

LINGUÍSTICA, LETRAS E ARTES:

Ressonâncias e repercussões 3

Gabriela Cristina Borborema Bozzo
(Organizadora)

 **Atena**
Editora
Ano 2022

LINGUÍSTICA, LETRAS E ARTES:

Ressonâncias e repercussões 3

Gabriela Cristina Borborema Bozzo
(Organizadora)

Atena
Editora
Ano 2022

Editora chefe

Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Editora executiva

Natalia Oliveira

Assistente editorial

Flávia Roberta Barão

Bibliotecária

Janaina Ramos

Projeto gráfico

Bruno Oliveira

Camila Alves de Cremo

Daphynny Pamplona

Luiza Alves Batista

Natália Sandrini de Azevedo

Imagens da capa

iStock

Edição de arte

Luiza Alves Batista

2022 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do texto © 2022 Os autores

Copyright da edição © 2022 Atena Editora

Direitos para esta edição cedidos à Atena Editora pelos autores.

Open access publication by Atena Editora



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição *Creative Commons*. Atribuição-Não-Comercial-NãoDerivativos 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores, inclusive não representam necessariamente a posição oficial da Atena Editora. 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.

Todos os manuscritos foram previamente submetidos à avaliação cega pelos pares, membros do Conselho Editorial desta Editora, tendo sido aprovados para a publicação com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.

A Atena Editora é comprometida em garantir a integridade editorial em todas as etapas do processo de publicação, evitando plágio, dados ou resultados fraudulentos e impedindo que interesses financeiros comprometam os padrões éticos da publicação. Situações suspeitas de má conduta científica serão investigadas sob o mais alto padrão de rigor acadêmico e ético.

Conselho Editorial**Linguística, Letras e Artes**

Profª Drª Adriana Demite Stephani – Universidade Federal do Tocantins

Prof. Dr. Alex Luis dos Santos – Universidade Federal de Minas Gerais

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

Profª Drª Carolina Fernandes da Silva Mandaji – Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Profª Drª Denise Rocha – Universidade Federal do Ceará

Profª Drª Edna Alencar da Silva Rivera – Instituto Federal de São Paulo



Profª Drª Fernanda Tonelli – Instituto Federal de São Paulo,

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

Profª Drª Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná

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

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

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



Linguística, letras e artes: ressonâncias e repercussões 3

Diagramação: Camila Alves de Cremo
Correção: Yaiddy Paola Martinez
Indexação: Amanda Kelly da Costa Veiga
Revisão: Os autores
Organizadora: Gabriela Cristina Borborema Bozzo

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

L755 Linguística, letras e artes: ressonâncias e repercussões 3 / Organizadora Gabriela Cristina Borborema Bozzo. - Ponta Grossa - PR: Atena, 2022.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-258-0298-5

DOI: <https://doi.org/10.22533/at.ed.985221507>

1. Linguística. 2. Letras. 3. Artes. I. Bozzo, Gabriela Cristina Borborema (Organizadora). II. Título.

CDD 410

Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos - CRB-8/9166

Atena Editora
Ponta Grossa - Paraná - Brasil
Telefone: +55 (42) 3323-5493
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br



Atena
Editora
Ano 2022

DECLARAÇÃO DOS AUTORES

Os autores desta obra: 1. Atestam não possuir qualquer interesse comercial que constitua um conflito de interesses em relação ao artigo científico publicado; 2. Declaram que participaram ativamente da construção dos respectivos manuscritos, preferencialmente na: a) Concepção do estudo, e/ou aquisição de dados, e/ou análise e interpretação de dados; b) Elaboração do artigo ou revisão com vistas a tornar o material intelectualmente relevante; c) Aprovação final do manuscrito para submissão.; 3. Certificam que os artigos científicos publicados estão completamente isentos de dados e/ou resultados fraudulentos; 4. Confirmam a citação e a referência correta de todos os dados e de interpretações de dados de outras pesquisas; 5. Reconhecem terem informado todas as fontes de financiamento recebidas para a consecução da pesquisa; 6. Autorizam a edição da obra, que incluem os registros de ficha catalográfica, ISBN, DOI e demais indexadores, projeto visual e criação de capa, diagramação de miolo, assim como lançamento e divulgação da mesma conforme critérios da Atena Editora.



DECLARAÇÃO DA EDITORA

A Atena Editora declara, para os devidos fins de direito, que: 1. A presente publicação constitui apenas transferência temporária dos direitos autorais, direito sobre a publicação, inclusive não constitui responsabilidade solidária na criação dos manuscritos publicados, nos termos previstos na Lei sobre direitos autorais (Lei 9610/98), no art. 184 do Código Penal e no art. 927 do Código Civil; 2. Autoriza e incentiva os autores a assinarem contratos com repositórios institucionais, com fins exclusivos de divulgação da obra, desde que com o devido reconhecimento de autoria e edição e sem qualquer finalidade comercial; 3. Todos os e-book são *open access*, *desta forma* não os comercializa em seu site, sites parceiros, plataformas de *e-commerce*, ou qualquer outro meio virtual ou físico, portanto, está isenta de repasses de direitos autorais aos autores; 4. Todos os membros do conselho editorial são doutores e vinculados a instituições de ensino superior públicas, conforme recomendação da CAPES para obtenção do Qualis livro; 5. Não cede, comercializa ou autoriza a utilização dos nomes e e-mails dos autores, bem como nenhum outro dado dos mesmos, para qualquer finalidade que não o escopo da divulgação desta obra.



APRESENTAÇÃO

O livro *Linguística, letras e artes: ressonâncias e repercussões 3*, apresenta, em seus treze capítulos, diferentes pesquisas nos campos linguístico, literário e artístico, com trabalhos que cortejam o título do volume. Esse reúne às artes as letras e a linguística, visando alcançar possíveis repercussões e ressonâncias, o que acontece, de fato, nos estudos selecionados para compô-lo.

Assim, há trabalhos que apresentam, como *corpus*, produções artístico-literárias de Yuyi Morales, Glenn Ringtved e Ricardo Azevedo, no capítulo que aborda as narrativas sobre morte para crianças. Temos, ainda, a arte latino-americana como objeto de estudo, além da obra de Cecilia Paredes. Há, também, o cortejo de um curta-metragem de Roberto Ribeiro e Fernando Alves, além de uma investigação sobre o mito originário do *ikwasiat*. Por fim, contempla-se também o filme *A origem dos guardiões* como *corpus* nessa coletânea.

Outrossim, temos trabalhos que têm como *corpus* a gramática da Língua Portuguesa, seja cortejando sua função no ensino de leitura na língua materna, abordando também a investigação da disputa por originalidade das primeiras gramáticas espanholas e portuguesas. Por fim, há os trabalhos que contemplam a semântica, a implementação da BNCC em sala de aula e o funcionamento de discursos políticos.

Portanto, o livro de que falamos colabora para o enriquecimento não só dos campos da literatura, do cinema e das artes, como também da linguística, da gramática e do ensino. Em outras palavras, é uma rica contribuição para as Ciências Humanas e abre caminho para formação de novos conhecimentos para graduandos, graduados, pós-graduandos, pós-graduados, professores e a todos que se interessem pelas diferentes abordagens metodológicas que atravessam o universo das humanidades nesse volume.

Gabriela Cristina Borborema Bozzo

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1..... 1

A FINITUDE EM TEXTOS NARRATIVOS PARA CRIANÇAS

Regina Chicoski

Luana Talita Gomes

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.9852215071>

CAPÍTULO 2..... 17

AS PRIMEIRAS GRAMÁTICAS: DISPUTAS PELA ORIGINALIDADE

Cinthia Aparecida Lemes

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.9852215072>

CAPÍTULO 3..... 29

A GRAMÁTICA COMO FERRAMENTA PARA O ENSINO DE LEITURA: REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA MATERNA

Walisson Dodó

Denise Santos Fernandes

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.9852215073>

CAPÍTULO 4..... 46

MAFALDA: REPRESENTAÇÃO FEMININA E INTERTEXTUALIDADE

Francisco Rangel dos Santos Sá Lima

Vivianne Caldas de Souza Dantas

Daniela Katêrine de Oliveira

Mirna Maria Félix de Lima Lessa

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.9852215074>

CAPÍTULO 5..... 54

A NOÇÃO DE VAGUEZA E POSSÍVEIS OPERAÇÕES DE LINGUAGEM EM SALA DE AULA

Antônio Carlos Gomes

Bruno Henrique Castro de Sousa

Roberta de Oliveira Tropiano Barros D'ávila

Rudner Merotto Di Rubim

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.9852215075>

CAPÍTULO 6..... 77

IMPLEMENTAÇÃO DA BNCC: A IMPORTÂNCIA DO PROFESSOR PARA A CONCRETIZAÇÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NAS SALAS DE AULA

Márcia Moreno

Paulo Fioravante Giaretta

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.9852215076>

CAPÍTULO 7..... 88

MIMETISMOS E ENCOBRIMENTOS COMO MODO DE RESISTÊNCIA CONTRA A

MESMIDADE DO “EU”, NA SÉRIE “PAISAJES”, DE CECILIA PAREDES

Karine Perez

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.9852215077>

CAPÍTULO 8..... 97

DAS VANGUARDAS À GLOBALIZAÇÃO: A ARTE LATINO-AMERICANA E A BUSCA POR IDENTIDADE

Tatiana Carence Martins

Aurélio Ferreira da Silva

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.9852215078>

CAPÍTULO 9..... 104

O ABANDONO DE CRIANÇA EM LIXÕES: UMA ANÁLISE SOCIO-SEMIÓTICA DE ASPECTOS SOCIOCULTURAIS NA LINGUAGEM FÍLMICANA AMAZÔNIA

Rosanne de Castelo Branco

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.9852215079>

CAPÍTULO 10..... 116

UM FILME EM DOIS TEMPOS: A MEMÓRIA COMO SÍMBOLO CONCEITUAL

Ana Maria Ferraz de Matos Mendes

Felipe Eduardo Ferreira Marta

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.98522150710>

CAPÍTULO 11 130

OMITO DE ORIGEM DO *IKWASIAT*: CONSIDERAÇÕES SOBRE ARTE E CONHECIMENTO

Heidi Soraia Berg

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.98522150711>

CAPÍTULO 12..... 147

O FUNCIONAMENTO DOS DISCURSOS POLÍTICOS

Rita de Cássia Constantini Teixeira

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.98522150712>

CAPÍTULO 13..... 158

DESVELANDO E ANALISANDO PROCESSOS DE TRANSCRIÇÃO INTERPRETATIVA DO CANTOR

Lucila Tragtenberg

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.98522150713>

SOBRE A ORGANIZADORA..... 169

ÍNDICE REMISSIVO..... 170

CAPÍTULO 3

A GRAMÁTICA COMO FERRAMENTA PARA O ENSINO DE LEITURA: REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA MATERNA

Data de aceite: 04/07/2022

Walisson Dodó

Doutor em Linguística pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Assistente Técnico/Formador de professor na Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação -CREDE 9. Professor de Língua Portuguesa da Secretaria da Educação-SEDUC-CE

Denise Santos Fernandes

Graduada em Pedagogia e Letras. Especialista em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Estrangeira (UNINTER)

RESUMO: Este artigo objetiva suscitar reflexões sobre o ensino de língua materna, propondo o trabalho com a gramática, à luz do Interacionismo Sociodiscursivo, como ferramenta de desenvolvimento da leitura. Para esse fim, trazemos à discussão o descritor 17 da Matriz de Referência do SPAECE. Na fundamentação teórica, discutiremos acerca das contribuições dos dois principais documentos oficiais da Educação: os PCN e a BNCC e do quadro teórico do ISD. Nos passos metodológicos do trabalho, analisamos um conjunto de dados coletados a partir de uma prova diagnóstica aplicada numa escola de Ensino Médio nas turmas de primeiros anos nos anos de 2018 e 2019. Como resultados obtidos, pudemos evidenciar que, os objetivos do ensino de língua materna pretendidos pelos documentos oficiais não estão sendo alcançados pelos alunos que estão saindo do Ensino Fundamental sem dominar tais objetivos

e que, portanto, o trabalho com a gramática, nesse ciclo, ainda apresenta lacunas quanto a sua abordagem, neste caso, no que tange a relação do trabalho com a gramática para o desenvolvimento da leitura.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de Língua Materna; Ensino de Gramática; Leitura.

GRAMMAR AS A TOOL FOR READING TEACHING: REFLECTIONS ON MOTHER LANGUAGE TEACHING

ABSTRACT: This article aims to raise reflections on the teaching of the mother tongue, proposing the work with grammar, in the light of Sociodiscursive Interactionism, as a reading development tool. To this end, we bring to the discussion descriptor 17 of the SPAECE Reference Matrix. In the theoretical foundation, we will discuss the contributions of the two main official documents of Education: the PCN and the BNCC and the theoretical framework of the ISD. In the methodological steps of the work, we analyzed a set of data collected from a diagnostic test applied in a high school in the first years classes in the years 2018 and 2019. As results obtained, we were able to show that the objectives of language teaching intended by official documents are not being achieved by students who are leaving Elementary School without mastering these objectives and that, therefore, the work with grammar, in this cycle, still has gaps in its approach, in this case, with regard to relationship between work and grammar for reading development.

KEYWORDS: Mother language Teaching;

INTRODUÇÃO

Há tempos, é caracterizado como tema caro ao ensino de língua materna o trabalho e a abordagem da gramática em sala de aula. Nesse contexto, o presente artigo tem como objetivo, suscitar reflexões sobre o ensino de língua materna, em particular, o modo de abordar a gramática em sala de aula como ferramenta em favor do letramento.

Neste trabalho, assumimos o Interacionismo Sociodiscursivo (doravante ISD), não como a única, mas como uma das possibilidades produtivas dessa abordagem gramatical. Para atingirmos esse propósito, analisaremos dados coletados de uma prova que fora aplicada nos anos de 2018 e 2019 com alunos ingressantes no Ensino Médio numa escola pública estadual. Essa prova foi baseada na Matriz de referência dos descritores do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará - SPAECE. Entretanto, para nossas análises e reflexões, selecionamos da prova apenas as questões que trabalham o descritor 17, cujo objetivo é *“reconhecer o sentido das relações lógico-discursivas marcadas por conjunções, advérbios etc”*.

Para melhor compreender sobre o que se trata o descritor 17, imaginemos que o aluno está lendo uma tirinha e, em determinado momento, o personagem diz: *“mas você não é minha mãe!”*, e peçamos que o aluno marque a opção que estabelece o sentido do conectivo *“mas”*. Observe-se que esse descritor pretende avaliar se o aluno sabe identificar as relações lógico-semântico-discursivas acerca do uso dos conectivos nos textos, ou seja, se esse *“mas”* tem sentido de oposição, soma, ou se funciona apenas como marcador conversacional, por exemplo. Desse modo, verificamos se nesse descritor, proposto pelo SPAECE, o aluno demonstra ter proficiência ou não, habilidade ou não no processo de compreensão textual.

À guisa de contextualização, o SPAECE foi implementado em 1992 pela Secretaria da Educação (SEDUC). Os alunos que realizam essa prova são do 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e da EJA (anos finais) e é feita em caráter censitário anualmente. E atualmente é realizada em caráter censitário nas turmas de 3º anos do Ensino Médio também anualmente. O objetivo do SPAECE é *“promover um ensino de qualidade e equânime para todos os alunos da rede pública do estado”* (MEC, 2018). Em outras palavras, essa avaliação é o conjunto de informações coletadas que

permite diagnosticar a qualidade da educação pública em todo o estado do Ceará. (...) Ao mesmo tempo, os resultados têm servido de base para implementação de políticas públicas educacionais e de práticas pedagógicas inovadoras nas escolas (...). O SPAECE tornou-se um instrumento essencial na fomentação de debate público e na promoção de ações orientadas para a melhoria e execução da democratização do ensino, garantindo a todos igualdade de acesso e permanência na escola (MEC, 2018, p. 20).

Observa-se a importância do objetivo dessa avaliação para a educação pública do estado, uma vez que visa diagnosticar possíveis problemas de aprendizagem, avaliá-los e propor alternativas de melhorias de ensino.

Tendo, pois, contextualizado sobre a prova do SPAECE, é que explicamos nosso interesse por essa pesquisa.

Nossa investigação surgiu a partir de uma prova diagnóstica realizada na instituição de ensino na qual leciono atualmente. Faz parte da dinâmica dessa escola realizar tal prova diagnóstica, objetivando verificar o nível de proficiência de compreensão leitora dos alunos ingressantes no Ensino Médio. Trata-se de uma prova realizada logo na primeira semana para as turmas de primeiros anos. A matriz de referência para a elaboração dessa prova é justamente a do SPAECE, que contém 23 descritores, isto é, objetivos que visam averiguar níveis de compreensão leitora dos alunos. Por meio dessa prova diagnóstica, fazemos uma sondagem e nivelamento das turmas ingressantes a essa modalidade de ensino, caracterizando numa tabela, por meios de critérios previamente estabelecidos, os alunos nos seguintes níveis de leitura: *muito crítico, crítico, regular/mediano* ou *adequado*. Achamos relevante realizar essa estratégia de ensino, pois a partir dos resultados obtidos diagnosticamos pontos positivos e deficiências que ainda precisam ser resolvidas em relação ao ensino da língua, em especial nas atividades de trabalho com a gramática voltadas para a prática da compreensão leitora.

As razões pelas quais escolhemos o descritor 17 para fazermos nossa análise justificam-se no fato de que, durante os dois anos consecutivos – 2018 e 2019 - em que a prova fora aplicada, observamos que, nas questões cujo descritor era o 17, a maioria dos alunos mostraram ter dificuldade de compreensão. Tal fenômeno chamou nossa atenção, fazendo-nos levantar o seguinte questionamento: se a gramática deve ser vista como um instrumento que deve contribuir também com o desenvolvimento de uma leitura proficiente, como o trabalho com a gramática em sala de aula está acontecendo para que permita o desenvolvimento das competências linguísticas dos estudantes, no tocante à compreensão textual? É, pois, a partir desse questionamento-chave que desenvolvemos a presente pesquisa.

METODOLOGIA

Para a produção deste artigo, analisamos os dados coletados por meio de uma prova que é aplicada todos os anos nas turmas ingressantes no Ensino Médio da escola onde trabalho, a Escola Estadual de Educação Profissional José Maria Falcão, localizada no município de Pacajus-Ceará.

Especificamente, neste trabalho, analisamos os dados coletados da prova diagnóstica aplicada nos anos 2018 e 2019. Em 2018, foram avaliadas 4 turmas de primeiros anos; em 2019, 3 turmas. Após coletados os dados, confeccionamos os gráficos

os quais revelaram resultados que nos instigaram a levantar reflexões acerca do trabalho com a análise linguística em sala de aula. Vale ressaltar que a prova era composta de 26 questões; delas, 5 trabalhavam o descritor 17, que é o nosso recorte. Depois de analisar os dados, propomos uma análise de 2 questões das 6 selecionadas, a fim de levantar questionamentos que possam ajudar no debate acerca da abordagem da gramática no contexto de sala de aula; a análise das questões terão como norte o conceito de língua e linguagem defendidos pelo Interacionismo Sociodiscursivo, que direta ou indiretamente perpassa pelas discussões feitas pelos principais documentos oficiais da Educação do Brasil, os Parâmetros Nacionais Comum (PCN) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

POR QUE OS FALANTES DE LÍNGUA PORTUGUESA PRECISAM TER AULAS DE LÍNGUA MATERNA: OBJETIVOS DO ENSINO DE LÍNGUA PARA FALANTES NATIVOS

Muitas vezes, escutamos falantes de sua língua materna questionarem o fato de estudar sua própria língua, se já sabem usá-la, se já sabem falar e que, portanto, conseguem comunicar-se com os demais usuários, ou por que têm que ir à escola ter aulas de língua materna.

Em resposta a esse questionamento, trazemos como referência dois importantes documentos oficiais – os PCN e a BNCC, a fim de mostrar que, embora já façamos uso da língua no cotidiano, é na escola que aprendemos a questionar crítico e cientificamente o seu uso, para aplicar o conhecimento sistematizado da língua nas práticas interacionais, sociais e discursivas mediadas sempre pela linguagem semiotizada nos textos (BRONCKART, 1999).

Assim, a Base Nacional Curricular Comum - BNCC sugere, igualmente aos Parâmetros Curriculares Nacionais os PCN, que as aulas de língua portuguesa têm o objetivo de desenvolver as habilidades linguísticas e comunicativas dos falantes. Para esse fim, as aulas de língua materna estão divididas em eixos que se complementam, chamados de práticas de linguagem; os eixos são: oralidade, leitura/escuta, produção (escrita e multissemiótica) e análise linguística/semiótica (BNCC, 2018). Assim, cabe à escola organizar atividades, a fim de que o aluno aprenda a fazer uso adequado da língua nos mais diversos contextos de produção; esse uso implica o aluno a aprender a: escrever e ler com proficiência (BNCC, 2018).

Analisando esse propósito, podemos afirmar que o trabalho com a gramática em sala de aula consiste em permitir o alcance da cultura letrada, portanto, do letramento escolar (KLEIMAN, 2001). E que, portanto, esse trabalho, conforme (BRONCKART, 1999), deve colocar o texto no centro das aulas, uma vez que é a partir da escrita e da leitura de diferentes gêneros que interagimos nas diferentes esferas sociais para e de comunicação.

Nesse sentido, o trabalho com a gramática, de acordo com Leurquin (2016), deve estar para a apreensão dos conhecimentos linguísticos para que saibamos produzir e interpretar os gêneros textuais, isto é, o aluno precisa aprender a:

utilizar a linguagem na escuta e produção de textos orais e na leitura e produção de textos escritos de modo a atender a múltiplas demandas sociais, responder a diferentes propósitos comunicativos e expressivos, e considerar as diferentes condições de produção do discurso (PCN, 1997, p. 94).

Por isso, concordando com Bronckart (1999), a autora defende que o texto deve ser considerado o pilar das aulas de português. Portanto, uma vez que estamos sempre em processos de interação mediados pela linguagem, essa proposta de ensino:

assume o texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses (BNCC, 2018, p. 65).

Baseados nesse posicionamento, reconhecemos o quão relevante é o ensino de língua materna a nativos desta língua, já que o trabalho com a gramática está para o desenvolvimento das competências linguísticas dos estudantes – incluindo aqui a prática da leitura e compreensão de texto - (BULEÁ, 2015) e é, pois, na escola que o aluno será oportunizado a tal fim.

É PRECISO TRABALHAR GRAMÁTICA EM SALA DE AULA?

No tópico anterior, discutimos os porquês do ensino de língua materna para falantes nativos dessa língua. E vimos que o ensino de Língua Portuguesa está dividido em áreas que se complementam; uma delas é o trabalho com a gramática em sala de aula. A discussão mostrou que só faz sentido trabalhar a gramática, se sua abordagem tiver como compromisso o desenvolvimento das habilidades linguísticas dos alunos. Dessa forma, seu trabalho precisa ter o texto como carro-chefe, para que o aluno possa desenvolver a leitura e compreensão textual e a produção textual, já que é usando os mecanismos linguísticos que produzimos e compreendemos os textos. Por isso, o trabalho com a gramática na escola é preciso sim e possível. O que deve ter em mente é como deve ser conduzida a sua abordagem em sala de aula.

Tanto os PCN quanto a BNCC, quando se referem ao trabalho com a gramática, nas aulas de língua materna, adotam a terminologia análise linguística. Assim, o eixo da análise linguística/semiótica envolve (BNCC, 2018): I) estratégias (meta)cognitivas para analisar/avaliar conscientemente processos de leitura/produção de textos; II) das materialidades dos textos responsáveis pela construção de sentido. Desse modo, quanto aos textos verbais escritos ou orais, analisam-se os processos de construção da coesão, coerência e progressão temática. Nos textos orais, consideram-se também ritmo, altura,

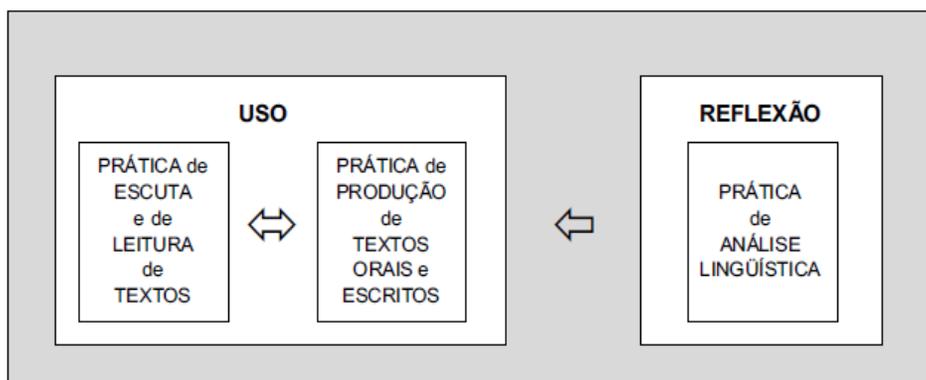
intensidade, clareza de articulação e variante linguística adotada, bem como os elementos extralinguísticos, gestos, posturas, etc; consideram-se também o estilo, escolhas lexicais, mecanismos sintáticos e morfossintáticos.

Conversando com os PCN, os conhecimentos linguísticos adquiridos nesse eixo devem ser usados para “(...) expandir (...) a capacidade de monitoração das possibilidades de uso da linguagem, ampliando a capacidade de análise crítica” (PCN, 1997, p.78). Portanto, no processo de análise linguística, espera-se que o aluno:

1) constitua um conjunto de conhecimentos sobre o funcionamento da linguagem e sobre o sistema linguístico relevantes para as práticas de escuta, *leitura* e produção de textos; 2) aproprie-se dos instrumentos de natureza procedimental e conceitual necessários para a *análise e reflexão linguística (delimitação e identificação de unidades, compreensão das relações estabelecidas entre as unidades e das funções discursivas associadas a elas no contexto)*; 3) estabelecer a progressão temática (PCN, 1997, p. 79, grifo nosso).

Analisando o exposto até agora, ratificamos que não faria sentido termos aulas de gramática se seu conhecimento não nos ajudasse a ampliar nossas habilidades linguístico-comunicativas. Logo, entendemos que a razão pela qual o trabalho com a gramática na escola deve ser aplicado a falantes de língua materna justifica-se no fato de que é conhecendo os usos da língua que produzimos textos, *compreendemos textos*, que interagimos.

A leitura do quadro, a seguir, sugere uma síntese do que viemos discutindo até o momento:



Fonte: Quadro retirado dos PCN, 1997, p. 80)

Fazendo a leitura desse quadro, entendemos que, quando usamos a língua, ela está a serviço da comunicação, que é realizada por meio da prática da escuta e da *leitura* de textos e pela prática da produção de textos orais e escritos ou multissemióticos; e, para compreender o que produzimos, o que escutamos, ou que *o lemos*, precisamos refletir

sobre a língua. As aulas de análise linguística, portanto, de gramática, têm, pois, uma relevância para o ensino: aprendermos a produzir e a *compreender textos*, uma vez que é por eles que interagimos.

Nesse sentido, respondemos à pergunta introdutória desse tópico, uma vez que pudemos evidenciar a importância do trabalho com a gramática nas aulas de língua materna, a fim de potencializar a competência comunicativa dos alunos. Logo, sugere-se que não perguntemos mais se é preciso trabalhar gramática em sala de aula. Em vez dessa pergunta, nosso foco passará agora para “como se deve trabalhar a gramática na sala de aula?”

O ENSINO DA GRAMÁTICA À LUZ DO INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO

Neste tópico, iremos abordar o quadro teórico-epistemológico do Interacionismo Sociodiscursivo não como a única forma de abordar a gramática, mas sim como uma possibilidade produtiva e significativa. Desse modo, entendemos que o alcance dos objetivos propostos nos documentos oficiais aconteceria a depender do conceito de língua(guem) que norteará as aulas de gramática.

Assim, o conceito de linguagem torna-se caro ao ISD. Para Bronckart, a linguagem é onde acontecem as interações sociais que constituem todo conhecimento humano (BRONCKART, 1999), uma vez que

é ela que organiza, regula e comenta as atividades humanas e é por meio dela que se constrói uma “memória” dos pré-construídos sociais; é por processos de mediação, sobretudo linguageiros, que esses pré-construídos são apropriados e transformados pelos indivíduos (MACHADO, 2009, p. 48).

A linguagem, sendo vista nessa perspectiva, desempenha um importante papel no desenvolvimento das funções psicológicas superiores humanas, caracterizando, assim, o ISD como uma teoria que investiga o funcionamento e a produção da linguagem; como o seu uso, nas atividades de interação humana, pode ser capaz de moldar o homem (VYGOTSKY, 1988).

Por isso, a linguagem deve ser compreendida como um instrumento de reflexão e de desenvolvimento, segundo Machado (2004). Logo, para o ISD, o desenvolvimento humano dá-se a partir das atividades sociodiscursivas mediadas sempre pelo uso da linguagem.

Tendo abordando o conceito de linguagem para essa corrente teórica, achamos também relevante trazeremos à discussão o conceito de língua defendido pelo ISD, que converge com a perspectiva que o Funcionalismo concebe a língua. Para o ISD, a língua é um sistema utilizado a um determinado fim comunicativo. Essa visão de língua também é defendida por Ilari (1992) e Dik (1978), que defendem que a língua natural é um instrumento de comunicação, ou seja, a língua está para a comunicação humana.

Essas duas correntes teóricas convergem, pois, quanto ao conceito de língua,

quando entendem que toda língua natural está a serviço das interações sociodiscursivas.

Assim, é defendendo esse conceito de língua que propomos a abordagem da gramática: se a gramática não estiver para nos ajudar a compreender o funcionamento da língua e permitir a comunicação que se dá sempre através dos textos, não faz sentido darmos aula de gramática a falantes nativos.

Dessa maneira, o trabalho com a gramática nas aulas de língua materna precisa estar a favor do desenvolvimento das habilidades linguísticas dos alunos; a partir dela, os alunos precisam aprender a *ler textos, compreendê-los, produzir sentidos semiotizados nos textos que serão aplicados nos mais diversos contextos de produção*.

Considerando a abordagem da gramática à luz do ISD, é preciso, pois, considerarmos que conceito de linguagem e de língua levarmos à sala de aula. Pois, se entendemos que, a todo momento, comunicamo-nos e essa interação é mediada pela linguagem e se entendemos que a língua está a serviço da comunicação, logo, as aulas de gramática precisam estar a serviço da produção e *compreensão de textos* aplicados adequadamente em suas esferas de circulação, para, nesse processo de interação, o homem poder fazer uso consciente e crítico da língua. É nesse sentido, pois, que podemos falar de desenvolvimento humano pela linguagem (BRONCKART, 1999).

Nessa perspectiva, “o ensino de Língua Portuguesa pode constituir-se em fonte efetiva de autonomia para o sujeito, condição para a participação social responsável” (BRASIL, 1998, p 59), pois o trabalho com a língua nessa perspectiva extrapola o estudo da estrutura por ela mesma, vai além da língua pela língua e, portanto, dá produtividade e significado efetivos ao trabalho com a gramática nas aulas de língua materna.

Tendo considerado os objetivos apresentados pelos PCN e pela BNCC como guia do ensino de língua portuguesa, evidenciamos a relevância desse ensino, bem como os cuidados que precisamos tomar ao lidarmos com as práticas de linguagem em sala de aula. Dessa maneira,

ao tomar a língua materna como objeto de ensino, a dimensão de como os sujeitos aprendem e de como os sujeitos desenvolvem sua competência discursiva não pode ser perdida. O ensino de Língua Portuguesa deve se dar num espaço em que as práticas de uso da linguagem sejam compreendidas em sua dimensão histórica e em que a necessidade de análise e sistematização teórica dos conhecimentos lingüísticos decorra dessas mesmas práticas. Entretanto, as práticas de linguagem que ocorrem no espaço escolar diferem das demais porque devem, necessariamente, tomar as dimensões discursiva e pragmática da linguagem como objeto de reflexão, de maneira explícita e organizada, de modo a construir, progressivamente, categorias explicativas de seu funcionamento. Ainda que a reflexão seja constitutiva da atividade discursiva, no espaço escolar reveste-se de maior importância, pois é na prática de reflexão sobre a língua e a linguagem que pode se dar a construção de instrumentos que permitirão ao sujeito o desenvolvimento da competência discursiva para falar, escutar, *ler* e escrever nas diversas situações de interação (GRIFO NOSSO) (BRASIL, 1998, p. 33).

“É pensando, pois, o ensino de língua materna nessa perspectiva, percebendo a linguagem como via de transformação e desenvolvimento do humano” (DODÓ, 2016, p. 40) e de desenvolvimento das nossas habilidades linguísticas que justificamos a importância das aulas de gramática e que, para alcançar seus objetivos, elas precisam ser enveredadas por um viés que entende que a língua “[...] deve estar situada no emaranhando das relações humanas, nas quais o aluno está mergulhado. Não a língua divorciada do contexto social vivido” (PCN, 1998, p.141).

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Nesta seção, discutiremos os gráficos para, a partir dessa investigação, analisarmos 2 das 5 questões da prova diagnóstica que fora aplicada nos anos supracitados. As 2 questões que serão analisadas aqui são as que mais mostraram um percentual de erros, ou com uma discrepância muito grande entre a quantidade de acertos e erros.

No ano de 2018, esta prova fora aplicada. A escola, nesse período, recebeu 4 turmas de primeiros anos do Ensino Médio. Em nosso trabalho, as identificaremos como turmas: A, B, C, D. No ano de 2019, a escola recebeu 3 turmas de primeiros anos; elas serão chamadas de turmas E, F, G. Analisaremos agora os gráficos com as questões que tratavam do descritor 17 da matriz de referência do SPAECE, com a quantidade de erros e acertos nas questões. A prova continha 26 questões distribuídas nos 23 descritores do SPAECE. Dessas 26 questões, 5 delas eram sobre o descritor 17.

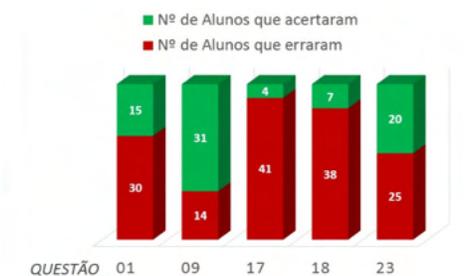


Gráfico 1: Turma A – ANO: 2017

Fonte: elaborado pelos autores a partir dos resultados obtidos na prova.

Neste gráfico, observa-se que nas 5 questões que contemplam o descritor 17 o número de acertos é maior apenas na questão 9; o gráfico mostra ainda que as questões 1 e 23, apesar de erros e acertos estarem quase que divididos, há um número maior de erros. E, em se tratando das questões 17 e 18, há um número muito elevado de alunos que marcaram a questão errada. Nos próximos gráficos, veremos que os resultados são muito parecidos. Analisemo-nos, portanto.



Gráfico 2: Turma B – ANO: 2017

Fonte: elaborado pelos autores a partir dos resultados obtidos na prova.

Nesta turma, observamos que o resultado é semelhante em relação ao resultado da primeira.

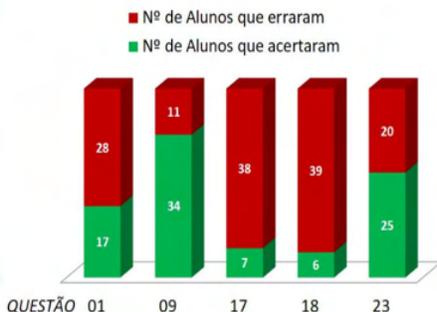


Gráfico 3: Turma C – ANO: 2017

Fonte: elaborado pelos autores a partir dos resultados obtidos na prova.

Continuando com a análise dos gráficos, observa-se que nesta turma a questão 9 mostra um resultado parecido também com as turmas anteriores, e as questões 17 e 18 mostram um resultado cujo número de erros é superior ao de acertos, e as questões 1 e 23 mostrando-se também relativamente equalizadas.



Gráfico 4: Turma D – ANO: 2017

Fonte: elaborado pelos autores a partir dos resultados obtidos na prova.

Nesta turma, embora os resultados sejam muito parecidos em relação aos erros e acertos, nas questões 17 e 18 o número de erros tende a crescer ainda mais, permanecendo as questões 1 e 23 relativamente equilibradas, e a questão 9 contendo um número maior de acertos.

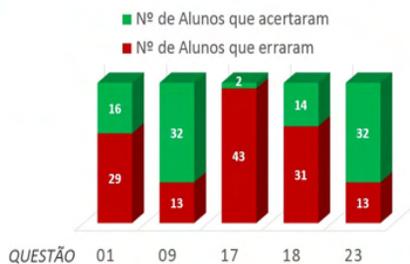


Gráfico 5: Turma E – ANO: 2018

Fonte: elaborado pelos autores a partir dos resultados obtidos na prova.

Se compararmos esta turma com as demais, observaremos também que a porcentagem de erros e acertos são bastante semelhantes na quantidade e nas questões. Esse mesmo perfil também é semelhante às turmas F e G, cujos gráficos aparecem a seguir.

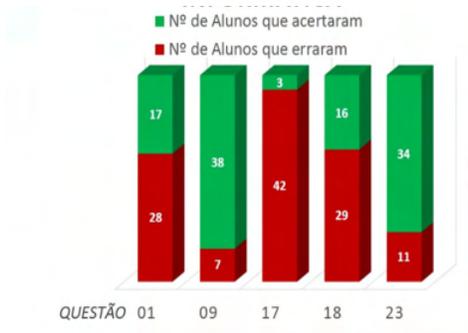


Gráfico 6: Turma F – ANO: 2018

Fonte: elaborado pelos autores a partir dos resultados obtidos na prova.

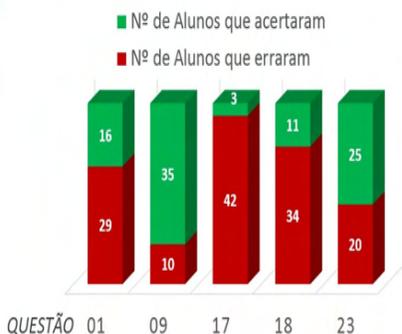


Gráfico 7: Turma G – ANO: 2018

Fonte: elaborado pelos autores a partir dos resultados obtidos na prova.

Em suma, por meio da leitura dos gráficos, observamos que nas questões com o descritor 17, os alunos apresentam dificuldades, já que das 5 questões, as questões 1, 17 e 18 revelam um alto grau de dificuldade nas 7 turmas, enquanto que as questões 9 e 23 mostram-se um pouco mais equalizadas: em algumas turmas, vemos que as respostas são divididas, quase meio a meio entre erros e acertos, noutras turmas, temos a maioria de acertos. Embora estas duas últimas questões mostrem um melhor desempenho das turmas, não consegue anular o fato de que, no geral, os alunos demonstram ter dificuldades de resolver questões de análise linguística, já que o descritor 17 requer uma aplicação do funcionamento da língua na construção de sentido(s) no texto.

Tais resultados fazem-nos, portanto, indagar por que, no final do Ensino Fundamental, os alunos não estão saindo com o domínio dos objetivos propostos pelos documentos oficiais? Quais motivos estariam gerando tantas dificuldades nos alunos com resoluções de questões sobre o descritor 17 da matriz de referência do SPAECE, por exemplo? E, por fim, retomamos com nossa pergunta de partida deste estudo: o trabalho com a gramática em sala de aula está contribuindo com o desenvolvimento das competências linguísticas dos estudantes? Possibilitando o *letramento*, portanto, o desenvolvimento e domínio da *leitura*

e da escrita proficientes?

Neste momento, iremos propor uma análise das 2 questões cuja maioria de erros foi maior em todas as turmas. Nesta análise, pretendemos levantar questionamentos e sugerir caminhos para um trabalho mais produtivo com a gramática em sala de aula à luz do interacionismo sociodiscursivo, a fim de ajudar com o desenvolvimento da leitura.

<p>Análise da questão 1.</p> <p style="text-align: center;">Rosa de Hiroshima (Vinicius de Moraes)</p> <p>Pensem nas crianças Mudas telepáticas Pensem nas meninas Cegas inexatas Pensem nas mulheres Rotas alteradas Pensem nas feridas Como rosas cálidas Mas, oh, não se esqueçam Da rosa da rosa Da rosa de Hiroshima A rosa hereditária/A rosa radioativa Estúpida e inválida A rosa com cirrose A anti-rosa atômica Sem cor sem perfume Sem rosa, sem nada.</p> <p>O termo “mas” dá ideia de: a)Tempo b)Adição c)Conclusão d) Adversidade e)Finalidade</p>	<p>Análise da questão 17.</p> <p style="text-align: center;">O mundo é grande (Carlos Drummond)</p> <p>O mundo é grande e cabe nesta janela sobre o mar. O mar é grande e cabe na cama e no colchão de amar. O amor é grande e cabe no breve espaço de beijar.</p> <p>O uso do conectivo destacado no texto tem sentido de: a)Adição b)Conclusão c)Comparação d) oposição</p>
--	---

Fonte: Questões 1 e 17 retiradas da prova diagnóstica.

Ao analisarmos os resultados obtidos nessas questões, vimos que nas 7 turmas houve um grande número (sempre a maioria) que marcou o item errado. É preciso notar que ambas as questões tralham o sentido estabelecido pelo uso dos conectivos. Assim, o aluno deveria marcar na questão 1 o item (B), sentido de adição e na questão 17 o item (D), oposição. Entretanto, fazendo uma somatória dos alunos das 7 turmas, temos 315 alunos. Destes, apenas, 115 alunos acertaram o item correto na questão 1. Na questão 17, dos 315, somente 28 alunos acertaram a questão.

Como podemos ver, esse resultado representa um número muito baixo de acertos. O que poderia ter levado a um número tão alto de alunos marcarem o item errado? Esses dados são importantes, uma vez que podem sugerir importantes reflexões sobre o ensino de língua materna na escola, pois, como vimos nos documentos oficiais, espera-se que o aluno, ao sair do Ensino Fundamental, ele ingresse no Ensino Médio dominando determinadas ferramentas e estratégias de leitura, a fim de compreender o funcionamento da língua no texto e para o texto. Em outras palavras, para que aprenda a usar os elementos

da língua para a construção de sentido no texto. Contudo, os dados nos mostram que há um impasse acerca dessa questão.

Ora, será que podemos inferir que, durante essa etapa, o aluno não foi oportunizado a refletir sobre as práticas de linguagem? Será que as teorias as quais os professores desses alunos utilizavam para nortear suas aulas de gramática entendiam a língua a serviço da comunicação?

Achamos necessário partilhar que, após os resultados da prova, houve uma correção comentada das questões. E o curioso é que os alunos demonstram espanto quando viram que, por exemplo, na questão 1, “mas” tinha sentido de adição e na questão 17 “e” tinha sentido de oposição. Então, eles comentaram que haviam aprendido que os conectivos “mas” e “e” tinham, respectivamente, sentido de oposição e soma.

À primeira vista, essa informação dada pelos alunos parece irrelevante, contudo nos faz pensar sobre as formas de abordagem que tiveram em suas aulas de língua materna: parece que ainda há um forte engessamento quanto à categorização e nomenclatura dos elementos linguísticos, deixando de considerar a força dos fatores externos sobre tais elementos, isto é, a maneira como os alunos compreenderam esses conectivos pode nos ajudar a entender que, muitas vezes, os alunos continuam tendo aulas de gramática com foco na estrutura pela estrutura, sem considerar que é a função, é o contexto de uso da língua que vai determinar o uso das estruturas linguísticas, portanto, construir sentido no texto.

Para melhor compreendermos o que estamos discutindo, pegamos o seguinte trecho da questão 1: *“Pensem nas crianças/Mudas telepáticas/Pensem nas meninas/Cegas inexatas/Pensem nas mulheres/Rotas alteradas/Pensem nas feridas/Como rosas cálidas/Mas, oh, não se esqueçam Da rosa.* Observemos que o poeta faz uma crítica ao acontecimento da explosão da bomba atômica na cidade de Hiroshima. No poema, é sugerido ao leitor que os responsáveis por tal ato não pensaram nas pessoas inocentes, e o poeta já começa sua poesia usando o verbo “pensem”, criando uma lista no que se deve pensar; basta observarmos que o poeta fez uso da repetição do verbo para adicionar os demais inocentes que sofreram com a explosão. E então, ele vai criando uma ideia de soma até que chega ao uso do conectivo, na seguinte expressão: “Mas, oh, não se esqueçam da rosa”. Nesse trecho, podemos observar que a rosa, apesar de ser citada e acrescentada por último nessa lista, é possível observarmos que há um cuidado estilístico não só na construção da ideia de soma, mas também no fato de que a rosa era tão importante que não poderia deixar de ser também pensada; portanto “mas” nesse contexto de uso é responsável em adicionar um elemento a uma lista de coisas.

Após ter considerado esse ponto, sugerimos ainda averiguar a adequação da questão ao descritor da matriz SPAECE, sua organização estrutural, os comandos apresentados nas questões, as opções de resposta, os gêneros de texto adotados, etc.

Para atendermos a isto, suponhamos que a questão 1 tivesse o seguinte formato.

Vejamos como se torna improdutivo e “perigoso” um ensino de língua no qual o texto não é o pilar para se trabalhar a língua. Qual é o sentido desse conectivo no formato dessa questão que tem a frase isolada, fora de contexto? Seria de fato uma oposição? Como garantir que seu sentido é de oposição? Essa frase tem relação com quais outras frases? É possível identificar seu sentido sem considerar seu uso num contexto de produção? Quem disse essa frase? A quem essa frase foi dirigida? Com que finalidade? Que gênero textual foi usado na situação de comunicação? Será que, muitas vezes, o ensino da gramática ainda não está sendo visto na perspectiva da interação, do discurso, da comunicação? Será que é por isso que os alunos, majoritariamente, ao ingressarem no Ensino Médio, ainda mostram dificuldades de escrita e de compreensão leitora? De que forma o aluno estaria desenvolvendo suas capacidades de linguagem: explorando a gramática numa perspectiva tradicionalista, deixando de considerar a influência do contexto de produção no uso das estruturas linguísticas, fazendo uso de frases soltas ou isoladas a fim de tratar sobre assuntos meramente classificatórios e estruturais, já há tempos engessados ou entendendo que o homem é um ser que está sempre em desenvolvimento em suas práticas sociais e discursivas sempre mediadas pela linguagem e que, portanto, precisa compreender o uso da língua a fim de se comunicar adequado, eficiente e criticamente?

Esse mesmo raciocínio também aparece na questão 17; o conectivo “e” deixa de ter sentido de soma e passa a assumir um sentido de oposição, sugerindo uma quebra de perspectiva a partir dele. Peguemos o poema da questão 17: *“O mundo é grande e cabe nesta janela sobre o mar./O mar é grande e cabe na cama e no colchão de amar./O amor é grande e cabe no breve espaço de beijar”*. Por exemplo, sugere-se que o aluno reflita sobre o que está lendo: se o mundo é grande, então, por que ele cabe na janela falada pelo eu lírico? Como o mar é grande, entretanto cabe na cama e no colchão citados no texto? Se o amor é grande, como ele cabe no breve espaço do beijar? Observemos que a atividade não quer apenas que aluno saiba que “e” é um conectivo e estabelece um sentido; a questão quer que o aluno reflita sobre o que está sendo lido, como os elementos linguísticos se comportam no texto a fim de construir seu sentido. Nesse sentido, é preciso considerar o gênero textual escolhido, além dos recursos estilísticos empregados pelo autor para construir sentido.

Vimos que tanto a questão 1 quanto a 17, têm como norte a matriz do SPAECE, que apresenta fortes pontos de convergência com o ISD, que entende que ao trabalhar a gramática, não podemos nos limitar à perspectiva estrutural da língua, mas analisar a função desses elementos na construção de sentidos no texto.

Compreender, pois, que se torna muito mais produtivo entender o funcionamento da língua que apenas decorar listas de classificações e de nomenclaturas que, no fim das

contas, não nos ajudarão a entender para que a nossa língua serve e a usá-la de forma cônica e adequadamente nas práticas sociodiscursivas deve ser o viés norteador do trabalho com a gramática nas aulas de língua materna.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Analisamos em nosso trabalho os resultados obtidos de uma prova diagnóstica que fora aplicada durante dois anos consecutivos na escola onde trabalhamos. Nossa pretensão foi, a partir das análises dos gráficos e das discussões das 2 questões de maior incidência de erros, levantar possíveis questionamentos que pudessem nos ajudar a entender melhor os motivos que levaram as turmas analisadas ainda demonstrarem dificuldade de compreensão textual, em especial, quando se tratava dos efeitos de sentido criados pelos elementos linguísticos nos textos.

Em nossa análise, nossos questionamentos e reflexões puderam sugerir que é possível afirmar que ainda o ensino de língua materna esteja traçando caminhos diferentes dos objetivos propostos pelos documentos oficiais da Educação, uma vez que os resultados obtidos nas avaliações mostraram-se insuficientes quanto ao alcance desses objetivos.

É sugerido, portanto, que, para o trabalho com a gramática em sala de aula mostre-se de fato produtivo e significativo, é necessária uma mudança de paradigma quanto à maneira que encaramos a língua e trabalhamos com ela no contexto de sala de aula. A abordagem escolhida para nortear o trabalho com a língua é, pois, fator importante que deve ser considerado, a fim de que nossas aulas de língua materna se tornem significativas e produtivas na vida dos nossos alunos.

REFERÊNCIAS

BRONCKART, J.-P. **Atividade de Linguagem, textos e discursos**: por um interacionismo sócio-discursivo. (1999) Trad. Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. 2. ed., 2.reimpr. São Paulo: EDUC, 2012.

BULEA, E.B. *Didactique de la grammaire: une introduction illustrée*. 2015.

BUNZEN, Clécio, MENDONÇA, Márcia. **Português no ensino médio e formação do professor** / Clécio Bunzen, Márcia Mendonça, (organização); Angela B. Kleiman... [ET AL]. – São Paulo : Parábola Editorial, 2006.

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

DIK, C. S. **Functional Grammar**. Dordrecht-Holland/Cinnaminson-EUA. Foris Publications, 1978.

GIVÓN, T. *Functionalism and grammar*. Amsterdam/Filadélfia: John Benjamins, 1995.

HALLIDAY, M. A. K. **An introction to functional Grammar**. Baltimore: Edward Arnold, 1985.

ILARI, R. **Perspectiva funcional da frase portuguesa**. 2ª ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 1992.

KLEIMAN, A. (org) **A formação do professor: Perspectivas da Linguística Aplicada**. Campinas - São Paulo: Mercado das Letras, 2001.

LEURQUIN, E. V. L. F. & SILVA, M. C da. A escrita no contexto do ensino e aprendizagem de português para estrangeiro. In: CAVALCANTE, R; CARNEIRO, M. F & ARAÚJO, N. S. **Ensino de língua e práticas discursivas: Múltiplos olhares**. São Luís: EDUFMA, 2016.

_____. E. V. L. F. O espaço da leitura e da escrita em situação de ensino e de aprendizagem de português língua estrangeira. **Eutomia-ISSN: 1982-6850**, v. 1. n. 14, p. 167-186, 2015.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro (trad./org.). Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. **A Formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 6ªed. brasileira São Paulo: Martins Fontes, 1988.

MACHADO, A. R. **A perspectiva interacionista sociodiscursiva de Bronckart**. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTA-ROTH, D. (Orgs.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola, 2005.

ÍNDICE REMISSIVO

A

América Latina 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103

A origem dos guardiões 116, 117, 124, 126

Arte gráfica 130, 133, 142

Arte latino-americana 97, 98, 100, 101, 102

Autor 6, 12, 17, 19, 20, 21, 22, 24, 26, 27, 43, 55, 57, 58, 59, 60, 61, 80, 132, 136, 137, 138

B

BNCC 29, 32, 33, 36, 77, 78, 79, 82, 83, 84, 85, 86

C

Competências sociais 104, 107, 109

Criança 1, 2, 3, 13, 14, 47, 59, 104, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 127, 164

Currículo 77, 79, 80, 81, 82, 83, 85, 87, 108

D

Discurso 2, 17, 33, 43, 47, 51, 66, 81, 82, 104, 106, 107, 108, 109, 111, 112, 113, 114, 115, 133, 144, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 156

E

Encobrimentos 88, 89, 90, 93, 95

Ensino 21, 22, 23, 27, 29, 30, 31, 32, 33, 35, 36, 37, 40, 41, 43, 44, 45, 54, 55, 56, 70, 74, 75, 76, 77, 79, 81, 85, 104, 105, 139, 145, 146, 169

Ensino de gramática 29

Ensino de língua materna 29, 30, 33, 37, 41, 44

Enunciado 55, 56, 57, 59, 65, 66, 68, 71, 74, 147, 148, 151, 152, 153, 154, 155, 156

Epilinguística 54, 55, 67, 75

Escritor 17, 22, 102, 113, 117, 159

Estrutura 25, 27, 36, 42, 60, 64, 77, 80, 82, 101, 114, 124, 133, 136, 143, 147, 150, 151, 152, 153, 155, 156, 157, 160

Estudos críticos do discurso 104

F

Floresta 111, 130, 133, 137, 140, 141, 142, 144

Fractalização 130, 139

Funcionamento 26, 34, 35, 36, 40, 41, 43, 55, 79, 136, 141, 147, 148, 149, 150, 151, 152,

153, 155, 156, 157

H

Historiografia linguística 17, 28

I

Identidade 13, 46, 48, 52, 53, 56, 86, 87, 94, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 109, 119, 121, 126, 132, 133, 143, 144

Ideologia 17, 80, 86, 113, 115, 136, 146, 148, 149, 150, 154, 155

Ikwasiat 130, 131, 133, 134, 138

Imagem-símbolo 130

L

Leitura 25, 29, 31, 32, 33, 34, 40, 41, 45, 50, 74, 148, 149, 167

Linguagem 20, 28, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 42, 43, 44, 46, 54, 55, 56, 60, 61, 62, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 74, 75, 77, 80, 81, 104, 106, 107, 108, 109, 114, 115, 116, 119, 121, 122, 123, 140, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 159, 161

M

Memória 21, 28, 35, 46, 49, 50, 98, 108, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 158, 161

Mimetismos 88, 90, 93, 95, 96

Morte 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 22, 108, 132, 140, 143

N

Narração 1, 8, 10, 22

Narrativa mítica 130, 131, 132

P

Política 48, 77, 79, 81, 82, 87, 97, 99, 100, 103, 105, 137, 147, 150, 153, 154, 155, 157

Práticas pedagógicas 30, 77, 78, 79, 82, 83, 84, 85

S

Semântica 54, 60, 71, 75, 76, 121, 125, 131, 148, 159

Significado 6, 9, 10, 11, 16, 20, 36, 57, 58, 60, 67, 73, 116, 117, 121, 122, 126, 127, 151, 159, 160

Símbolo 8, 13, 26, 116, 117, 121, 122, 123, 126, 130, 131, 132, 133, 136, 140, 143

T

Tempo 4, 5, 8, 9, 14, 18, 19, 20, 22, 23, 30, 41, 57, 71, 80, 89, 97, 99, 100, 112, 116, 117, 119, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 130, 131, 132, 138, 140, 141, 142, 151, 157, 162, 163,

164, 165

Tradução 1, 2, 5, 16, 17, 18, 22, 23, 25, 26, 27, 98, 99, 100, 101, 102, 104, 122, 123, 127, 128, 129, 136, 137, 138, 140, 144, 159, 160, 161, 162

V

Vagueza 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 71, 72, 73, 74, 75, 163

Vanguardas 97, 100, 103

Veado 130, 133, 138, 139, 140, 141, 142

Vulnerabilidade social 104, 106

LINGUÍSTICA, LETRAS E ARTES:

Ressonâncias e repercussões 3

 www.atenaeditora.com.br
 contato@atenaeditora.com.br
 [@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora)
 www.facebook.com/atenaeditora.com.br


Ano 2022

LINGUÍSTICA, LETRAS E ARTES:

Ressonâncias e repercussões 3

 www.atenaeditora.com.br
 contato@atenaeditora.com.br
 [@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora)
 www.facebook.com/atenaeditora.com.br


Ano 2022