porque toda proposta de ensino precisa considerar as experiências contextuais dos sujeitos. À luz das concepções de gramática, trago um resumo dessas definições no Quadro 1, abaixo.

GRAMÁTICA	DEFINIÇÃO
Tradicional	A gramática tradicional, também chamada de gramática normativa ou gramática escolar, é aquela que estudamos na escola desde pequenos. Nossos professores de português nos ensinam a reconhecer os elementos constituintes formadores dos vocábulos (radicais, afixos, etc.), a fazer análise sintática, a utilizar a concordância adequada, sempre recomendando correção no uso que fazemos de nossa língua.
Histórico-comparativa	A gramática histórico-comparativa não foi um movimento unificado, como em geral ocorre com as escolas científicas, pode-se dizer que essa escola teve o mérito de desenvolver um método empírico de comparação entre estágios de língua e de propor conceitos básicos acerca do funcionamento da linguagem, sendo alguns deles ainda hoje adotados.
Estrutural	Não constitui um movimento unificado. Entretanto, podemos caracterizar essa escola, em linhas gerais, como um sistema autônomo, cujas partes se organizam em uma rede de relações de acordo com leis internas, ou seja, inerentes ao próprio sistema.
Gerativa	Analisa a estrutura gramatical das línguas, vendo-a como reflexo de um modelo formal da linguagem preexistente às línguas naturais e faz desse modelo o próprio objeto de estudo da linguística.
Cognitivo-funcional	Esse tipo de gramática analisa a estrutura gramatical, assim como as gramáticas estrutural e gerativista, mas também analisa a situação de comunicação inteira: o propósito do evento de fala, seus participantes e seu contexto discursivo.

Quadro 1: CONCEPÇÕES DE GRAMÁTICA

Fonte: Martelotta (2012)

Entender as concepções de gramática torna-se importante para que o professor saiba de qual perspectiva o ensino gramatical será abordado no contexto da sala de aula, possibilitando aos sujeitos a oportunidade de compreensão, de uso das teorias gramaticais na elaboração de textos coesos e coerentes sem que o modo de ensinar não seja “desarticulado das práticas de linguagem” (BRASIL, 2001, p. 28).

O ensino de gramática ultrapassa a mera decodificação ou explicação de frases e sentenças descontextualizadas com a realidade dos estudantes. Assim, todas as proposições que tomem a teoria da gramática na formação e no desenvolvimento das capacidades de linguagem comuns ao ensino oferecem um aprendizado capaz de apresentar funcionalidade nas estratégias metodológicas do ensino gramatical, pois, é preciso ampliá-las na concepção de uma gramática prática da expressão humana.

Em minha prática como professor de língua portuguesa é comum escutar de boa parte dos colegas de profissão que o ensino de gramática não é mais necessário na formação linguística, social e comunicativa dos alunos. Diante desses discursos, envolvo-me em uma contínua reflexão sobre quais são as concepções de ensino gramatical que os leva a pensar dessa forma.

É importante demonstrar que a gramática representa uma forma de normatizar a escrita aceitável aos contextos sociais. Estudar gramática é muito mais que conhecer suas regras, estudar gramática em um exercício pleno de cidadania.

Outro equívoco comumente naturalizado é entender que o ensino de gramática

representa o ofício de ensinar língua; gramática e língua não são a mesma coisa. A língua é dinâmica, plural, viva e adaptável aos contextos sociais, representa nossa identidade, nossos anseios e revela muito de cada comunidade linguística, por exemplo, os indígenas, os quilombolas têm sua política linguística é própria de seus ancestrais, enquanto que gramática é a apresentação do conhecimento de maneira sistematizada e todos nós temos uma gramática internalizada e já sabemos como se efetiva o funcionamento da língua.

O professor deverá perceber que a gramática da língua é constituída por bem mais do que isso para conseguir fazer um trabalho efetivamente pertinente e produtivo no ensino de língua materna. Importa, pois, registrar, reafirmar e destacar aqui que a gramática internalizada é a que constitui não só a competência gramatical do usuário, mas também sua competência textual e sua competência discursiva e, portanto, a que possibilita sua compreensão comunicativa. (TRAVAGLIA, 2009, p. 30)

Todo ensino de língua está inserido em um contexto social com seus múltiplos propósitos, por isso a necessidade de conceber o desenvolvimento da competência comunicativa na pluralidade em que os discursos orais e escritos são formulados na escola e além da agência escolar. Assim, ensinar língua e gramática no ambiente escolar significa compreender como as finalidades comunicativas da língua apresentam suas variações, adequando-se às variedades geográficas, sociais e situacionais que os sujeitos se envolvem.

Trabalhar gramática na escola não é apenas destacar a norma culta, mas as demais variações da língua, embora isso não desconsidere que o estudante quando chega ao contexto escolarizado das aprendizagens já apresenta determinados domínios comunicativos da língua. Propor metodologias capazes de inseri-lo na construção linguística das esferas comunicativas da língua materna são necessárias, já refletir as adequações referentes à língua nos contextos sociais diversos, pressupõe trabalhar com a identidade e a cultura dos sujeitos.

Na escola, todas as concepções de gramática precisam ter espaço para discussão, aprendizado e testagem, embora as práticas escolares tenham destacado apenas a Gramática Normativa e, quase sempre, recriminando as demais concepções gramaticais. Nesse sentido, dois questionamentos inquietam estas reflexões: ensinar gramática na escola é desnecessário? Em que o ensino gramatical contribui na formação linguística e comunicativa do aluno? Tomemos como possíveis respostas as colocações de Bechara (2014).

Assim, a gramática normativa tem seu lugar e não se anula diante da gramática descritiva. Mas é um lugar à parte, imposto por injunções de ordem prática dentro da sociedade. É um erro profundamente perturbador misturar as duas disciplinas, e pior ainda, fazer linguística sincrônica com preocupações normativas. (BECHARA, 2014, p. 20)

É preciso, ainda, ensinar os estudantes a se apaixonarem pelo propósito

da língua, conhecer suas variantes e adequações aos contextos, visto que o trabalho com gramática na escola não significa abandonar a abordagem do texto e, conseqüentemente, as competências de leitura e escrita. Necessário e urgente é manter uma relação dialógica no ensino de gramática que se adeque às carências dos sujeitos e da construção textual, propondo-lhes a escolha apropriada dos léxico-gramaticais na rediscussão da língua tanto na escola quanto fora dela.

Necessário é também ir além dos conflitos existentes na promoção do desenvolvimento da competência linguística e comunicativa, dá um salto para além do que se entende por *erro*, porque ensinar língua materna é “muito mais que isso tudo. É parte de nós mesmos, de nossa identidade cultural, histórica, social. É por meio dela que nos socializamos, que interagimos, que desenvolvemos nosso sentimento de pertencimento a um grupo, a uma comunidade” (ANTUNES, 2007, p. 22).

Destaca-se que na produção de quaisquer textos, acionamos a gramática internalizada que cada um de nós traz para a escola e que os sujeitos precisam acessar os conhecimentos dos usos reais da língua, embora que no espaço escolar, passe pelo crivo da sistematização, carecendo às metodologias que aprender e efetiva o uso da língua não é apenas uma questão de dificuldades, mas algo dinâmico e fortalecido pela interação comunicativa entre os falantes.

Assim, ensinar as concepções gramaticais na escola pressupõe compreender que um trabalho com a gramática não descaracteriza a abordagem e a politização do texto nem deste com aquela, já que o estudo da gramática no texto não está reduzido à abordagem somente dos “elementos linguísticos em função da tipologia textual, mas também compreende o enfoque de operações sintáticas em sentenças ou entre sentenças considerando suas possíveis implicações discursivas ou efeitos de sentido” (SILVA, 2011, p. 49-50).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (2001), posicionam-se a respeito do ensino gramatical na escola como processo de pensamento, visto que o enfoque deve ser a linguagem como atividade discursiva de modo que a gramática seja vista como instrumento na ampliação compreensiva de sistematização da língua.

Aprender a pensar e falar sobre a própria linguagem, realizar uma atividade de natureza reflexiva, uma atividade de análise linguística supõe o planejamento de situações didáticas que possibilitem a reflexão não apenas sobre os diferentes recursos expressivos utilizados pelo autor, mas também sobre a forma pela qual a seleção de tais recursos reflete as condições de produção do discurso e as restrições impostas pelo gênero e pelo suporte. Supõe, também, tomar como objeto de reflexão os procedimentos de planejamento, de elaboração e de refacção dos textos. (BRASIL, 2001, p. 27-28)

Os saberes gramaticais trabalhados no contexto escolar carecem de uma

ampliação desde que os propósitos no ensino sejam valorizados e capazes de tornar os sujeitos leitores e competentes capazes de encontrem sentidos e emoções na valorização das variantes que a língua assume no contexto de formação, partindo-se do entendimento de “seu funcionamento hoje, e no passado, em um processo dinâmico de capacitação dos alunos para a produção de textos orais e escritos os mais variados” (BARBOSA, 2014, p. 31).

Contextualizar o ensino de gramática às necessidades linguísticas e comunicativas dos usuários da língua requer do professor, sobretudo, de língua portuguesa, o conhecimento de que há tipos de gramática, que não modelos inadequados, mas estilos adaptados aos contextos e efetivação da linguagem, de modo que o “trabalho com cada um desses tipos pode resultar em trabalhos (atividades) completamente distintos em sala de aula para o atendimento de objetivos bem diversos” (TRAVAGLIA, 2009, p. 30).

Construir uma política flexível à luz dos tipos de gramática dialogam no funcionamento estrutural e comunicativo da língua, significa colocar os sujeitos em destaque, atribuir-lhes o protagonismo no processo de aprendizagem e diversificar o modo como as estratégias podem ser elaboradas. Assim, no Quadro 2, alguns estilos de gramática são visibilizados.

TIPOS DE GRAMÁTICA	CONCEITUAÇÃO
Normativa	É a que estuda apenas os fatos da língua padrão, da norma culta de uma língua, norma essa que se tornou oficial. Baseia-se, em geral, mais nos fatos da língua escrita e dá pouca importância à variedade oral da norma culta, que é vista, conscientemente ou não, como idêntica à escrita.
Descritiva	Descreve e registra para uma determinada variedade da língua em um dado momento de sua existência (portanto numa abordagem sincrônica) as unidades e categorias linguísticas existentes, os tipos de construção possíveis e a função desses elementos, o modo e as condições de uso dos mesmos.
Internalizada	É objeto de estudo dos outros dois tipos de gramática, sobretudo da descritiva.
Implícita	Esse tipo de gramática, por possibilitar o uso automático da língua, está diretamente relacionada com o que se chama no ensino de gramática, no trabalho escolar com a gramática, de gramática de uso.
Explícita/teórica	É representada por todos os estudos linguísticos que buscam, por meio de uma atividade metalinguística sobre a língua, explicitar sua estrutura, constituição e funcionamento.
Reflexiva	É a gramática em explicitação. Esse conceito se refere mais ao processo do que aos resultados: representa as atividades de observação e reflexão sobre a língua que buscam detectar, levantar suas unidades, regras e princípios, ou seja, a constituição e funcionamento da língua.
Contrastiva	No ensino de língua materna, a gramática contrastiva será particularmente útil quando mostrar as diferenças e semelhanças entre diferentes variedades da mesma língua (dialetos regionais, língua oral e escrita, formal e coloquial, etc.).

Histórica	É a que estuda a origem e a evolução de uma língua, acompanhando-lhe as fases desde o seu aparecimento até o momento atual.
Comparada	É a que estuda uma sequência de fases evolutivas de várias línguas, normalmente buscando encontrar pontos comuns. Os estudos comparativistas tiveram seu auge no final do século XIX e início do século XX e foram os responsáveis pelo estabelecimento das famílias de língua, descobrindo parentescos entre línguas aparentemente muito distanciadas como o Latim e o Sânscrito, por exemplo.

Quadro 2: SÍNTESES DOS TIPOS DE GRAMÁTICA E FUNCIONAMENTO DA LÍNGUA

Fonte: Travaglia (2009)

Compreender os tipos de gramática e sua abordagem no contexto escolar implica possibilitar aos falantes o funcionamento da língua para que o ensino gramatical ultrapasse a mera decodificação ou repasse de regras descontextualizadas de seus contextos. Toda língua tem uma gramática específica e o aprendizado de língua materna se amplia na concepção das metodologias capazes de tornarem a gramática e suas funções como ponto de partida para o desenvolvimento das capacidades comunicativas dos sujeitos.

Muitas são as polêmicas que giram em torno de ensinar ou não gramática na escola, das teorias e das discussões. Posiciono-me da seguinte maneira: há sim a necessidade de ensinar gramática no contexto escolar, desde que o professor tenha a noção de que todo e qualquer ensino gramatical precisa manter uma relação de reciprocidade entre as habilidades de leitura, de escrita e de reflexões dos usos reais da língua.

Compreender as competências que serão trabalhadas e como devem ser problematizadas na escola implica direcionar que o ensino de gramática tem a função de oferecer aos sujeitos a possibilidade dialógica, com finalidades sociais, cognitivas, enunciativas e discursivas do funcionamento da língua na relação com a gramática.

As aulas de gramática, dialogadas e centradas nos conceitos básicos, entusiasma os alunos que descobrem o prazer de pensar a própria língua, de se envolver em suas tramas e delas sair com maior domínio da ferramenta mais importante que possuem para sua sobrevivência. (KLEIMAN; SEPULVEDA, 2014, p. 25)

Ensinar gramática significa propor discussões e, ao mesmo tempo, oferecer espaço no campo da linguagem para que os falantes tenham oportunidades de expor seus conhecimentos e entender como o processo de escolarização amplia as experiências de interação com as variedades da língua destacadas, sobretudo, nos livros didáticos.

As aulas de gramáticas são ainda formas de projetar o ensino de todas

as normas e suas discussões em uma constante de formação linguística e comunicativa dos sujeitos, pois ao estudar gramática marca a inserção dos sujeitos na compreensão do “sistema da língua, ou seja, de sua estrutura e de suas regras. Todo falante nativo de uma língua possui um conhecimento implícito de como esse sistema funciona, quais são as suas regras” (KLEIMAN; SEPULVEDA, 2014, p. 57).

Ensinar língua não é ensinar gramática. Ensinar gramática não é trabalhar com terminologia gramatical. A gramática representa uma organização normativa que prescreve como os textos podem ser adequados aos contextos de usos e o ensino de língua marca a identidade de cada falante, bem como interage pela linguagem.

3 | OS SENTIDOS DO TEXTO NA ESFERA ESCOLAR

Todo texto apresenta propósitos e se insere em contextos de produção e de concepção de linguagem dos agentes produtores, que requerem uma intencionalidade no ato dialógico com as propostas presentes no plano textual.

Muitos são os objetivos para se trabalhar o texto na sala de aula, visto que representa uma forma de materializar a língua, suas necessidades e expectativas. Há, nesse sentido, textos de fácil e difícil compreensão, conforme as adequações que constituem as questões de coesão e coerência, porque na produção de um texto o “autor precisa coordenar uma série de aspectos: o que dizer, a quem dizer, como dizer” (BRASIL, 2001, p. 75).

A produção de textos na escola deve ser vista como uma versão preliminar do que o autor queira dizer e que é submetido à apreciação do professor, porém, é importante que não haja apenas o processo como interlocutor que os propósitos textuais se direcionem, nesse sentido, há que se pontuar também que não existe texto ruim, existe texto que não está bem formulado e adequado às finalidades esperadas por quem os solicita. É preciso que haja espaço para a arguição que objetivem a retextualização do texto, tornando-se, pois, necessária a abordagem das propriedades textuais, consistentes, relevantes e adequadas ao nível de escolarização do sujeito e da situação comunicativa.

O funcionamento do texto insere-se em três ações no processo reflexivo: criação, adequação e refacção dos propósitos pretendidos. Há com isso a necessidade contínua de possibilitar espaços para a realização de atividades de transcrição, não como processo mecanizado, mas como proposta de uso e de reflexão. Além disso, é preciso entender que texto não se constitui como um emaranhado de palavras ou frases, mas como a construção de uma unidade de sentido.

Texto quer dizer tecido; mas, enquanto até aqui esse tecido foi sempre tomado por um produto, por um véu todo acabado, por trás do qual se mantém, mais

ou menos oculto, o sentido (a verdade), nós acentuamos agora, no tecido, a ideia gerativa de que o texto se faz, se trabalha através de um entrelaçamento perpétuo; perdido neste tecido – nessa textura – o sujeito se desfaz nele, qual uma aranha que se dissolvesse ela mesma nas secreções construtivas de sua teia. (BARTHES, 2015, p. 74-75)

A politização do texto nas práticas escolares está relacionada com o estudo e a produção dos gêneros textuais. Entretanto, é importante destacar que todo texto traz implícito e explícito seus propósitos; não basta apenas oferecer o texto pelo texto para que os estudantes extraiam informações superficiais, como também não é aconselhável utilizá-lo como pretexto para se estudar regras isoladas de terminologias gramaticais.

A produção de textos na escola não parte apenas de uma vertente, mas, é preciso apresentar aos falantes da língua que todo texto propõe a dinâmica realização escrita e oralmente, diversificando as atividades de produção e de reflexão textual, já que a promoção de propostas na escrita do texto não pressupõe apenas a exigência, mas a possibilidade de aprendizagem dos usuários da língua de aprender e praticar o domínio das convenções gráficas no texto e “identificar os múltiplos aspectos envolvidos na produção de textos, para propor atividades sequenciadas, que reduzam parte da complexidade da tarefa no que se refere tanto ao processo de redação quanto ao de refacção” (BRASIL, 2001, p. 76).

Há ainda a confusão por boa parte dos profissionais da educação do que são de fato, atividades contextualizadas. Falar de contextualização me faz lembrar uma situação ocorrida na cotidianidade das práticas escolares, conversando com uma professora de língua portuguesa no intervalo das aulas, fui informado que umas das coordenadoras da escola foi incisiva ao asseverar para a docente, que as atividades deviam ser contextualizadas, pois havia muitas questões de gramática. Humildemente, a professora indagou o que seria contextualizar a atividade e para o seu espanto e meu também, é claro, foi-lhe informado que era uma atividade com muitos textos.

A confusão em torno das atividades contextualizadas existe e o texto tem sido, muitas vezes, utilizado como pretexto, sem que exista o atendimento aos propósitos esperados. A contextualização de uma atividade está em propor o trânsito entre o plano global e de outros aspectos coesivos do texto, assim, como exemplo, no Quadro 3, é apresentado para ilustrar como têm sido rotineiras as intervenções do que se entende por práticas de linguagens, isto é, tomando as propriedades do texto como pretexto para o estudo de regras isoladas, que não contribuem com a formação comunicativa dos falantes e, pouco, mantém relação com os descritores da língua, isso não quer dizer que o reconhecimento de vocábulo e dos sentidos que são destinados ao texto não seja necessário, mas é preciso fazer de maneira que a narrativa textual, propósitos e destinatários sejam considerados.

O bebezinho da casa do Juquinha chorava o dia inteiro. Um dia, não aguentando mais aquele berreiro, o amigo de Juquinha disse-lhe:

__ Seu irmão é chato, hein? O menino é chorão!

__ Pois eu acho que ele tá certo.

__ Certo como?

__ Queria ver o que você faria se não soubesse falar, fosse banguela, careca e não conseguisse ficar de pé!

(BUCHWEITZ, 2001, p. 10)

Questões

1. Retire da piada todos os verbos.
2. Quais dos verbos apresentados no gênero estão no presente e no pretérito? Transcreva-os.
3. Há verbo no modo subjuntivo? Qual? E nas formas nominais verbais: infinitivo e gerúndio? Transcreva-as.
4. Retire da piada todas as palavras de duas sílabas.
5. Retire da piada todos os substantivos possíveis.
6. Retire todas as palavras que estão no diminutivo.
7. Retire todos os pronomes presentes na piada.

Quadro 3: EXEMPLO DE TEXTO COMO PRETEXTO

É dessa forma que se contextualiza o ensino de língua portuguesa? Oferecer o texto como desculpa? E como fica a compreensão dos propósitos do gênero textual? Em qual contexto o texto foi produzido? O que desencadeia o ritmo na piada? O que caracteriza o gênero como uma piada e não como outra modalidade textual? Essas são algumas das questões que servem para direcionar a reflexão de uso do texto em sala de aula, pois, é preciso mergulharmos para além da superficialidade textual, já que o texto é um instrumento de comunicação em si.

O conceito de textualidade nas práticas escolares precisa ser discutido e possibilitado nas propostas de aprendizagem, trabalhar com o texto pressupõe efetivar as capacidades linguagem, propor um ensino flexível de leitura, produção e compreensão dos sentidos textuais. Nesse sentido, é preciso entender que contextualizar as práticas metodológicas de aprendizagem não é partir do texto como pretexto, mas, saber valorizar a noção temática e estilística que cada estudante tem da linguagem e de sua intimidade com o texto.

Fazer da textualidade o objeto de ensino não é, pois, ceder às teorias da moda, ou um jeito de – como dizem alguns – deixar as aulas mais motivadas, mais prazerosas, menos monótonas. É muito mais que isso: é uma questão de assumir a textualidade como o princípio que manifesta e que regula as atividades de linguagem. (ANTUNES, 2010, p. 30)

Há a necessidade, nesse sentido, de manter um diálogo entre o ensino dos gêneros textuais no contexto escolar sem desconsiderar as concepções de gramática na aprendizagem, bem como compreender que toda proposta contextualizada não significa tomar o texto e oferecê-lo sem os propósitos comunicativos, estruturais e estilísticos na efetivação metodológica no aprendizado de língua materna.

Democratizar o ensino do texto na escola é, ao mesmo tempo, propor aos sujeitos a interpretação do plano particular, contextual e global no qual a narrativa se insere; destinar espaço para o desenvolvimento da leitura e da escrita reflexiva, na produção de novos discursos, no ensino compreensível como cada gênero textual estrutura-se e difere-se de outros textos que circulam socialmente. É preciso que tenhamos uma relação de intimidade com o texto, sobretudo uma intimidade de reflexão e investigação.

Assim sendo, o texto passa ser visto como próprio **lugar** da interação e os interlocutores como sujeitos ativos que – dialogicamente – nele se constroem e por ele são construídos. A produção da linguagem constitui **atividade interativa** altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza, evidentemente, com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas que requer não apenas a mobilização de um vasto conjunto de saberes, mas, sobretudo, a sua reconstrução no momento da interação verbal. (KOCH, 2014, p. 31, grifos da autora)

Os mecanismos de construção textual estabelecidos em sala de aula redescobrem as necessidades de aprendizagem dos estudantes de se empenharem na interação com as capacidades de linguagem. Assim, politizar o texto e seus propósitos na sala de aula implica valorizar os conhecimentos linguísticos, mobilizar as táticas que cada sujeito constrói os sentidos na formulação procedimental e própria na “aquisição do repertório, de técnicas acessíveis ao sentido explícito e implícito; é elaborar estratégias e não pode ser uma ação descompromissada, mas, momentos de reflexão nos quais o contexto social da narrativa esteja harmonizado” (SOUSA, 2016, p. 27).

O trabalho com texto em sala é questão necessária, porém, precisa ser realizado com cautela, já que não basta isolar os termos presentes no plano textual e analisá-los, separadamente, pois, quando assim o fazemos, esquecemos o conjunto de propósitos que contribuem para a compreensão global e particular de produção do texto. Além disso, do mesmo modo, analisar frases soltas retiradas da narrativa mantém a discussão de sala de aula superficial e estéril, já que as regras necessitam estar inseridas na proposta pragmática e enunciativa da língua.

A fragmentação do texto representa, muitas vezes, a forma de escolarização de boa parte dos formadores, contudo, compete-me argumentar pelo lugar que o texto precisa assumir nas aprendizagens, que as propostas de atividades desenvolvem as capacidades linguísticas dos falantes, na ampliação do entendimento de seu

contexto produtivo com diferentes gêneros complexos e de fácil compreensão.

Assim, o texto não é apenas uma ordenação de palavras e frases que não mantém relação de sentido com a atmosfera textual, é instrumento linguístico capaz de colocar os falantes na esfera atuante linguística, social e crítica dos textos lidos, refletidos e produzidos. A possibilidade de estudar o texto na sala de aula envolve os sujeitos nas funções de leitores, produtores e analistas dos conhecimentos enunciativos da língua, porque o funcionamento da linguagem está presente na construção do texto na sua forma mais autêntica.

A politização da pedagogia textual que mantém relação de reciprocidade com o efetivo ensino de língua nas concepções gramaticais e no seu funcionamento propõe a realização de um trabalho com a leitura, com a interpretação, com a produção e com a retextualização na arte de recriar “esquema de composição; sua orientação temática, seu propósito comunicativo” no ensino da língua e, ao mesmo tempo, objetiva “procurar identificar suas partes constituintes; as funções pretendidas para cada uma delas, as relações que guardam entre si e com elementos da situação” (ANTUNES, 2010, p. 49).

Diversificar o ensino de língua materna correlacionando-o às concepções gramaticais com a pedagogia textual significa ir além da mera repetição das categorias morfológicas e sintéticas que os manuais didáticos têm oferecido aos falantes da língua, sem desconsiderar a relevância desses manuais na sistematização do ensino. Assim, as reflexões elucidadas, neste trabalho, não cumprem a função de macular a atuação de professores, mas, orientá-los e, ao mesmo tempo, apoiá-los na abordagem das questões textuais, desde que a proposta pedagógica da escola esteja inserida em um programa de estudo e de entendimento das variantes da língua contextualizadas às finalidades do sujeito que constrói seu projeto de aprendizagem.

4 | ESTRATÉGIAS NO ENSINO DE GRAMÁTICA E TEXTO NA ESCOLA

Explorar as metodologias que ampliem o ensino de língua materna são questões necessárias. Nesse sentido, algumas indagações potencializam estas reflexões: como ensinar gramática na escola? O que ensinar aos falantes e nativos da língua portuguesa? Como utilizar o texto sem a função de pretexto no ensino das capacidades comunicativas e linguísticas? Como inserir o texto, sua produção e refacção nas aprendizagens? O que nos parece é que “um texto pronto será quase sempre produto de sucessivas versões. Tais procedimentos devem ser ensinados e podem ser aprendidos” (BRASIL, 2001, p. 77).

A primeira parte para a discussão reflexiva da língua é entender a própria língua

com suas variantes e as possibilidades de compreensão, inserindo-nos no “caminho para adquirir autoestima, segurança, desenvoltura. Nada está desvinculado do meio social e aquele que estuda a língua, estuda-a visando integrar-se mais, pelos mais variados ângulos de observação e atuação” (KLEIMAN; SEPULVEDA, 2014, p. 66).

As eficácias no ensino das concepções de gramática e da construção textual inseridas nos propósitos da língua só atingem os objetivos quando houver um relacionamento respeitoso e ético entre formadores e formandos, pois nenhuma concepção linguística e teoria didática suprem a carência fomentadora do professor no contexto das aulas de língua. Assim, o ensino de gramática parte das metodologias gramaticais de uso, reflexão, teórica e normativa que enxergue o falante e suas necessidades comunicativas as finalidades teóricas e práticas gramaticais que aprimoram a competência dos alunos no uso efetivo da língua.

Em termos mais específicos, lembramos que, para ir além da gramática, a escola deve empenhar-se também no estudo do léxico, do vocabulário da língua. Esse estudo pode contemplar as inter-relações internas, de uma palavra com outras – relações de sinonímia, de antonímia, de hiperonímia, de partonímia – e inter-relações externas, das palavras com as coisas, os eventos, os fatos, os valores culturais que povoam os mundos em que vivemos. Podemos explorar ainda o sentido metonímico ou metafórico de uma palavra, de uma expressão, inclusive, em contextos da linguagem não literária. (ANTUNES, 2007, p. 65)

É preciso que nas estratégias linguísticas a gramática não seja colocada no banco dos réus ou como vilã do insucesso nas aprendizagens, o que é necessário entender é como as mudanças na maneira de abordar o ensino gramatical é estabelecido como modelos de orientação na renovação das práticas de ensino, favorecendo o domínio consciente das estruturas fundamentais da língua às necessidades de aprendizagem, conectadas à prática de leitura, de reflexão e de produção escrita capaz de auxiliar o sujeito no trabalho acessível das variantes da língua.

As metodologias em torno do texto direcionam para a compreensão da textualidade e para as intervenções que são realizadas, tomando o texto com seus sentidos, composição, circulação e relação com os interlocutores como unidade de ensino. Assim, a pedagogia textual não toma o texto como pretexto, isolando seus termos, mas, o entende de maneira global, potencializa o trabalho de análise, bem como saber que aspectos analisar e como fazê-los à luz dos procedimentos assumidos na ampliação das capacidades de linguagem.

O trabalho metodológico com o texto na escola mostra a coesão e a coerência em um diálogo da gramática com a adequação vocabular da estrutura textual, capaz de destacar as proposições de leitura que podem ser realizadas no acesso das capacidades comunicativas e das ações político-sociais que fortaleçam a consciência global no desenvolvimento das sugestões de letramento e torne o

ensino contextualizado, não porque se utiliza o texto, mas pelo motivo de demonstrar o funcionamento real da língua com seus propósitos mediante a elaboração de atividades linguísticas organizadas.

Enxergar o texto com seus propósitos nas práticas de aprendizagem e entender de quais vieses os sentidos podem ser interpretados no campo linguístico, de uso e de comunicação que efetive o ensino da língua por meio dos textos que circulam socialmente, capazes de descortinar a promoção de um aprendizado flexível e integral entre o saber gramatical e as finalidades textuais.

Interpretar é mais que retirar do texto o explícito. É mergulhar na essência textual e garimpar os propósitos que se inter-relacionam com o conhecimento de mundo e com a compreensão imagética na efetivação dos sentidos atribuídos à narrativa. Ler se realiza de muitas formas, como compreender o texto, dialogar com uma imagem e aproximar a linguagem verbal da não verbal na tessitura textual. (SOUSA, 2016, p. 31)

A necessidade de contextualização do ensino não está apenas na abordagem gramatical, mas, nos textos que são ofertados aos falantes, constituindo que as propostas metodológicas contextualizem os desafios da aprendizagem e destine relevância dialógica às metodologias acessíveis no aprimoramento das capacidades linguísticas. Isso nos impulsiona para o ensino gramatical e textual contextualizado, pois, não há um isolamento dos termos potencializáveis de nossa compreensão referente à língua, já que, nesse sentido, o entendimento que se tem de gramática contextualizada é a “gramática a serviço dos sentidos e das intenções que se queira manifestar num evento verbal, com vistas a uma interação qualquer” (ANTUNES, 2014, p. 47).

Propor estratégias para o ensino de língua materna considerando a abordagem gramatical e textual na formação dos nativos pressupõe direcionar que as estratégias sejam vistas na perspectiva da flexibilidade, na significação da escolha dos léxicos, na ampliação da competência discursiva e formativa dos falantes.

As metodologias consideram a experiência e o tratamento como cada sujeito enxerga e concebe a língua, oferecem a discussão das variantes linguísticas, a produção de textos e sua retextualização crítico-reflexiva como marcas representativas, possíveis de formação, de usos e de conscientização linguística, assim, a escola só muda quando as estratégias também mudam.

Precisamos revisitar as nossas concepções referentes ao ensino de língua materna e entender que os textos não se opõem ao ensino de gramática, tampouco, ensinar língua e gramática constitui-se como a mesma experiência. Assim sendo, as ideias fossilizadas em torno da gramática, da língua, dos textos e da linguagem precisam ser lustradas, higienizadas no terreno fértil e inebriado com o líquido clarificador do ensino flexível na elaboração do conhecimento e no acesso das estratégias expressivas que nos direcionem no encontro entre as finalidades da

língua, da gramática e do texto.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino de língua materna só tem sentido quando enxerga seus falantes com suas necessidades e propósitos. Ensinar língua na escola é considerar todo o contexto no qual os nativos estão inseridos, atribuir às práticas escolares a noção dialógica entre a abordagem gramatical, o ensino de língua e a politização do texto na legitimidade eficaz da comunicação.

Quando se ensina gramática e texto na escola, possibilita-se aos falantes a oportunidade de entender que ambas as abordagens são necessárias e dialogam com o mesmo projeto de construção de rimas, que valorizem as finalidades sociolinguísticas dos sujeitos, contribui com o processo de letramento literário, cultural, social do repertório comunicativo e linguístico dos usuários da língua, atribuindo ao aprendizado da língua a experiência articulada no propósito de expressão do pensamento.

Todas as questões que ainda coexistem em torno do ensino gramatical e da abordagem textual nas práticas escolares de acesso às capacidades de linguagem são capazes de possibilitar aos contextos a adaptação com o que são esperados pelos falantes de língua portuguesa; ensinar língua implica principiar da experiência com suas variedades e contextos.

Não há ensino de língua materna sem texto e sem gramática. Assim, repensar as metodologias no ensino contextualizado de língua aproximam a parceria entre o aprendizado de gramática e a utilização do texto com suas unidades temáticas e ideológicas na plenitude do exercício da cidadania dos sujeitos.

REFERÊNCIAS

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

ANTUNES, Irandé. **Análise de textos**: fundamentos e práticas. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

ANTUNES, Irandé. **Gramática contextualizada**: limpando o pó das ideias simples. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

BARBOSA, Afranio Gonçalves. Saberes gramaticais na escola. In: VIEIRA, Silvia Rodrigues; BRANDÃO, Silvia Figueiredo. (Orgs.). **Ensino de gramática**: descrição e uso. 2ª ed. 3ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2014.

BARTHES, Roland. **O prazer do texto**. Trad. J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 2015.

BECHARA, Evanildo. Para quem se faz uma gramática? In: NEVES, Maria Helena de Moura; CASSEB-GALVÃO, Vânia Cristina; LEITE, Marli Quadros; SAVIOLI, Francisco Roberto Platão. (Orgs.). **Gramáticas contemporâneas do Português**: com a palavra, os autores. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais – terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília: Ministério da Educação e Cultura/ Secretaria de Educação Fundamental, 2001.

BUCHWEITZ, Donaldo. (Org.). **Piadas para você morrer de rir**. Belo Horizonte: Leitura, 2001.

KLEIMAN, Angela Bastos; SEPULVEDA, Cida. **Oficina de gramática: metalinguagem para principiantes**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.

KOCH, Ingedore Villaça. **As tramas do texto**. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2014.

MARTELOTTA, Mário Eduardo. Conceitos de gramática. In: MARTELOTTA, Mário Eduardo. (Org.). **Manual de linguística**. 2ª ed., 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2012.

SILVA, Wagner Rodrigues. **Estudo da gramática no texto: demandas para o ensino e a formação do professor de Língua Materna**. Maringá – PR: Eduem, 2011.

SOUSA, Ivan Vale de. Mediação pedagógica e concepções de leitura. In: **Ribanceira – Revista do Curso de Letras da UEPA**. Belém. Vol. VII. Num. 2, jul/dez., 2016. Disponível em: <<http://paginas.uepa.br/seer/index.php/ribanceira/article/view/1076>>. Acesso em: 06 abr. 2017.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática**. 14ª ed. São Paulo: Cortez, 2009.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Antoine Berman 83, 87, 91, 92

Antropofagia 165, 166, 168, 170, 172, 173, 174, 175

Aprendizagem 1, 3, 4, 12, 13, 14, 15, 16, 18, 19, 21, 22, 24, 27, 28, 29, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 45, 46, 47, 48, 52, 55, 56, 57, 58, 59, 60

As canções que você dançou pra mim 109, 110, 111, 118, 120, 121

Atrator 13, 16, 20, 21

Auto ficción 98, 102, 103, 104

B

Black Mirror 134, 135, 136, 137, 138, 143, 145

Brasil oitocentista 63, 64, 71

C

Canibalismo 165, 166, 168, 170, 172, 173, 174, 175

Cultura Contemporânea 134, 135, 137, 144, 165, 166, 170, 171, 174

Curso Básico 39, 40, 41, 45

D

Dança contemporânea 109, 110, 112, 113, 120

Documentário 130, 146, 147, 148, 150, 156, 157, 158, 159, 160, 164

E

Edgar Allan Poe 83, 84, 86, 88, 96, 97

Emergência 13, 14, 17, 19, 20, 22, 167

Escrita 1, 31, 47, 49, 51, 52, 53, 55, 57, 59, 98, 101, 104, 107, 108

Estética 112, 115, 120, 121, 135, 165, 172, 174, 175

Estratégias 20, 34, 47, 49, 52, 57, 58, 59, 60, 111, 113

G

Gramática 2, 5, 6, 7, 12, 26, 30, 31, 32, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 176

H

Historiografia da Linguística 63, 71

I

Imaginário 25, 75, 82, 115, 116, 120, 131, 134, 135, 136, 137, 138, 141, 143, 144, 145

K

Klezmer 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133

L

Latim científico 63

Leitura 1, 5, 8, 9, 10, 12, 27, 33, 34, 51, 53, 56, 57, 58, 59, 62, 84, 85, 88, 141, 155, 164, 170

Libras 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46

Língua 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 11, 12, 13, 14, 15, 18, 19, 20, 21, 22, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 67, 71, 72, 78, 79, 80, 82, 85, 86, 88, 92, 123, 176

Língua Portuguesa 1, 2, 3, 11, 12, 24, 25, 26, 28, 29, 34, 35, 36, 48, 49, 51, 52, 55, 56, 58, 61, 62, 72, 78, 82, 176

línguas indígenas 63, 64, 70, 71, 72

Livro Didático 6, 21, 24, 26, 27, 30, 37

Lusofonia 24, 25, 26, 36, 37

M

Música erudita 122

P

Paradigma da complexidade 13, 15, 22

Performance Art 146, 147, 148, 153, 154, 156, 157, 160, 161, 163

Perversidade 83, 86, 88, 89, 90, 91

PLE 24, 26, 27, 29, 31, 32, 35

Prática Docente 1, 4, 7, 36

R

Ready-made performático 146, 160, 163

Realidade Virtual 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 143, 144, 145

Retradução 83, 87, 96

Rigoberta Menchú Tum 98, 99, 100, 102, 106

Roberto Carlos 109, 110, 111, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120

S

Subjetividade 158, 159

T

Teatro yiddish 122, 123, 124, 127, 128, 131, 132

Testimonio 98, 99, 100, 101, 102, 103, 105

Texto 1, 3, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 32, 34, 47, 48, 51, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 67, 70, 78, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 91, 94, 95, 96, 100, 102, 103, 104, 112, 119, 130, 148, 153, 168, 173, 174

V

Violino 122, 123, 126, 129, 130

 **Atena**
Editora

2 0 2 0