

Gabriela Cristina Borborema Bozzo
(Organizadora)

LINGUÍSTICA, LETRAS E ARTES:

Descrição, análise e práticas sociais

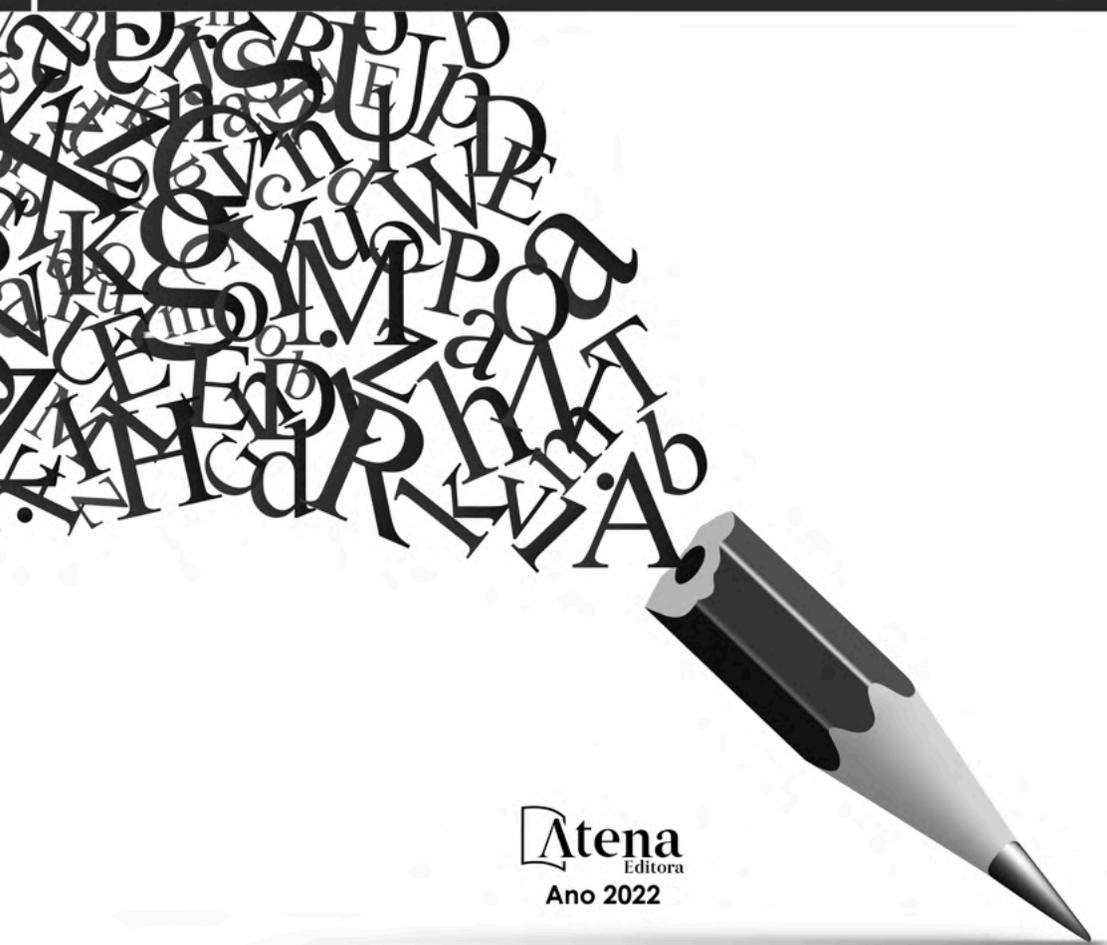


Atena
Editora
Ano 2022

Gabriela Cristina Borborema Bozzo
(Organizadora)

LINGUÍSTICA, LETRAS E ARTES:

Descrição, análise e práticas sociais



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: descrição, análise e práticas sociais

Diagramação: Camila Alves de Cremo
Correção: Mariane Aparecida Freitas
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: descrição, análise e práticas sociais / 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 978-65-258-0513-9

DOI: <https://doi.org/10.22533/at.ed.139220509>

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: descrição, análise e práticas sociais* apresenta, em seus doze capítulos, diferentes pesquisas no campo da Ciências Humanas, mais especificamente, nos campos linguístico, literário e artístico, trazendo artigos que contemplam o título do volume. A descrição, a análise e as práticas sociais estão presentes nos trabalhos de forma singular, formando um todo uníssono pela valorização desse campo de estudo.

Desse modo, há trabalhos que cortejam diferentes aspectos inferidos no título do volume, como a análise do termo – usado no campo jornalístico, como em debates políticos – “narrativa”, há, ainda no campo das práticas sociais, uma minuciosa análise do discurso público municipal brasileiro, artigo, inclusive, escrito em Língua Espanhola. Há, ainda, a belíssima análise de um espetáculo de dança protagonizado por pessoas com deficiência visual, bem como a apresentação de uma experiência de estágio supervisionado de Artes Visuais, em que se trabalha com métodos poético-pedagógicos. Ainda na esfera escolar, há um artigo que trata do gênero da redação ENEM, tão importante para o ingresso dos vestibulandos nas universidades públicas por meio do SiSU. No âmbito das práticas sociais, há um texto que contempla a ação das benzedeadas no país.

Ademais, há trabalhos literários que têm como *corpus* diferentes obras de Milton Hatoum, Raduan Nassar, João Cabral de Melo Neto, Ray Bradbury, Lygia Fagundes Telles, Clarice Lispector, Nérida Piñon, Orlanda Amarílis e Dina Salústio, além de um artigo que corteja a tradução literária e a revisão da tradução. Os vieses críticos escolhidos para trabalhar com esses autores foram os da literatura comparada, da sociologia, da revisão crítica e do mito.

Portanto, o presente volume colabora para com o enriquecimento dos campos de estudo literário, linguístico, escolar, de políticas públicas, práticas milenares de cura e jornalístico. Ou seja, é uma grande contribuição para a Ciência que abarca esses saberes – as Ciências Humanas. Por fim, a leitura pode colaborar com a formação acadêmica de graduandos, graduados, pós-graduandos e professores de IES, bem como toda população que apresentar interesse no atravessamento das Ciências humanas que compõe esse volume.

Gabriela Cristina Borborema Bozzo

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1..... 1

A PALAVRA *NARRATIVA* NOS EMBATES POLÍTICOS: UMA LEITURA NA PERSPECTIVA DA SEMÂNTICA DO ACONTECIMENTO

José Luiz Marques

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.1392205091>

CAPÍTULO 2..... 8

ANÁLISIS DEL DISCURSO PÚBLICO: LENGUAJE, INTERPRETACIÓN Y LAGUNAS EN EL ÁMBITO DE LAS ATRIBUCIONES LEGALES DE LOS CONSEJOS MUNICIPALES DE MEDIO AMBIENTE EN BRASIL

Elaine Ferreira Dias

Pedro Henrique Figueiredo da Silveira

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.1392205092>

CAPÍTULO 3..... 15

ENQUANTO: PROCESSO CRIATIVO COM BAILARINOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL DA CIA PASSOS PARA LUZ DE BELÉM/PA-BRASIL

Marina Alves Mota

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.1392205093>

CAPÍTULO 4..... 25

ESTÁGIO SUPERVISIONADO OBRIGATÓRIO: NAVEGANDO PELOS MARES DA INICIAÇÃO À DOCÊNCIA A PARTIR DO ENSINO DAS ARTES VISUAIS

Noeli Batista dos Santos

Valéria Fabiane Braga Ferreira Cabral

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.1392205094>

CAPÍTULO 5..... 35

O GÊNERO *REDAÇÃO DO ENEM*: UM PROBLEMA DE CATEGORIZAÇÃO?

Walisson Dodó

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.1392205095>

CAPÍTULO 6..... 47

REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA MATERNA NO BRASIL: REPENSANDO O TRABALHO COM A ANÁLISE LINGUÍSTICA/SEMIÓTICA EM SALA DE AULA

Walisson Dodó

Eulália Leurquin

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.1392205096>

CAPÍTULO 7..... 63

REVISÃO DE TRADUÇÃO DE TEXTO EM VERSO: CONHECIMENTOS E RESPEITO AO ESTILO DO AUTOR TRADUZIDO

Dulce Maurília Ribeiro Borges

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.1392205097>

CAPÍTULO 8	75
“LAVOURA ARCAICA”, “DOIS IRMÃOS” E A ANTROPOFAGIA DO MITO	
Nicole Maciel de Souza	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.1392205098	
CAPÍTULO 9	86
LYGIA IFAGUNDES TELLES; CLARICE LISPECTOR, NÉLIDA PIÑON, ORLANDA AMARÍLIS E DINA SALÚSTIO - AUTORIA FEMININA A VOZ DE RESISTÊNCIA	
Pedro Manoel Monteiro	
Raquel Aparecida Dal Cortivo	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.1392205099	
CAPÍTULO 10	96
AS RACHADURAS NA PAREDE: A PRESENÇA DO DISCURSO AFETIVO E AUTOBIOGRÁFICO EM JOÃO CABRAL DE MELO NETO	
Rafael Iatzaki Rigoni	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.13922050910	
CAPÍTULO 11	104
SOB O DOMÍNIO DA INDÚSTRIA CULTURAL: UMA CRÍTICA SOCIOLÓGICA DE FAHRENHEIT 451	
Rafael Henrique Mehret	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.13922050911	
CAPÍTULO 12	112
PALAVRAS QUE CURAM: BREVE ESTUDO SOBRE AS BENZEDEIRAS E AS PRÁTICAS ORAIS	
Márcia Souza Maia e Araujo	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.13922050912	
SOBRE A ORGANIZADORA	125
ÍNDICE REMISSIVO	126

CAPÍTULO 6

REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA MATERNA NO BRASIL: REPENSANDO O TRABALHO COM A ANÁLISE LINGUÍSTICA/SEMIÓTICA EM SALA DE AULA

Data de aceite: 01/09/2022

Walisson Dodó

Doutor em Linguística pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professor da Rede Estadual de Ensino do Ceará – SEDUC – CE
<http://lattes.cnpq.br/6002586478534594>
<https://orcid.org/0000-0002-4346-7781>

Eulália Leurquin

Professora Dra. do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará
<http://lattes.cnpq.br/8481500214152887>
<https://orcid.org/0000-0001-7532-1210>

RESUMO: O objetivo deste artigo é discutir sobre o ensino de análise linguística/semiótica no Brasil, a fim de promover a reflexão sobre o trabalho com a linguagem em sala de aula. Como metodologia, fazemos uma análise e discussão de bibliografias relacionadas à questão em foco deste trabalho; dentre elas, destacam-se: Dik (1978; 1989), Geraldí (1984), Halliday (1985), Givón (1995), Neves (1997; 2008), Soares (1998), Mendonça (2006; 2007), Bulea (2015), Araújo; Silva (2015), Bulea; Gagnon (2017), Leurquin (2016; 2020). Em nossa discussão fazemos uma articulação da contribuição desses teóricos com as orientações prescritas pelos documentos norteadores da educação no Brasil. Os resultados deste estudo ratificaram a premissa de que, para alcançarmos um ensino de língua materna produtivo e significativo, é necessária uma mudança de postura frente

às aulas de análise linguística/semiótica, para que seu trabalho, no contexto de sala de aula, não se esvazie no ensino da estrutura por ela mesma, mas que se compreenda que tais aulas devem funcionar como ferramentas capazes de desenvolver as habilidades linguístico-discursivas dos nossos estudantes.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de Língua Materna. Análise Linguística/Semiótica. Desenvolvimento de habilidades linguístico-discursivas.

REFLECTIONS ON MOTHER LANGUAGE TEACHING IN BRAZIL: RETHINKING THE WORK WITH LINGUISTIC/SEMIOTIC ANALYSIS IN THE CLASSROOM

ABSTRACT: The purpose of this article is to discuss the teaching of linguistic/semiotic analysis in Brazil, in order to promote reflection on working with language in the classroom. As a methodology, we analyze and discuss bibliographies related to the issue in focus of this work; among them, the following stand out: Dik (1978; 1989), Geraldí (1984), Halliday (1985), Givón (1995), Neves (1997; 2008), Soares (1998), Mendonça (2006; 2007), Bulea (2015), Araújo; Silva (2015), Bulea; Gagnon (2017), Leurquin (2016; 2020). In our discussion, we articulate the contribution of these theorists with the guidelines prescribed by the guiding documents of education in Brazil. The results of this study confirmed the premise that, in order to achieve a productive and meaningful teaching of the mother tongue, it is necessary to change our attitude towards linguistic/semiotic analysis classes, so that their work, in the classroom context, is not empty in the teaching of the structure itself, but that it is understood that

such classes must function as tools capable of developing the linguistic-discursive skills of our students.

KEYWORDS: Mother Language Teaching. Linguistic/Semiotic Analysis. Development of linguistic-discursive skills.

1 | INTRODUÇÃO

No Brasil, as discussões relacionadas à temática sobre *o ensino de língua materna* tiveram início já na década de 70, no século XX. Entretanto, é a partir dos anos 90 que esse assunto veio ganhando força e destaque, sobretudo com a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, em 1998. Anos após a sua publicação, esse documento teve desdobramentos, dando origem à Base Nacional Comum Curricular – BNCC, em 2018; e, no caso do Estado do Ceará, o Documento Curricular Referencial do Ceará – DCRC, em 2019.

Desde então, muitos estudos vêm contribuindo com essa temática, mormente, no que tange ao ensino de análise linguística/semiótica e sua relação com as demais práticas de linguagem e como tais aulas estão a serviço do desenvolvimento das habilidades linguísticas.

Nosso artigo vai ao encontro desses estudos, uma vez que, nos colocando como professores de Língua Portuguesa e como formador de professores, pretendemos, neste texto, levantar reflexões embricadas ao ensino de língua. Nesse sentido, o objetivo-mor deste artigo é construir um espaço de reflexão, considerando, como temática norteadora, o ensino da análise linguística/semiótica como ferramenta para o desenvolvimento das habilidades linguístico-discursivas dos nossos estudantes¹.

Este estudo trata-se de uma pesquisa bibliográfica. Adotamos esse método, uma vez que ele nos possibilita fomentar discussões diretamente relacionadas ao trabalho com as práticas languageiras no contexto escolar, focalizando as aulas de análise linguística/semiótica numa perspectiva que faz uso da língua de maneira crítico-reflexiva. O conjunto de obras usadas para embasar nossa discussão está materializado nos estudos de: Dik (1978; 1989), Geraldi (1984), Halliday (1985), Givón (1995), Neves (1997; 2008), Soares (1998), Mendonça (2006; 2007), Bulea (2015), Araújo; Silva (2015), Bulea; Gagnon (2017), Leurquin (2016; 2020), além dos documentos PCN (1998) e BNCC (2018).

Para tanto, organizamos este estudo da seguinte maneira: na primeira seção, tecemos uma discussão acerca do ensino da disciplina de Língua Portuguesa no Brasil, seu surgimento, seus objetivos e sua menção em documentos prescritivo-nacionais da educação. E, após este momento, desenvolvemos um tópico no qual discutiremos o ensino

¹ Este artigo é um desdobramento que fazemos da Tese de Doutorado (DODÓ, 2020), intitulada: **A coesão nominal e a conexão no gênero textual redação do Enem produzido por alunos ingressantes do Ensino Médio**; foi defendida no Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará, sob a orientação da professora Dra. Eulália Leurquin; essa pesquisa contou com o apoio financeiro (Bolsa de estudo) da Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico – FUNCAP.

de análise linguística/semiótica, fazendo relações com as demais práticas de linguagem.

21 O ENSINO DA DISCIPLINA DE LÍNGUA PORTUGUESA NO BRASIL: UMA DISCUSSÃO NECESSÁRIA

Antes de adentrarmos nos subtópicos desta seção, é preciso reforçar a relevância deste estudo; embora reconheçamos que já existe uma vasta literatura que trata sobre o ensino de língua no Brasil, acreditamos que, cada vez que revisitamos essa questão, surge uma nova oportunidade de maturar ideias, rever conceitos e traçar rotas que possam auxiliar o professor no trabalho com a língua(gem) em sala de aula.

2.1 Breve histórico da cronologia da disciplina de Língua Portuguesa no país

Sabe-se que é a partir de 1759 que o ensino de Português fora implantado no Brasil, ano em que a língua portuguesa passou a ser a língua oficial do país. Contudo, vale salientar que era ofertado apenas às classes sociais privilegiadas dessa época.

Surge, nesse contexto, a necessidade da criação de um documento que pudesse orientar a prática de linguagem em sala de aula, além de pesquisas que suscitassem reflexões acerca das aulas de Português no Brasil.

A partir do período mencionado, já havia no Brasil documentos que orientavam o ensino de Língua Portuguesa (LP), a LDB, Lei de Diretrizes e Bases. Até antes da referida década, havia a LDB/1961, que, após 10 anos, passou por algumas modificações na lei, a LDB/1971, que, 20 anos mais tarde, passa por novas modificações, é a LDB/1996 até os dias atuais.

Achamos relevante contextualizar o surgimento dessa Lei, uma vez que foi, por meio dela, que o ensino, no Brasil, tornou-se público e, portanto, acessível a todas as camadas da população. Achamos ainda relevante contextualizar as três LDB, mostrando um panorama de como se organizavam as aulas de LP no país.

Ao tomarmos como referência a LDB, constatamos que, na Lei de Diretrizes e Bases/1961, ao se referir ao ensino de língua materna, encontramos os seguintes artigos que fazem menção ao ensino de LP. Por exemplo, no Art. 40², a lei deixa claro que o Conselho Federal de Educação e os conselhos estaduais de educação devem, dentro dos seus sistemas de ensino, ao organizar a distribuição das disciplinas de cada curso, dar destaque ao ensino de Português. Sendo assim, por essa mesma lei, o ensino primário

2 A citação a seguir foi retirada da Lei de Diretrizes e Bases/1961: Art. 40. Respeitadas as disposições desta lei, compete ao Conselho Federal de Educação, e aos conselhos estaduais de educação, respectivamente, dentro dos seus sistemas de ensino:

- organizar a distribuição das disciplinas obrigatórias, fixadas para cada curso, dando especial relêvo ao ensino de português;
- permitir aos estabelecimentos de ensino escolher livremente até duas disciplinas optativas para integrarem o currículo de cada curso;
- dar aos cursos que funcionarem à noite, a partir das 18 horas, estruturação própria, inclusive a fixação do número de dias de trabalho escolar efetivo, segundo as peculiaridades de cada curso;

torna-se obrigatório, tendo que ser ministrado em língua nacional, conforme o art. 27³ da LDB/61.

Em outro artigo da LDB/61, no Art. 93, é estabelecido que os recursos aos quais se refere o art. 169 da Constituição Federal devem ser aplicados para a manutenção e desenvolvimento do sistema público de ensino, a fim de que o Conselho Federal de Educação e os conselhos estaduais de educação assegurem [...] “o desenvolvimento das ciências, *letras* e artes” (Art. 93, LDB/61, grifo nosso).

Observemos que é a partir da criação dessa lei que o ensino se torna público no Brasil; e também a LDB/61 se constitui como um dos primeiros documentos oficiais da educação brasileira a tratar sobre o ensino de LP. Porém, não podemos deixar de observar que, embora o ensino tenha se tornado acessível a todos e, conseqüentemente, as disciplinas passaram a ser ofertadas, inclusive a LP, que se tornou obrigatória desde os anos primários, além de ter ganhado visibilidade dentre as demais disciplinas, é válido mencionar que essa lei não dá uma orientação de como o trabalho com a LP, nas escolas, deveria acontecer.

Em outras palavras, o que podemos afirmar sobre o ensino de LP à época é que, mesmo tendo se tornado obrigatório, a lei não menciona a necessidade de algum outro documento que pudesse orientar as aulas de LP, ou seja, de que modo deveria ser sua organização, quais seriam, de fato, os objetivos dessas aulas a brasileiros, ou de como torná-las significativas a seus falantes.

Em se tratando das mudanças que ocorreram na Lei, veremos a seguir o que mudou em 1971, na LDB/1971.

Nessa Lei, é reforçada a ideia de que o ensino de 1º e 2º graus deve ser ministrado obrigatoriamente na língua nacional; também, permanece a ideia de que é preciso dar destaque ao ensino da LP, uma vez que esta é instrumento de comunicação e de expressão da cultura nacional.

No Art. 25 da Lei, diz que “o ensino supletivo abrangerá, conforme as necessidades a atender, desde a iniciação no ensino de *ler, escrever*” [...] (Art. 25, LDB/71, grifo nosso). Vemos que nesse artigo, aparece, tacitamente, a ideia de que o ensino de LP está voltado para o ensino da leitura e da escrita.

Entendemos, assim, que, na LDB/71, a língua é vista como instrumento de comunicação e expressão de uma cultura e que seus objetivos maiores estão para o desenvolvimento da leitura e da escrita. Mas, assim como a LDB/61, não há o cuidado de se exigir um documento que possa orientar como esse trabalho de desenvolvimento da leitura e da escrita pudesse acontecer.

Percebemos, pois, um avanço, mesmo que sutil, quanto ao conceito de língua: a

3 Citação retirada da Lei de Diretrizes e Bases/1961: Art. 27. O ensino primário é obrigatório a partir dos sete anos e só será ministrado na língua nacional. Para os que o iniciarem depois dessa idade poderão ser formadas classes especiais ou cursos supletivos correspondentes ao seu nível de desenvolvimento.

ideia de que ela – a língua - está a serviço da comunicação. Embora essa ideia apresente qual conceito de língua deve ser adotado nas escolas, os objetivos do ensino não se delinham, claramente, também não fica claro como esse ensino deveria acontecer.

Depois de 20 anos, a LDB passou por novas alterações. Na LDB/96, podemos observar que o estudo da LP continua ganhado destaque, só que agora outras disciplinas também passam a se tronar pauta na discussão, como a Matemática, o conhecimento dos mundos físico e natural e das realidades político-sociais.

Ainda na LDB/96, o Ensino Fundamental, ministrado em língua portuguesa, passa a ser obrigatório e deve ter como objetivos a formação básica do cidadão, assegurando, conforme o Art. 32, “o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da *leitura, da escrita* e do cálculo” (Art. 32, LDB/96, grifo nosso).

A partir desse momento da Lei, já se pode falar em outro documento oficial da educação brasileira. De 1997 – 2000, foram estabelecidos, pela LDB, os PCN – os Parâmetros Curriculares Nacionais. Por meio dele, é que temos uma melhor definição acerca dos objetivos para o ensino e a aprendizagem de LP. Mais adiante, veremos do que se trata tal documento.

Em se tratando das disciplinas que se tornam obrigatórias, o ensino de LP torna-se obrigatório também nos 3 anos do Ensino Médio, conforme a LDB/96.

Vimos até aqui que, desde o período em que o ensino não era de acesso a todos até a LDB/96, sempre houve uma valorização do ensino de LP. Entretanto, somente após o ensino se tornar público, foi que pudemos ver o surgimento de um documento que de fato pudesse trazer orientações para o trabalho com a língua em sala de aula, os PCN e depois a BNCC - a Base Nacional Comum Curricular, documentos importantíssimos, que norteiam o ensino do país.

2.2 Por que ensinar português para brasileiros: objetivos do ensino de língua materna

Vimos, na seção anterior, que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) foram estabelecidos pela LDB/96. Até então, embora a LDB date de 1961, não havia ainda um documento oficial no Brasil que orientasse quanto às formas de abordagem do ensino de língua materna, apesar de o trabalho com a LP nas escolas sempre ter sido pauta de destaque nas discussões. Surgem, assim, em 1997 e 1998, os PCN para as séries do Ensino Fundamental I e II; e em 1999, tais orientações desse documento foram dispostas para o Ensino Médio pelo Ministério da Educação – MEC.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais foram elaborados visando respeitar as diversidades regionais e culturais existentes no país, além de “considerar a necessidade de construir referências nacionais comuns ao processo educativo em todas as regiões brasileiras” (BRASIL, 1998, p. 5), dando condições às escolas para que ofereçam aos estudantes o acesso “ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos

como necessários ao exercício da cidadania” (BRASIL, 1998 p. 5).

Assim, à guisa de explicação, os PCN se caracterizam por: 1) apoiar a escola; 2) tornar os conteúdos significativos; 3) fortalecer a integração “escola-sociedade”; 4) desenvolver diferentes capacidades dos alunos; 5) garantir autonomia e personalização de cada escola; e 5) valorizar a prática docente.

A partir dos objetivos supracitados que caracterizam os PCN, podemos observar também que esse documento, além de sugerir objetivos mais claros para o ensino de língua materna, orienta quanto aos objetivos do ensino de modo geral na escola, o que não se fazia em documentos anteriores, na LDB, por exemplo.

Em se tratando do ensino de língua materna, os PCN orientam que:

(...) 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, (...) 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 (BRASIL, 1998, p. 33).

Desse modo,

o espaço da Língua Portuguesa na escola é garantir o uso ético e estético da linguagem [...]; fazer compreender que pela e na linguagem é possível transformar/reiterar o social, o cultural, o pessoal; aceitar a complexidade humana; [...] o desenvolvimento humano (BRASIL, 1998, P. 144).

Entendemos, pois, a relevância dos objetivos do ensino de língua materna. Dessa maneira, esse ensino precisa oferecer um leque de atividades capazes de:

(...) 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; (...) e usar os conhecimentos adquiridos por meio da prática de análise lingüística para expandir sua capacidade de monitoração das possibilidades de uso da linguagem, ampliando a capacidade de análise crítica (BRASIL, 1998, p. 32-33).

Sabemos que o ensino e a aprendizagem da língua materna estão organizados em quatro práticas languageiras: a leitura, a produção de texto, a oralidade e análise lingüística/semiótica, sendo que os PCN apontam objetivos específicos para o processo de leitura de textos orais, para o processo de leitura de textos escritos, para o processo de produção de textos orais, para o processo de produção de textos escritos e para o processo de análise lingüística/semiótica.

Desse modo, é pertinente mostrar os objetivos sugeridos nos (PCN, 1998) acerca desses processos de uso da língua(gem).

No processo de escuta de textos orais, espera-se que o aluno: l) amplie o conjunto

de conhecimentos semântico-gramaticais e discursivos presentes na construção de sentido do texto; II) reconheça como os elementos não verbais contribuem para a construção de sentido do texto; III) utilize a escrita como apoio para registrar, documentar e analisar, etc.; e IV) amplie capacidades de reconhecer intenções do enunciador, tornando-se capaz de aderir ou não as posições ideológicas em seu discurso.

No processo de leitura de textos escritos, espera-se que o aluno domine: “procedimentos de leitura adequados a diferentes objetivos e interesses e as características do gênero e suporte, desenvolvendo sua capacidade de construir um conjunto de expectativas (pressuposições antecipadoras dos sentidos, da forma e da função do texto), apoiando-se em seus conhecimentos prévios sobre gênero, suporte e universo temático, bem como sobre saliências textuais”. (BRASIL, 1998, p. 50).

No processo de produção de textos orais, espera-se que o aluno “planeje a fala pública usando a linguagem escrita em função das exigências da situação e dos objetivos estabelecidos; considere os papéis assumidos pelos participantes, ajustando o texto à variedade lingüística adequada” (BRASIL, 1998, p. 51).

No processo de produção de textos escritos, espera-se que o aluno produza diferentes gêneros de texto de modo coeso e coerente, sabendo aplicá-los aos mais diversos contextos comunicativos (BRASIL, 1998).

Em se tratando **do processo de análise linguística**, espera-se que o aluno “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”. (BRASIL, 1998, p. 54).

Tendo revisitado as orientações dadas pelos PCN, observaremos a seguir que a Base Nacional Comum Curricular (doravante BNCC) sugerirá objetivos e atividades semelhantes aos PCN, uma vez que ela é um desdobramento das orientações que já existiam, corroborando a necessidade de mudanças para o ensino de língua.

Desse modo, a BNCC orienta, igualmente aos PCN, que as aulas de Língua Portuguesa têm o objetivo de desenvolver as habilidades linguístico-discursivas dos estudantes. Para tal fim, as aulas de língua materna estão divididas em eixos que se complementam, que são chamados de práticas de linguagem: a oralidade, a leitura/escuta, a produção (escrita e multissemiótica) e a análise linguística/semiótica (BNCC, 2018).

Dessa maneira, conforme a BNCC (2018), espera-se, com as práticas de linguagem, que:

No eixo leitura:	o aluno tenha contato com os mais diversos gêneros de texto, ampliando seu repertório de leitura.
No eixo escrita:	o aluno produza os mais diferentes gêneros de texto, de modo coeso e coerente, sabendo aplicá-los aos seus contextos de interação específicos.
No eixo oralidade:	o aluno tenha contato com os mais diversos gêneros de texto orais, sabendo aplicá-los aos seus contextos de produção específicos.

Fonte: Elaborado e baseado nas prescrições da BNCC (2018).

E no eixo da **análise linguística/semiótica** espera-se que o aluno domine

procedimentos e estratégias (meta)cognitivas de análise e avaliação consciente, durante os processos de leitura e de produção de textos (orais, escritos e multissemióticos), das materialidades dos textos, responsáveis por seus efeitos de sentido, seja no que se refere às formas de composição dos textos, determinadas pelos gêneros (orais, escritos e multissemióticos) e pela situação de produção, seja no que se refere aos estilos adotados nos textos, com forte impacto nos efeitos de sentido (BNCC, 2017, p 71).

As aulas de LP tendo, pois, essa organização, a BNCC vem sugerir que as aulas de língua materna só fazem sentido aos falantes dessa língua, se as aulas ajudarem o aluno a “compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas (artísticas, corporais e verbais) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social (...) para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade e para continuar aprendendo” (BNCC, 2017, p 72).

Assim, para que tais objetivos possam ser alcançados, cabe à escola organizar atividades que oportunizem o aluno a aprender a conhecer, compreender e explorar os mais diversos tipos de linguagem para a produção de diferentes gêneros de textos, aplicando-os aos seus contextos de produção específicos (BNCC, 2017, p. 63).

Analisando as orientações quanto aos objetivos pretendidos tanto pelos PCN quanto pela BNCC, evidencia-se a importância do ensino de Língua Portuguesa na escola, uma vez que essa disciplina, sendo vista como um instrumento de trabalho de reflexão sobre a linguagem, oportuniza os estudantes a refletir sobre o uso que fazemos da língua nas relações sociodiscursivas.

Nesse sentido, os objetivos propostos por esses documentos visam ao desenvolvimento das habilidades linguísticas e discursivas dos alunos; espera-se que, ao final de cada ciclo de estudo, o aluno conclua esse ciclo dominando capacidades e estratégias tanto de leitura como de escrita, ou seja, saibam e aprendam a usar a língua adequadamente, que está a serviço da interação/comunicação.

Portanto, é mister discutir o conceito de gramática, bem como analisar qual ou quais gramáticas melhor dialogam com a proposta do nosso trabalho, com o fito de suscitar reflexões sobre o trabalho com a língua materna no contexto de sala de aula, auxiliando o

trabalho do professor de Língua Portuguesa.

3 | ENSINO DE GRAMÁTICA X ENSINO DE ANÁLISE LINGUÍSTICA/SEMIÓTICA: (RE)PENSANDO CAMINHOS

Sabemos que, por muitas décadas, o ensino de gramática caracterizou-se em estudar a língua, vendo-a como um fim em si mesma, não permitindo ao aluno a prática de refletir sobre as possibilidades de uso da língua em práticas situadas de linguagem.

Contudo, essa visão passa a ser questionada, uma vez que a língua passa a ser vista como uma maneira de interagir socialmente. Então, o ensino prescritivo e apenas de nomenclaturas gramaticais deixa de ser o foco das aulas, isto é, conhecer somente o sistema linguístico e seu funcionamento já não era suficiente, nem o foco, mas sim desenvolver as habilidades de expressão e de compreensão de texto ao fazer uso da língua (SOARES, 1998).

Surge, portanto, a necessidade de uma proposta de um ensino produtivo da Língua Portuguesa que se ajustasse às necessidades contemporâneas da comunicação humana (LEURQUIN, 2020). É nesse contexto que uma nova concepção de linguagem passa a ser valorizada: a linguagem como forma de interação social, que vê a língua como enunciação/discurso, entendendo as relações da língua com seus usuários e com o contexto comunicativo em que a língua é utilizada (SOARES, 1998).

Dessa maneira, nasce um novo olhar em relação ao ensino de língua no Brasil, em que Geraldi (1984) inaugura o termo *análise linguística*, propondo uma articulação entre os eixos do ensino de língua materna, que são: leitura, produção de Texto, oralidade e análise linguística.

Geraldi (1984) propunha que a reflexão sobre as questões de estrutura e sobre questões textuais da língua partisse das produções de texto dos alunos. Desse modo, esse autor defendia que o acesso aos textos produzidos pelos alunos seria a preparação das aulas de prática de gramática, chamadas pelo autor de análise linguística.

De acordo com o autor, era necessário ampliar as possibilidades de trabalho com a língua nas aulas, contemplando o uso da língua nos diferentes contextos de uso, por isso apresentou a necessidade de uma prática de análise linguística.

Para esse teórico, o uso dessa expressão:

não se deve ao mero gosto por novas terminologias. A análise linguística inclui tanto o trabalho sobre as questões tradicionais da gramática quanto amplia-as a propósito do texto, entre as quais vale a pena citar: coesão e coerência internas do texto; adequação do texto aos objetivos pretendidos, análise dos recursos expressivos utilizados (metáforas, metonímias, paráfrases, citações, discurso direto e indireto etc.); organização e inclusão de informações etc. Essencialmente, a prática de análise linguística não poderá limitar-se à higienização do texto do aluno em seus aspectos gramaticais e ortográficos, limitando-se a 'correções'. Trata-se de trabalhar com o aluno o seu texto para

que ele atinja seus objetivos junto aos leitores que se destina (GERALDI, 1984, p.74).

Vemos, por meio da citação do autor, que o ensino de língua passa agora a não se restringir somente à metalinguagem, ao conhecimento estrutural da língua, mas também envolveria a leitura e a produção de textos por meio de um trabalho que reflete sobre como usar os recursos da língua. Desse modo,

a prática de análise linguística não é, assim, nem um novo método, nem uma nova roupagem para ensino de gramática, não se resumindo, portanto, a um novo jeito ou a uma nova estratégia para apenas transmitir regras prescritivas, conceitos e definições. Não se trata também de usar o texto como pretexto para repetir as práticas pouco reflexivas que ocorriam (ou ocorrem) na escola. Trata-se, ao contrário, de refletir sobre a língua portuguesa, sem se limitar ao ensino de classificações e nomenclaturas e de regras prescritivas que não se relacionam com os atuais usos linguísticos. *É uma atividade que possibilita compreender os fenômenos linguísticos na dimensão da textualidade e da normatividade, o que poderá contribuir para a formação de leitores e produtores de textos* (ARAÚJO; SILVA, 2015, p. 732, grifo nosso).

Ainda se tratando da expressão análise linguística, veremos que, ao passar dos anos, reflexões foram feitas. Discutiu-se, por exemplo, a necessidade de rever a proposta inicial de Geraldi (1984), que defendia o uso das próprias produções de texto dos alunos para se analisar a língua. Mendonça (2007), por exemplo, defendeu que textos de escritores experientes também passassem a ser utilizados nas aulas.

Dessa forma, o conceito de análise linguística, segundo (MENDONÇA, 2007), deve contemplar “a construção de sentido nos usos linguísticos diversos” (MENDONÇA, 2007, p. 95), contemplando não apenas as produções dos estudantes, como ponto de partida para refletir sobre o funcionamento da língua; sugere-se que os textos que circulam socialmente também sejam objeto de reflexão acerca do funcionamento da língua.

Baseados no que vimos, também defendemos o uso da terminologia “*análise linguística*”, uma vez que se propõe uma mudança de postura em relação ao trabalho com as práticas languageiras no contexto de sala de aula.

O quadro a seguir consegue ilustrar bem os avanços e os ganhos, quando escolhemos a prática de análise linguística para dar conta do ensino de língua materna.

Ensino de gramática	Prática de Análise Linguística
- Concepção de língua como sistema, estrutura inflexível e invariável.	- Concepção de língua como ação interlocutiva situada, sujeita às interferências dos falantes.
- Fragmentação entre os eixos de ensino: as aulas de gramática não se relacionam necessariamente com as aulas de leitura e de produção de texto.	- Integração entre os eixos de ensino: a análise linguística é ferramenta para a leitura e a produção de textos.
- Metodologia transmissiva, baseada na exposição dedutiva (do geral para o particular, isto é, das regras para o exemplo) + treinamento.	- Metodologia reflexiva, baseada na indução (observação dos casos particulares para a conclusão das regularidades/regras).
- Privilégio das atividades metalinguísticas.	- Trabalho paralelo com as habilidades metalinguísticas e epilinguísticas.
- Ênfase nos conteúdos gramaticais como objetos de ensino, abordados isoladamente e em sequência mais ou menos fixa.	- Ênfase nos usos como objetos de ensino (habilidades de leitura e escrita), que remetem a vários outros objetos de ensino (estruturais, textuais, discursivos, normativos), apresentados e retomados sempre que necessário.
- Centralidade da norma-padrão.	- Centralidade dos efeitos de sentido.
- Ausência de relação com as especificidades dos gêneros, uma vez que a análise é mais de cunho estrutural e, quando normativa, desconsidera o funcionamento desses gêneros nos contextos de interação verbal.	- Fusão com o trabalho com os gêneros, na medida em que contempla justamente a intersecção das condições de produção dos textos e as escolhas linguísticas.
- Unidades privilegiadas: a palavra, a frase e o período.	Unidade privilegiada: o texto.
- Preferência pelos exercícios estruturais, de identificação e classificação de unidades/funções morfológicas e correção.	Preferência por questões abertas e atividades de pesquisa, que exigem comparação e reflexão sobre adequação e efeito de sentidos.

Fonte: Quadro retirado de Mendonça (2006).

Tendo contextualizado essas reflexões em torno da expressão análise linguística (AL), vemos que esse termo sugerido nos PCN permanece na BNCC. Entretanto, na BNCC, é acrescido o termo *semiótica*, ficando “*análise linguística/semiótica*”, sugerindo que, embora nos PCN possamos encontrar uma orientação que ampliou o trabalho com a língua em sala de aula, elegendo o texto como carro-chefe para refletir sobre os usos da língua, o acréscimo do termo “*semiótica*” amplia ainda mais o trabalho de reflexão sobre esse uso, já que, nos documentos anteriores, nos PCN, por exemplo, apesar de ter mostrado um avanço importante, está considerando somente a linguagem verbal - o texto escrito e oral, não considerando outros tipos de linguagem para a produção de texto⁴ (LEURQUIN, 2020).

Sendo assim, a BNCC, uma vez que considera que “uma semiose é um sistema de signos em sua organização própria” (BNCC, 2017, p.83), também considera importante que os estudantes

ao explorarem as possibilidades expressivas das diversas linguagens, possam realizar reflexões que envolvam o exercício de análise de elementos

4 Sugerimos a leitura na íntegra do artigo de: LEURQUIN, E. Concepções teórico-metodológicas defendidas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, pela Base Nacional Comum Curricular e pelo Interacionismo Sociodiscursivo relacionadas ao ensino da análise linguística/semiótica. In: GUIMARÃES et al. O Interacionismo Sociodiscursivo em foco: reflexões sobre uma teoria em contínua construção e uma práxis em movimento. Araraquara: Letaraia, 2020.

discursivos, composicionais e formais de enunciados nas diferentes semioses – visuais (imagens estáticas e em movimento), sonoras (música, ruídos, sonoridades), verbais (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita) e corporais (gestuais, cênicas, dança). Afinal, muito por efeito das novas tecnologias da informação e da comunicação (TDIC), os textos e discursos atuais organizam-se de maneira híbrida e multissemiótica, incorporando diferentes sistemas de signos em sua constituição (BNCC, 2017, p. 83).

Assim, a BNCC, ao acrescentar o termo “semiótica” ao eixo análise linguística, sugere uma ampliação do conceito de texto em sala de aula e amplia possibilidades de reflexão sobre os usos que fazemos das diferentes linguagens.

Desse modo, nas aulas de LP, em qualquer que seja o eixo, leitura, produção textual ou análise linguística/semiótica, o texto passa ser a unidade básica do ensino de língua materna (LEURQUIN, 2016).

Esse posicionamento defendido pela autora também é defendido nas prescrições da BNCC, como podemos observar na citação que segue:

tal proposta assume a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses (BNCC, 2017, p. 61, grifo nosso).

O gráfico a seguir consegue sintetizar bem nossa discussão:



Gráfico 5 – As práticas de linguagem

Fonte: Quadro retirado dos PCN (1997) e reinterpretado por Dodó (2020).

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

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

Desse modo,

quando se toma o texto como unidade de ensino, os aspectos a serem tematizados não se referem somente à dimensão gramatical. Há conteúdos relacionados às dimensões pragmática e semântica da linguagem, que por serem inerentes à própria atividade discursiva, precisam, na escola, ser tratados de maneira articulada e simultânea no desenvolvimento das práticas de produção e recepção de textos (BRASIL, 1998, p. 78, grifo nosso).

Logo, o ensino da língua só acontecerá de maneira produtiva e significativa, quando o ensino da gramática começar a ser compreendido por um viés que alia texto, gramática e contexto comunicativo (LEURQUIN, 2016). Portanto, o trabalho com as práticas de linguagem em sala de aula não pode

[...] tomar como unidades básicas do processo de ensino as que decorrem de uma análise de estratos - letras/fonemas, sílabas, palavras, sintagmas, frases - que, descontextualizados, são normalmente tomados como exemplos de estudo gramatical e pouco têm a ver com a competência discursiva. *Dentro desse marco, a unidade básica do ensino só pode ser o texto* (BRASIL, 1998, p.23, grifo nosso).

Sobre essa questão, Bulea (2015) utiliza o termo “Gramática Renovada”, assumindo, frente ao ensino de gramática, uma postura crítico-reflexiva, que não se limita aos saberes linguísticos e estruturais da língua; defende, enfim, o uso da língua em função da comunicação. Desse modo, quais “as finalidades do ensino da gramática” e por que ensinar a gramática”? (BULEA, 2015, p. 20).

Em resposta a essas perguntas, de acordo com a autora, o ensino de língua apenas se justifica quando seu estudo permitir que os alunos saibam se comunicar de maneira eficiente nas diversas situação de interação (BULEA, 2015). Assim, para os alunos interagirem e comunicarem-se adequadamente, é necessário que o ensino de língua materna esteja dividido em quatro tipos de saberes ou habilidades: falar, ouvir, ler e escrever (BULEA, 2015).

3.1 Por um ensino de análise linguística/semiótica renovado: que abordagem gramatical, portanto, poderá ajudar a atingir determinada finalidade?

Acreditamos que os posicionamentos epistemológicos assumidos pelo professor em sala de aula são decisivos para o alcance dos objetivos do ensino de língua materna. Nesse sentido, é relevante discutir sobre a gramática funcionalista e como sua abordagem pode contribuir no desenvolvimento das habilidades comunicativas dos alunos.

Neves (2008), sobre o ensino de língua materna, defende uma valorização da gramática estudada intrinsecamente ao uso da linguagem. Assim, nas aulas de língua materna o foco deve ser “a construção do sentido do texto, isto é, o cumprimento das

funções da linguagem” (NEVES, 2008, p. 18).

Estamos, assim, falando, de acordo com Neves (1997), de gramática funcional: [...] “uma teoria da organização gramatical das línguas naturais que procura integrar-se em uma teoria global da interação social” (NEVES, 1997, p. 15). Nesse sentido, é preciso compreender o uso da língua como uma prática social e comunicativa do homem. Para Dik, toda língua natural é instrumento de interação social que, para existir, é preciso manifestar-se real e concretamente na interação, caracterizando a principal função de uma língua natural – a comunicação. (DIK, 1978).

A língua, para Givón (1995), no processo de interação e comunicação, não deve ser entendida como um sistema autônomo, desvinculado de seu contexto de uso; ela – a língua – deve ser associada a parâmetros comunicativos, a processamentos mentais e a interações socioculturais.

No funcionalismo de Halliday (1985), o autor fala dessa relação entre língua e seu uso: ele defende que a língua deve ser compreendida em torno do texto ou do discurso. Assim, para esse teórico, a gramática está para as atividades textuais, isto é, a construção de texto produzida em um determinado contexto de uso. As expressões linguísticas, portanto - os textos - só podem ser compreendidos quando analisados em funcionamento dentro de seus contextos situacionais de produção.

Nesse sentido é, a partir desse código natural, que é utilizado a um fim específico – a interação - que os falantes o utilizam para se comunicar por meio das construções textuais.

O ensino de análise linguística/semiótica mostrar-se-á relevante, pois, se seu objetivo último for desenvolver no aluno

o domínio da expressão oral e escrita em situações de uso público da linguagem, levando em conta a situação de produção social e material do texto (lugar social do locutor em relação ao(s) destinatário(s); destinatário(s) e seu lugar social; finalidade ou intenção do autor; tempo e lugar, material da produção e do suporte) e selecionar, a partir disso, os gêneros adequados para a produção do texto, operando sobre as dimensões pragmática, semântica e gramatical (PCN, 1998, p. 49).

Concluimos, dessa maneira, que um ensino “gramatical renovado” propõe uma clara articulação entre o estudo da língua e as práticas de linguagem. (BULEA; GAGNON, 2017).

Dessa maneira, concordamos com Leurquin (2020), quando diz que deve ser nosso interesse proporcionar um ensino de língua que considera as necessidades reais dos alunos e como essas necessidades podem ser trabalhadas, a fim de desenvolver as habilidades linguísticas e discursivas dos estudantes.

Assim, analisando como o funcionalismo concebe o uso da língua, bem como a conceitua, entendemos que a gramática funcionalista representa uma perspectiva produtiva, uma vez que reconhece que o trabalho com a língua(gem) deve estar articulado a um conceito de língua que vai além das estruturas linguísticas, mas que entende que, se estudamos a língua, é porque fazemos uso dela nas interações cotidianas que acontecem

sempre mediadas pela linguagem.

Nesse sentido, ratificamos a necessidade da mudança da terminologia “ensino de gramática” por prática de “análise linguística/semiótica”, uma vez que esta confere às aulas de língua maior significância, tornando-as mais produtivas aos estudantes.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, tecemos uma discussão sobre o ensino de Língua Portuguesa no Brasil. Apresentamos um panorama do surgimento da disciplina de LP no país e vimos o que orientam e como orientam os documentos oficiais da educação brasileira sobre os objetivos do ensino de língua materna; vimos também as discussões teóricas em torno das práticas de linguagem, focalizando o ensino da análise linguística/semiótica e de que modo esse ensino funciona como ferramenta para trabalhar e desenvolver as demais práticas languageiras.

A nossa discussão pôde evidenciar que o trabalho com o eixo de ensino de análise linguística/semiótica, em sala de aula, está diretamente ligado – ou deveria estar - ao processo de ensino e aprendizagem da produção escrita, da leitura e da prática da oralidade, uma vez que a língua é usada para produzir e compreender textos nessas três modalidades; o uso da língua está, portanto, a serviço da interação e da comunicação; por isso, nas aulas de língua materna, precisamos desenvolver as habilidades languageiras dos nossos estudantes e oportunizar a reflexão do uso que fazemos da língua nas práticas interativo-sociodiscursivas.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, T. F. J.; SILVA, A. Ensino de gramática/análise linguística: uma professora, múltiplas práticas. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 21, n. 46, p. 727-749, set./dez. 2015. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/4714/4301>. Acesso em: 12 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 23 mai. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

BULEA BRONCKART, E. **Didactique de la grammaire**: une introduction illustrée. Genève: Université de Genève: FPSE, 2015.

BULEA BRONCKART, E.; GAGNON, R. (org.). **Former à l'enseignement de la grammaire**. Lille: Presses Universitaires du Septentrion, 2017.

DICK, C. S. **Funcional Grammar**. Dordrecht: Foris Publications, 1978.

DIK, C. S. **The Theory of Functional Grammar**. Dordrecht: Foris Publications, 1989.

DODÓ, F. W. F. **A coesão nominal e a conexão no gênero textual redação do Enem produzido por alunos ingressantes no Ensino Médio**. 2020. Tese (Doutorado em Linguística) – Centro de Humanidades, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2020.

GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula**. Cascavel: Assoeste, 1984.

GIVÓN, T. **Funcionalism and grammar**. Amsterdam/Filadélfia: Jonh Benjamind Publishing Company, 1995.

HALLIDAY, M. A. K. **An introduction to functional grammar**. London: Edward Arnold, 1985.

LEURQUIN, E.; SILVA, M. C. A escrita no contexto de ensino e aprendizagem e aprendizagem de Português para estrangeiro. *In*: CAVALCANTE, L. R.; CARNEIRO, M. P.; SANTOS, N. S. A. **Ensino de língua e práticas discursivas: múltiplos olhares**. São Luís: EDUFMA, 2016. p. 123-134.

LEURQUIN, E. Concepções teórico-metodológicas defendidas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, pela Base Nacional Comum Curricular e pelo Interacionismo Sociodiscursivo relacionadas ao ensino da análise linguística/semiótica. *In*: GUIMARÃES, A. M. M.; CARNIN, A.; LOUSADA, E. G. (org.). **O Interacionismo Sociodiscursivo em foco: reflexões sobre uma teoria em contínua construção e uma práxis em movimento**. Araraquara: Letraria, 2020. p. 227-247.

MENDONÇA, M. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. *In*: BUNZEN, C. (org.). **Português no Ensino Médio e Formação do Professor**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2006, p. 199-226.

MENDONÇA, M. Análise linguística: por que e como avaliar. *In*: MARCURSCH, B.; SUASSUNA, L. (org.). **Avaliação em Língua Portuguesa: contribuições para a prática pedagógica**. 1. ed., 1 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 95-110.

NEVES, M. H. M. **A gramática funcional**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

NEVES, M. H. M. **Que gramática estudar na escola?** 3. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

POSSENTI, S. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 1996.

SOARES, M. B. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. São Paulo: Ática, 1998.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus**. São Paulo: Cortez, 1998.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Antropofagia 75, 76, 77, 78, 83, 84, 85

Artes visuais 25, 26, 27, 29, 31, 32, 33

B

Benedeira 112, 113, 115, 116, 117, 120, 123

C

Charles Baudelaire 63, 64, 67, 68

Clarice Lispector 86, 87, 90, 92

Conto 7, 29, 91, 92, 93

D

Dança 15, 16, 17, 18, 19, 23, 24, 58, 89

Dina Salústio 86, 87, 91, 93

Discourse 8, 86, 87

Discurso afetivo 96

Discurso autobiográfico 101, 103

Distopia 104, 109, 110

Docência 25, 26, 28, 30, 31, 32, 33

Dois irmãos 75, 76, 79, 80, 83, 84

E

ENEM 35, 36, 39, 40, 42, 43, 44, 45, 48, 62

Ensino 7, 15, 23, 25, 28, 31, 32, 34, 35, 36, 43, 45, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 125

Enunciação 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 37, 55

Estágio 25, 26, 27, 31, 32, 33

Experimentação 15, 17, 23, 26, 66

F

Fahrenheit 451 104, 105, 107, 108, 109, 110, 111

G

Gênero textual 3, 6, 7, 35, 36, 39, 40, 42, 44, 45, 48, 62, 63, 65

H

Háptico 15, 18

J

João Cabral de Melo Neto 96, 103

L

Lavoura arcaica 75, 76, 78, 79, 80, 81, 83, 84, 85

Laws 8

Língua materna 47, 48, 49, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 58, 59, 61

Linguística 2, 3, 4, 35, 36, 39, 43, 45, 47, 48, 49, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 67, 69

Literatura 3, 4, 6, 16, 36, 40, 49, 63, 75, 76, 78, 79, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 89, 94, 104, 105, 110, 125

Literatura brasileira 75, 79, 83, 84

Literatura comparada 75, 76, 78, 79, 84, 85

Lygia Fagundes Telles 90, 91

N

Narrativa 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 39, 40, 105, 106, 110

Nélida Piñon 86, 87, 90

O

Orlanda Amarílis 86, 87, 91, 93

P

Pedagógico 25, 26, 27, 28, 29, 31, 32, 33

Pensamento poético-pedagógico 25, 31, 33

Poesia 65, 72, 74, 96, 98, 100, 101, 103

Poético 25, 26, 28, 29, 30, 31, 33, 65, 66, 67, 70, 71, 73, 96, 97

Práticas orais 112, 115, 119, 124

R

Redação 35, 36, 39, 40, 42, 43, 44, 45, 48, 62

Revisão 32, 36, 63, 64, 65, 66, 71, 72, 96

Revisão de tradução 63

S

Semiótica 14, 24, 47, 48, 49, 52, 53, 54, 55, 57, 58, 59, 60, 61, 62

Sociedade 12, 28, 34, 52, 76, 79, 86, 87, 88, 92, 93, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 113, 114, 116, 119

Speech 8

T

Tradição oral 112, 113, 115, 116, 123

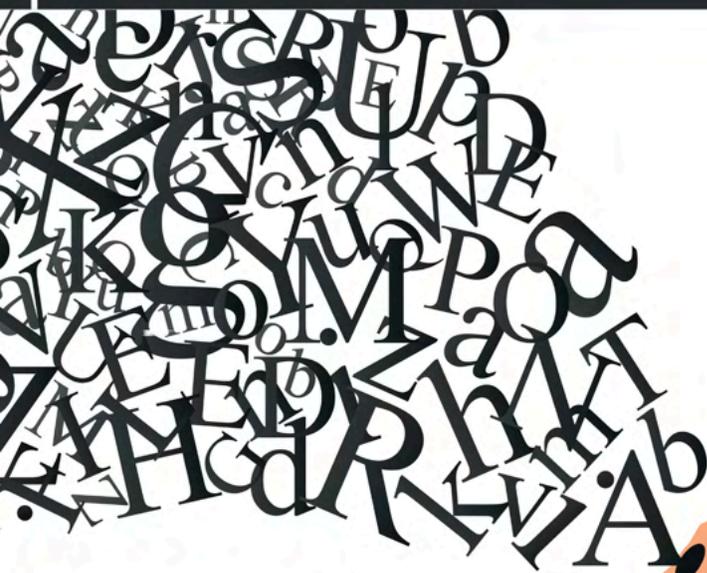
Tradução 24, 45, 46, 63, 64, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 106, 110

U

Utopia 85, 104, 105, 106, 110

LINGUÍSTICA, LETRAS E ARTES:

Descrição, análise e práticas sociais



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


Atena
Editora
Ano 2022

