

# **SINTAXE E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA**

**DALILA OLIVA DE LIMA OLIVEIRA  
SANDRA MARA DA SILVA MARQUES MENDES**



Caros alunos,

Esse ebook é um pdf interativo. Para conseguir acessar todos os seus recursos, é recomendada a utilização do programa Adobe Reader 11.

Caso não tenha o programa instalado em seu computador, segue o link para download:

<http://get.adobe.com/br/reader/>

Para conseguir acessar os outros materiais como vídeos e sites, é necessário também a conexão com a internet.

O menu interativo leva-os aos diversos capítulos desse ebook, enquanto as setas laterais podem lhe redirecionar ao índice ou às páginas anteriores e posteriores.

Nesse *pdf*, o professor da disciplina, através de textos próprios ou de outros autores, tece comentários, disponibiliza links, vídeos e outros materiais que complementarão o seu estudo.

Para acessar esse material e utilizar o arquivo de maneira completa, explore seus elementos, clicando em botões como flechas, linhas, caixas de texto, círculos, palavras em destaque e descubra, através dessa interação, que o conhecimento está disponível nas mais diversas ferramentas.

Boa leitura!

# SUMÁRIO

## O GIGOLÔ DAS PALAVRAS

Quatro ou cinco grupos diferentes de alunos do Farroupilha estiveram em minha casa numa mesma missão designada por seu professor de Português: saber se eu considerava o estudo da Gramática indispensável para aprender e usar a nossa ou qualquer outra língua. Cada grupo portava seu gravador cassete, certamente o instrumento vital da pedagogia moderna, e andava arrecadando opiniões. Suspeitei de saída que o tal professor lia esta coluna, se descabelava diariamente com suas afrontas às leis da língua, e aproveitava aquela oportunidade para me desmascarar. Já estava até preparando, às pressas, minha defesa (“Culpa da revisão!”). Mas os alunos desfizeram o equívoco antes que ele se criasse. Eles mesmos tinham escolhido os nomes a serem entrevistados. Vocês têm certeza de que não pegaram o Veríssimo errado? Não. Então vamos em frente.

Respondi que a linguagem, qualquer linguagem, é um meio de comunicação e deve ser julgada exclusivamente como tal. Respeitadas algumas regras básicas da Gramática, para evitar os vexames mais gritantes, as outras são dispensáveis. A sintaxe é uma questão de uso de princípios. Escrever bem é escrever claro, não necessariamente certo. Por exemplo: dizer “escrever claro” não é certo, mas é claro, certo? O importante é comunicar. (E quando possível surpreender, iluminar, divertir, comover... Mas aí entramos na área do talento, que também não tem nada a ver com a Gramática). A Gramática é o esqueleto da língua. Só predomina nas línguas mortas, e aí de interesse restrito a necrólogos e professores de Latim, gente em geral pouco comunicativa. Aquela sombria gravidade que a gente nota nas fotografias em grupo dos membros da Academia Brasileira de Letras é de reprovação pelo Português ainda estar vivo. Eles só estão esperando, fardados, que o Português morra para poderem carregar o caixão e escrever sua autópsia defi-

nitiva. É o esqueleto que nos traz de pé, certo, mas ele não informa nada, como a Gramática é a estrutura da língua, mas sozinha não diz nada, não tem futuro. As múmias conversam entre si em Gramática pura.

Claro que eu não disse tudo isso para meus entrevistadores. E adverti que minha implicância com a gramática na certa se devia à minha pouca intimidade com ela. Sempre fui péssimo em Português. Mas – isto eu disse – vejam vocês, a intimidade com a Gramática é tão dispensável que eu ganho a vida escrevendo, apesar da minha total inocência na matéria. Sou um gigolô das palavras. Vivo às suas custas. E tenho com elas a exemplar conduta de um cáften profissional. Abuso delas. Só uso as que eu conheço, as desconhecidas são perigosas e potencialmente traiçoeiras. Exijo submissão. Não raro, peço delas reflexões inomináveis para satisfazer um gesto passageiro. Maltrato-as, sem dúvida. E jamais me deixo dominar por elas. Não me meto na sua vida particular. Não me interessa seu passado, suas origens, sua família nem o que outros já fizeram com elas. Se bem que não tenha também o mínimo escrúpulo em roubá-las de outro, quando acho que vou ganhar com isto. Algumas são de baixíssimo calão. Não merecem o mínimo respeito.

Um escritor que passasse a respeitar a intimidade gramatical das suas palavras seria tão ineficiente quanto um gigolô que se apaixonasse pelo seu plantel. Acabaria tratando-as com a deferência de um namorado ou com a tediosa formalidade de um marido. A palavra seria sua patroa! Com que cuidados, com que temores e obséquios ele consentiria em sair com elas em público, alvo da impiedosa atenção de lexicógrafos, etimologistas e colegas. Acabaria impotente, incapaz de uma conjunção. A Gramática precisa apanhar todos os dias para saber quem é que manda.

*Luís Fernando Veríssimo*

# Ensino de Língua Portuguesa e os documentos oficiais

Para abordar a importância dada à gramática (enquanto sistema de regras normativas que regem o bem falar e o bem escrever) nas práticas de linguagem, nada melhor que a crônica de Luís Fernando Veríssimo para começarmos a reflexão.

Muitos podem torcer o nariz aos comentários de Veríssimo, ao afirmar que a gramática está sujeita ao usuário da língua e não o contrário. O falante precisa das regras sim, mas deve usá-las de acordo com diversos aspectos que envolvem a interação entre os integrantes do ato comunicativo, tais como a intenção, o contexto sócio-histórico, o interlocutor, ou seja, os aspectos pragmáticos/discursivos.

O ensino de Língua Portuguesa sempre foi associado ao ensino de gramática, ao conceito de certo e errado quanto ao uso da língua. Isso se liga ao fato de a língua ser vista como uma estrutura homogênea, invariável e repleta de regras.

No ambiente escolar, a racionalidade se exercita com a escrita, de modo que a oralidade, em alguns contextos educacionais, não é muito valorizada; entretanto, é rica e permite muitas possibilidades de trabalho a serem pautadas em situações reais de uso da fala e na produção de discursos nos quais o aluno se constitui como sujeito do processo interativo.

O ensino de língua materna, a da Língua Portuguesa especificamente, ao longo do tempo priorizou a gramática da língua, a sua estrutura, desconsiderando os fatores extralinguísticos. Brasil e Portugal, por um grande período de tempo, adotaram “[...] um traço equívoco da política linguística” embasada em “um ensino da língua que postulava uma modalidade única do português – com uma gramática única e uma ‘luta’ acirrada contra as variações de pronúncia.” (HOUAISS, 1985:25-6).

Essa perspectiva tradicional de caráter eminentemente estrutural, predominante nos livros didáticos desde as primeiras décadas do século XX até os anos 60, decorre da tradicional concepção de língua entendida enquanto sistema, como atesta Soares (1998, p. 55): “ensinar português era ensinar a conhecer/reconhecer o sistema lingüístico, ou apresentando e fazendo aprender a gramática da língua, ou usando textos para buscar neles estruturas lingüísticas que eram submetidas à análise gramatical”.

Tal concepção estende-se até a década atual, mesmo com as interferências dos estudos linguísticos e da psicologia, os quais reorientaram o ensino de língua no sentido de

“uma nova concepção de língua, de gramática e de texto para alterar radicalmente o ensino da língua (...), o aluno passa a ser considerado sujeito ativo que constrói suas habilidades e conhecimento da linguagem oral e escrita em interação com os outros e com a própria

língua, objeto do conhecimento, em determinadas circunstâncias de enunciação e no contexto das práticas discursivas no tempo e no espaço em que vive.” (SOARES, 1998:55)

Antunes (2003, p. 39) afirma que a prática pedagógica depende “de um conjunto de princípios teóricos” que se fazem presentes em todas as atividades propostas e trabalhadas em sala de aula. Se o professor conceber a língua simplesmente como um código, seus procedimentos metodológicos estarão reduzidos ao ensino de regras gramaticais. Por isso, é preciso assumir a linguagem como forma de interação social, política e econômica, considerando o processo dinâmico e histórico dos agentes na interação verbal.

Diante dessa concepção, é preciso que a escola seja o ambiente em que os diversos gêneros textuais de “diferentes esferas sociais” sejam apresentados e trabalhados de forma prática e reflexiva, ou seja, é preciso que o professor propicie aos alunos práticas discursivas tanto orais como escritas. Sob essa perspectiva, “o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa visa aprimorar os conhecimentos linguísticos e discursivos dos alunos, para que eles possam compreender os discursos que os cercam e terem condições de interagir com esses discursos.” (PARANÁ, 2008, p. 50).

Trabalhar com as práticas discursivas, como oralidade, leitura, produção e análise linguística requer uma fundamentação teórico-metodológica baseada na interlocução, nas diferentes situações de uso da



linguagem. No âmbito dessas práticas, é importante o docente considerar que as atividades propostas devem possibilitar “[...] ao aluno a leitura e a produção oral e escrita, bem como a reflexão e o uso da linguagem em diferentes situações. Desse modo, sugere-se um trabalho pedagógico que priorize as práticas sociais”. (PARANÁ, 2008, p. 55).

Ensinar língua materna para falantes dessa língua não é tarefa simples, considerando que o aprendiz já faz uso dela cotidianamente. O ensino de língua materna, no Brasil, ao longo do tempo foca-se a variante padrão da língua, desconsiderando a não padrão, na tentativa de forçar o aluno a substituir a variante por ele usada pela padrão.

Soares (1989) retrata que esse procedimento surgiu quando as classes populares reivindicaram a democratização do ensino, na década de 60. A partir do momento em que os filhos dos operários, pertencentes à classe socialmente marginalizada, começaram a frequentar as salas de aula, os professores tentaram unificar o uso da língua entre os alunos da classe média e os da classe trabalhadora, iniciando, assim, um ensino opressor da língua, na tentativa de igualar o conhecimento linguístico dos dois públicos.

Para Cagliari (2001), “A língua portuguesa, como qualquer língua, tem o certo e o errado somente em relação à sua estrutura. Com relação a seu uso pelas comunidades falantes, não existe o certo e o errado linguisticamente, mas o diferente.” (p. 35) Além disso,

Saber falar significa saber uma língua. Saber uma língua significa saber uma gramática. [...] Saber uma gramática não significa saber de cor algumas regras que se aprendem na escola, ou saber fazer algumas análises morfológicas e sintáticas. Mais profundo do que esse conhecimento é o conhecimento (intuitivo ou inconsciente) necessário para falar efetivamente a língua. (POSSENTI, 1996, p. 26-27)

Como aponta Travaglia (1998), um dos objetivos do ensino de língua materna é levar o aluno a ser competente em sua língua, sendo capaz de ler e escrever os textos que circulam na sociedade. Além do que diz o autor, é preciso saber significar as linguagens comuns a cada tipo de texto (verbal ou visual) considerando os aspectos social, histórico e ideológico de produção, já que “[...] a linguagem permeia as relações entre alunos e professores, colocando sujeitos, história e ideologia em movimento durante o processo de ensino-aprendizagem.” (BOLOGNINI; PFEIFFER; LAGAZZI *et al.*, 2009, p. 9).

Em discussões sobre o ensino de língua portuguesa, os Parâmetros Curriculares Nacionais, no final da década de 1990, fundamentam o ensino a partir de uma concepção interacionista, refletindo o uso da língua oral e escrita em contexto com o uso no dia a dia. Proposto por Michel Bakhtin, que defende uma concepção pautada na interação com outros indivíduos, “[...] a língua constitui um processo de evolução ininterrupto, que se realiza através da interação verbal social dos locutores.” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1990, p. 127 *apud* PARANÁ, 2008, p. 46).

Segundo as Diretrizes Curriculares Estaduais do Paraná (DCEs) (2008), o ensino-aprendizagem visa aprimorar os conhecimentos linguísticos e discursivos dos alunos para que ocupem um espaço na sociedade, posicionando-se com opiniões críticas, com chances de ascender socialmente, portanto, a língua portuguesa implica:

[...] saber avaliar as relações entre as atividades de falar, de ler e de escrever, todas elas práticas discursivas, todas elas usos da língua, nenhuma delas secundária em relação a qualquer outra, e cada uma delas particularmente configurada em cada espaço em que seja posta como objeto de reflexão [...] (NEVES, 2003, p. 89, apud PARANÁ, 2008, p. 50)

Nesse sentido, as diretrizes propõem um ensino que envolva práticas de leitura, oralidade e escrita priorizando as práticas sociais, com as quais, professores articulem suas atividades em um sistema de interatividade, com a concepção de linguagem na qual se baseia o ensino/aprendizagem, como uma forma de interação.

A língua nos dá sempre várias alternativas, e saber uma língua ativamente e ‘utilizá-la’ como sujeito é em boa parte saber dizer uma coisa de muitas maneiras — inclusive, saber as pequenas diferenças de sentido e de condições de uso que essas várias maneiras implicam e supõem. (POSSSENTI, 1996, p. 94)

Geraldi (2006) também levanta essa questão em relação ao ensino “[...] mais do que possibilitar uma transmissão de informações de um emissor a um receptor, a linguagem é vista como um lugar de interação humana” (p. 41). Apresenta uma postura educacional que leva o aluno a constituir relações sociais, em que os falantes se tornem sujeitos. Esse ensino interacionista propõe mostrar ao aluno a importância da fala e de sua adequação em diferentes contextos de interação. Desse modo, estudar as relações que se constituem entre os sujeitos no momento em que falam é muito mais do que estabelecer classificações gramaticais, é desenvolver práticas de ensino transformadoras que possibilitem o sujeito, inserido em situações concretas, adaptar-se a diferentes situações sociais.

Sob essa perspectiva, as diretrizes (2008) propõem ao professor de língua portuguesa, como objetivo de ensino, os usos sociais da língua, a reflexão sobre seus usos e variedade, tendo em vista os propósitos que orientem as práticas pedagógicas. Assim, visa “[...] aprimorar os conhecimentos linguísticos e discursivos dos alunos, para que eles possam compreender os discursos que os cercam e terem condições de interagir.” (PARANÁ, 2008, p. 50).

# Diferenciando texto oral do texto escrito

Tradicionalmente, a escola age como se a escrita fosse a língua, ou como se todos os que nela ingressam falassem da mesma forma.

Segundo Fávero et al. (1999), o texto escrito tem uma interação a distância de interlocutores, ao contrário do texto oral. Ambos possuem organização, coerência e coesão. O texto falado não compromete a coerência do que é dito. Assim, a oralidade é uma prática discursiva, que envolve dois ou mais interlocutores, em uma determinada situação e com uma intenção.

Sua coesão, além de outros aspectos discursivos, é estabelecida por meio de recursos paralinguísticos (como os gestos, as expressões faciais) e supra-segmentais (como a entonação, o aumento da intensidade, o alongamento das vogais, as pausas). (ANTUNES, 2003, p. 53).

Nesse sentido, Fávero et al. (1999) menciona “[...] os marcadores conversacionais servem para designar não só elementos verbais, mas também prosódias e não linguísticos que desempenham uma função interacional qualquer na fala.” Ainda sob a perspectiva de Fávero et al., os marcadores conversacionais são elementos comuns da fala, como: claro, certo, uhn, ahn, viu?, sabe?, né, etc. Os marcadores prosódicos abrangem os entonacionais (ascendentes, descendentes, constantes);

as pausas; o tom de voz; o ritmo; a velocidade, os alongamentos das vogais entre outros. Há também os marcadores não linguísticos ou paralinguísticos como: o riso, o olhar, a gesticulação; são elementos presentes na interação, no discurso, na conversação. Os prosódicos ou suprasegmentais, o tom de voz e as pausas não são verbais, porém, determinam a organização do texto falado.

Não só Fávero et al. (1999), mas também Antunes (2003) questionam acerca da fala em contextos informais, por ser mais comum no dia a dia, na qual encontramos expressões, como “tá ligado”, “certo”, “não é?”, com interrupções, frases inacabadas, sem que sejam considerados erros. Os textos orais possuem conectores como repetições, sinônimos, conjunções etc.; têm os mesmos princípios do texto escrito, ambos são similares; ocorrem em diferentes tipos de gêneros, como; conversas, debate, recado, convite, aviso entre outros. Devemos nos adequar a diferentes situações de comunicação e aprimorar a competência para saber ouvir o outro com atenção, o que pouco é estimulado na escola.

Marcuschi (1997) descreve as características da fala que se resumem em entoação e ritmo, podem-se usar gestos e expressões fisionômicas, emissor e receptor presentes, emprego de gírias, repetição de palavras, interrupção de frases antes de acabá-las. Enquanto na escrita, não tem entoação e ritmo, não se pode usar gestos e expressões fisionômicas, emissor e receptor não estão presentes, evita-se repetir palavras, gírias não e não interrompe as frases.

Ainda para Marcuschi (2005) a escrita não é a representação da fala e, nesse sentido, propõe um estudo sobre a oralidade no âmbito escolar, por ser nítida a ausência de atividades voltadas à oralidade no livro didático de língua portuguesa.

[...] a escrita não consegue reproduzir muitos fenômenos da oralidade, tais como a prosódia, a gestualidade, os movimentos do corpo e dos olhos, entre outros. Em contrapartida, a escrita apresenta elementos significativos próprios, ausentes na fala, tais como o tamanho e tipo de letra, cores e formatos, elementos pictóricos, que operam como gestos, mímica e prosódia graficamente representados. (MARCUSCHI, 2005, p. 17).

A oralidade e a escrita não se limitam apenas em som e grafia; a escrita sobrepõe a oralidade pela valorização dada pela sociedade atual. A fala, manifestação da prática oral, é adquirida em contextos informais, relações sociais e dialógicas no dia a dia, desde a infância. É o aprendizado natural como forma de interação social e cultural. A escrita é a manifestação formal, sendo vinculada a contextos sociais, visto como forma de prestígio.

Língua escrita e oral - Não se fala como se escreve

Para o teórico, a língua falada e escrita reflete a organização na sociedade, pois a língua estabelece a interação do indivíduo com o coletivo. Sendo assim,

[...] a fala não apresenta propriedades intrínsecas negativas, também a escrita não tem propriedades intrínseca privilegiadas. São modos de representações cognitiva e social que revelam em práticas específicas [...]. Ela será sempre a porta de nossa iniciação à racionalidade e fator de identidade social, regional, grupal dos indivíduos. (MARCUSCHI, 2005, p. 35 -36).

Portanto, Marcuschi (2005) aponta que a “A escrita é usada em contextos sociais básicos da vida cotidiana em paralelo direto com a oralidade.” (p. 19) Os contextos apontados pelo autor são: o trabalho, a escola, a família, a vida burocrática, e a atividade intelectual. O uso da linguagem escrita e oral serve para interagir na sociedade, tanto a fala quanto a escrita são, “[...] conjuntos de práticas sociais” (MARCUSCHI, 2005, p. 15), sendo impossível centrar somente em regras e normas.

O conceito sobre oralidade e escrita consideradas opostas e não prática social mudou para uma visão sobre a oralidade em forma de atividades interativas como práticas sociais e culturais. A fala é uma forma de produção textual-discursiva para fins comunicativos na modalidade oral. Caracteriza-se pelo uso da língua na sua forma de sons sistemati-



camente articulados e significativos, bem como os aspectos prosódicos, envolvendo ainda, uma série de recursos expressivos de outra ordem, tal como a gestualidade, os movimentos do corpo e a mímica.

Por tudo isso, Marcuschi (2005) considera que existem pontos distintos entre escrita e a oralidade: a escrita é formal e derivada, enquanto a oralidade é social e primária; ambas são pertinentes para a coerência e a coesão de textos; cada modalidade tem diversos graus de formalidade, dependendo do contexto em que é empregada. A escrita é um código para registrar a linguagem falada usada em todos os contextos, indispensável nos dias atuais.

Em textos falados, é necessário entender muito mais que as normas gramaticais, por exemplo, decodificar mensagens, entender as atividades conversacionais como o diálogo que se distingue dos textos escritos; “[...] observam-se nessa modalidade de textos muitos cortes, interrupções, retomadas, sobreposições etc.” (FÁVERO et al., 1999, p. 21).

Para Antunes (2003), a escrita é interativa tanto quanto a fala. Ambas são manifestações de ideias, informações, intenções, etc., atividades realizadas entre duas ou mais pessoas usadas para mediações entre quem fala e escuta, quem escreve e lê. Tanto a fala quanto a escrita são adequadas aos contextos.

Diante de um panorama em que a cultura digital e tecnológica ganha cada dia mais espaço e visão, a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) apresenta a importância de explorar as práticas con-

temporâneas de linguagem, isso implica dizer as múltiplas formas de produzir, editar e veicular textos, com o objetivo de ampliar o letramento do aluno, analisando as multissemiões presentes nos novos gêneros multimodais que circulam nas diferentes mídias, levando-o também ao letramento digital.

Segundo a BNCC (2017, p. 64), “[...] as novas ferramentas de edição de textos, áudios, fotos, vídeos tornam acessíveis a qualquer um a produção e disponibilização de textos multissemióticos nas redes sociais e outros ambientes da Web”, mas isso não implica saber usar as ferramentas de forma ética, com respeito às diversidades – de opinião, de cultura, de língua – afastando-se de discursos de ódio.

Para que o aluno seja crítico e reflexivo em suas leituras e produções em diferentes práticas contemporâneas de linguagem é preciso, então, proporcionar-lhe situações para que tenha a competência de “[...] utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação.” (BRASIL, 2017, p. 61).

Todos os documentos que norteiam o ensino - PCNs (1996), DCEs (2008) e BNCC (2017) - possuem uma visão de ensino além da gramática, priorizando o processo de ensino-aprendizagem com os temas sociais e que devem ser incorporados ao ensino pedagógico com os

conteúdos voltados à oralidade. Considerando o aluno como sujeito ideológico, com uma posição crítica na sociedade em que está inserido.

O domínio da língua, oral e escrita, é fundamental para a participação social efetiva, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento. Por isso, ao ensiná-la, a escola tem a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes linguísticos, necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos. (BRASIL, 1996, p. 8).

Segundo os PCNs (1996), o importante não é saber falar certo ou errado, mas adequar a linguagem em diversos momentos de interação com outros falantes. É fazer-se entender como pretendido, para um pleno domínio da oralidade. Como apontam as DCEs (2008), o professor deve ter claro, que tanto a norma padrão, quanto as variedades possuem suas diferenças, entretanto, quando é priorizada mais uma do que a outra, há um equívoco, pois ambas são importantes para o convívio na sociedade “[...] igualmente lógicas e bem estruturadas.” (PARANÁ, 2008, p. 56).

Observe como é possível a mesma pessoa valer-se de variedade linguística diferente para se adequar à situação de comunicação, retratada em uma crônica de Luís Fernando Veríssimo

## SKETCHES

Dois homens tramando um assalto.

– Valeu, mermão? Tu traz o berro que nós vamo rende o caixa bonitinho. Engrossou, enche o cara de chumbo. Pra arejá.

– Podes crê. Servicinho manero. É só entrá e pegá.

– Tá com o berro aí?

– Tá na mão.

Aparece um guarda.

– Ih, sujou. Disfarça, disfarça...

O guarda passa por eles.

– Discordo terminantemente. O imperativo categórico de Hegel chega a Marx diluído pela fenomenologia de Feuerbach.

– Pelo amor de Deus! Isso é o mesmo que dizer que Kierkegaard não passa de um Kant com algumas sílabas a mais. Ou que os iluministas do século 18 ...

O guarda se afasta.

– O berro, tá recheado?

– Tá.

– Então vamlá!

*Luís Fernando Veríssimo*

Nesse sentido, o que é fundamental para o uso da linguagem, não é a competência dos saberes da gramática e suas regras. A utilização de uma linguagem adequada implica a compreensão básica do indivíduo em interação com a sociedade. O enriquecimento das variações linguísticas está relacionado às produções de sentidos e aos textos orais e escritos dos alunos, por isso é papel da escola desenvolver a competência da oralidade e comunicação, com base nos PCNs (1996).

Cabe à escola ensinar o aluno a utilizar a linguagem oral nas diversas situações comunicativas, especialmente nas mais formais: planejamento e realização de entrevistas, debates, seminários, diálogos com autoridades, dramatizações, etc. Trata-se de propor situações didáticas nas quais essas atividades façam sentido de fato, pois seria descabido 'treinar' o uso mais formal da fala. A aprendizagem de procedimentos eficazes tanto de fala como de escuta, em contextos mais formais, dificilmente ocorrerá se a escola não tomar para si a tarefa de promovê-la. (BRASIL, 1996, p. 306).

**Neste vídeo é possível refletir sobre a adequação da linguagem. O grupo humorístico/a peça humorística retrata a ineficiência do preciosismo gramatical em situações de comunicação mais informais.**

Tratando-se de ensino-aprendizagem, para Marcuschi (1997), a função da escola é capacitar o aluno a desenvolver habilidades do senso crítico e o raciocínio. O autor considera pertinente trabalhar,

em sala de aula, possíveis análises do uso da língua, as formas de realização, desde o mais coloquial até o mais formal, além de desenvolver a competência comunicativa dos indivíduos para empregar adequadamente a língua em diferentes situações de comunicação. Desse modo, o sujeito torna-se participativo na sociedade da qual faz parte, tornando-se crítico, desenvolvendo um papel importante na relação com outros indivíduos.

A língua está relacionada a fatores extralinguísticos, que vai além de análises de frases e textos superficiais. O ensino estabelece relações de comunicações reais, para aprimorar o conhecimento do aluno de modo participativo na sociedade.

Se o objetivo principal do trabalho de análise e reflexão sobre a língua é imprimir maior qualidade ao uso da linguagem, as situações didáticas devem, principalmente nos primeiros ciclos, centrar-se na atividade epilinguística, na reflexão sobre a língua em situações de produção e interpretação, como caminho para tomar consciência e aprimorar o controle sobre a própria produção linguística. E, a partir daí, introduzir progressivamente os elementos para uma análise de natureza metalinguística. (BRASIL, 1996, p. 309)

É nessa perspectiva que se situam as atividades propostas pelas políticas pedagógicas e que, muitas vezes, são equivocadas, tratando a fala como conjunto gramatical de erro e caos. Além disso, a maioria das gramáticas pedagógicas hoje em uso, “[...] sugerem separação

entre forma e conteúdo, separação entre língua e uso e toma a língua como sistema de regras, o que conduz o ensino de língua ao ensino de regras gramaticais.” (MARCUSCHI, 2005, p. 28).

Portanto, o papel do professor é facilitar o entendimento do processo da língua falada para a escrita. O texto escrito deve ser claro para que todos tenham compreensão. Cada sujeito usa uma maneira de expressar as ideias, os pensamentos relacionados a um mesmo tema, o que o torna único e diferente dos demais.

Para os PCNs, cabe aos professores ensinar a adequação da língua em diferentes contextos, priorizando o contexto formal.

O trabalho com linguagem oral deve acontecer no interior de atividades significativas: seminários, dramatização de textos teatrais, simulação de programas de rádio e televisão, de discursos políticos e de outros usos públicos da língua oral. Só em atividades desse tipo é possível dar sentido e função ao trabalho com aspectos como entonação, dicção, gesto e postura que, no caso da linguagem oral, têm papel complementar para conferir sentido aos textos. (BRASIL, 1996, p. 311-312)

Antunes (2003) cita os PCNs (1996), por priorizar o indivíduo como ser interativo e discursivo na língua. O próprio indivíduo se define no meio social. Assim, estabelece dois eixos pelos quais acontece a aprendizagem da língua Portuguesa: o uso da língua oral e escrita e o reflexo acerca desses usos. A questão da aprendizagem no ensino acontece a partir do momento em que o professor busca a “[...] competência para a cidadania.” (p. 34), com atividades pedagógicas que ofereçam, aos alunos, situações reais do cotidiano.

Fávero et al. (1999) também coloca o ensino da língua, não como questão de falar certo ou errado, mas saber fazer uso da linguagem em contextos de comunicação.

Quanto a escola, não se trata obviamente de ‘ensinar a fala’, mas de mostrar aos alunos a grande variedade de usos da fala, dando-lhes consciência de que a língua não é homogênea, monolítica, trabalhando com eles os diferentes níveis (do mais coloquial ao mais formal) das duas modalidades – escrita e falada -, isto é, procurando torná-los ‘políglotas dentro de sua própria língua’. (BECHARA, 1985, apud FÁVERO, ANDRADE, AQUINO, 1999, p. 12).



Em quaisquer circunstâncias de interação, é possível adequar o comportamento - “[...] assim, podemos desempenhar simultaneamente vários papéis.” - (FÁVERO et al., 1999, p. 17) e a sociedade que determina o tipo de fala em cada situação. De modo que, a situação discursiva é determinada pela formalidade, dependendo do contexto em que se encontram os interlocutores. Outros fatores também são levados em consideração, quanto aos aspectos comunicativos, como a situação discursiva, evento de fala, objetivo, participantes, grau de preparo necessário para efetivação do evento e a relação entre participantes.

# Os gêneros textuais e o ensino da gramática

Para um ensino efetivo da Língua Portuguesa, “[...] a escola precisa conhecer sua clientela. No caso, as características efetivas da língua ou do dialeto de sua clientela.” (POSSENTI, 2004, p. 320). Com esse conhecimento, a escola escolhe e produz o material didático coerente com essa realidade. Sabendo que o livro didático (LD) é o material presente em todas as escolas, ele deve apresentar as diferentes manifestações linguísticas, não priorizando somente a variação padrão da língua. Em outras palavras, é preciso que a escolha do material leve em consideração a heterogeneidade da língua, pois “[...] na língua, se projeta a cultura de um povo.” (BRANDÃO, 1991, p. 5).

Mas esses fatores nem sempre são considerados, já que muitos professores escolhem o material didático pela quantidade de exercícios de gramática e/ou pelo tamanho dos textos, não levando em consideração a concepção de linguagem e ensino nele abordada, o perfil dos alunos, nem a heterogeneidade da língua.

Esse panorama corrobora a pertinência de se buscar alternativas para trabalhar os aspectos que envolvem o texto e sua produção, de forma que os professores concebam que o processo de produção textual só tem sentido do ponto de vista da interação entre autor-texto-leitor entendendo que o texto escrito, assim como o oral, requer inte-

ração: um interlocutor, um objetivo, uma intenção para fazer uso da escrita com consciência do poder que ela exerce na sociedade letrada.

Geraldi (1997) considera a produção de textos, sejam eles orais ou escritos, como o ponto de partida e de chegada do processo de ensino/aprendizagem da língua. É preciso evidenciar ao professor seu papel importante nas práticas de escrita e sua participação, nessas atividades, como locutor e interlocutor para que haja uma boa mediação no processo de produção. É importante que, em toda produção, haja também correção, para que os alunos melhorem, cada vez mais, sua performance. No momento da correção, o professor não precisa dizer ao aluno que está errado e sim apenas retomar, pois, nessa retomada, o aluno se dará conta de que pode melhorar o texto.

Ao professor cabe mostrar aos alunos que, para produzir um texto, é preciso que se tenha o que, e para quem dizer, fazendo, assim, a escrita do aluno ter um sentido. Ao pensar dessa forma, o aluno entende o valor da escrita. Para Geraldi (1997, p. 136), “[...] na produção de discursos, o sujeito articula, aqui e agora, um ponto de vista sobre o mundo que, vinculado a uma certa formação discursiva, dela não é decorrência mecânica, seu trabalho está sendo mais do que mera reprodução.”

É premente salientar que a produção textual é um exercício da linguagem, “[...] a escrita, pelo fato de não requerer a presença simultânea dos interlocutores em interação não deixa de ser um exercício

da faculdade da linguagem.” (ANTUNES, 2003, p. 46). Por isso é importante trabalhar com produção de textos de gêneros diferentes, pois cada gênero permite atender aos mais diferentes objetivos, que englobam as intenções de informar, convencer, entreter, opinar, sugerir, questionar, criticar, caracterizar, entre outras. Lopes-Rossi (2006, p. 75) afirma que “[...] a composição do gênero – em todos os seus aspectos verbais e não-verbais, nas informações que apresenta ou omite, no destaque que dá a algumas mais do que a outras – é planejada de acordo com sua função social e seus propósitos comunicativos.”

O processo de escrita é muito complexo e “[...] demanda da parte de quem escreve a utilização de muitas estratégias.” (KOCH, ELIAS, 2009, p. 34), envolvendo os aspectos linguísticos na organização das informações, os aspectos cognitivos na escolha e processamento dos conhecimentos do escritor e do leitor, já que no evento comunicativo, quem escreve precisa considerar, pressupor o conhecimento do leitor, para que este possa construir o sentido do texto.

Para as autoras acima citadas, a escrita ativa diversos conhecimentos:

- a) linguístico - escrever um texto requer domínio das normas ortográficas, gramaticais e adequação vocabular. A utilização de um item lexical pode comprometer a coerência do texto;
- b) enciclopédico - conhecimento de mundo adquirido e armazenado, na memória, ao longo da vida;

c) de textos - para escrever um texto é preciso escolher um gênero para organizar a informação, para isso o escritor se vale do conhecimento sobre o suporte de veiculação, a estrutura, a função, a linguagem, o estilo de cada gênero;

d) interacionais - aspectos cognitivos relacionados às práticas interacionais que envolvem a intenção do escritor, quem é o leitor, os aspectos sociais, históricos e culturais.

Para complementar a complexidade do processo de escrita, Garcez afirma:

O texto escrito, enquanto ação com sentido, constitui uma forma de relação dialógica que transcende as meras relações linguísticas, é uma unidade significativa da comunicação discursiva que tem articulações com outras esferas de valores. Exige a compreensão como resposta, e esta compreensão configura o caráter dialógico da ação, pois é parte integrante de todo o processo da escrita e, como tal, o determina. (1998, p. 63).

A comunicação só ocorre quando há um objetivo de interação, o sujeito se institui como locutor e estabelece o interlocutor, esperando uma atitude responsiva.

O conceito de gênero também auxilia o professor a compreender que o processo de escrita depende de fatores dialógicos, uma vez que é por meio dele que a interação se efetiva.

O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. [...] Cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso. (BAKHTIN, 2003, p. 261-262, grifos no original).

Bakhtin, a partir do século XX, em seus estudos, aborda a linguagem como forma de interação. Segundo o autor, na obra *Estética da criação verbal*, (1992 [1895-1975]), os textos escritos ou orais apresentam características fixas de gêneros discursivos, em sentido amplo. Bakhtin emprega a palavra gênero para a situação de comunicação, pois qualquer atividade humana está relacionada com o uso da língua, sendo vastas as variações do uso. Vejamos no seguinte trecho:

A utilização dessa língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos enunciados duma ou doutra esferas da atividade humana. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua – recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais –, mas também, e sobretudo, por sua construção composicional. [...] Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso. (BAKHTIN, 1992, p. 279).

Para Bakhtin, a língua escrita é marcada por gêneros do discurso secundários, em que predomina a escrita, circula o discurso científico, artístico e sociopolítico, e em que os gêneros primários são as condições da comunicação discursiva cotidiana, a linguagem oral, presente em reuniões sociais, familiares, etc. No entanto, os dois gêneros se constituem em circunstância verbal e são interdependentes.

Para Marcuschi (2005, p. 38), o gênero da fala é uma conversação, não comparável com um gênero escrito. Em sala de aula quando o professor faz leitura de textos escritos e comentários acerca deles, transforma um gênero escrito para gênero da fala. Porém, por tratar-se de gêneros que se aproximam da realidade, não é dada ênfase para essa metamorfose e suas implicações.

Sob essa perspectiva, as Diretrizes (2008) visam o acesso ao ensino tendo por base os gêneros discursivos, considerando a interação verbal, priorizando os conhecimentos linguísticos e argumentativos para interagir na sociedade. O ensino deve ser pautado por atividades comunicativas: “[...] a oralidade seria uma prática social interativa para fins comunicativos que se apresentam sob variadas formas ou gêneros textuais fundados na realidade.” (MARCUSCHI, 2005, p. 25).

Desse modo, os documentos governamentais, os PCNs (1996, p. 335) indicam gêneros adequados para o trabalho com a linguagem oral: contos (de fadas e assombração), etc., mitos e lendas populares; poemas, canções, quadrinhas, parlendas, adivinhas, trava-línguas, piadas, provérbios; saudações, instruções, relatos; entrevistas, debates, notícias, anúncios (via rádio e televisão); seminários, palestras. As DCEs (2008, p. 66-67) sugerem ao professor, selecionar os objetivos que pretende com o gênero oral, dentre os quais destacam seminário, debate, dramatização de texto, narração de fatos (real ou fictício), análise de linguagem em programas televisivos; entrevista, mesa-redonda.



# Ensino de língua materna e variação linguística

Ao longo dos anos, muitas renovações surgiram na área do ensino de língua materna na tentativa de tornar o processo de ensino/aprendizagem mais produtivo e significativo. Travaglia (1998) apresenta quatro objetivos do ensino de Português a falantes nativos de Português: o primeiro é “[...] desenvolver a competência comunicativa dos usuários da língua.”, de forma que este usuário saiba adequar a língua às diversas situações de comunicação; o segundo e o mais focado pelos professores de língua portuguesa é “[...] levar o aluno a dominar a norma culta.” e, conseqüentemente, “[...] ensinar a variedade escrita da língua”; o terceiro é “[...] levar o aluno ao conhecimento da instituição linguística”, da sua forma e da sua função; e, por último, “[...] ensinar o aluno a pensar, a raciocinar.”

Com a mesma abordagem comunicativa do ensino da língua, em 1998, foram publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para balizar o ensino em todas as áreas. Os PCNs de Língua Portuguesa valorizam um ensino voltado para o uso da língua considerando, além dos aspectos linguísticos (textos orais e escritos), os extralinguísticos (contextos, situações de comunicação, cultura), pois considera a língua como

um sistema de signos histórico e social que possibilita ao homem significar o mundo e a realidade. Assim aprendê-la é aprender não só as palavras, mas também os seus significados culturais e, com eles, os modos pelos quais as pessoas do meio social entendem e interpretam a realidade e a si mesmas. (PCNs de Língua Portuguesa, 1998, p. 22).

E acrescenta que aprender a língua não é aprender a “[...] falar certo ou errado, mas saber qual forma de fala utilizar, considerando as características do contexto de comunicação.”

Para abordar as variações linguísticas há, nos PCNs, um item referente à questão: que fala cabe à escola ensinar, evidenciando que, no Brasil, há

muitas variedades dialetais [e, por isso] há muitos preconceitos decorrentes do valor social relativo que é atribuído aos diferentes modos de falar, sendo muito comum se considerarem as variedades linguísticas de menor prestígio como inferiores ou erradas. (BRASIL, 1996, p. 26).

Cabe à escola levar o aluno a “[...] conhecer e respeitar as diferentes variedades linguísticas do português falado; conhecer e analisar criticamente os usos da língua como veículo de valores e preconceitos de classe, credo, gênero ou etnia.” (BRASIL, 1996, p. 26)

Além do volume de Língua Portuguesa, há os PCNs referente à pluralidade cultural, que evidenciam que, se há diferentes culturas no Brasil, há também diferentes formas de usar a língua. “A dificuldade para categorizar os grupos que vieram para o Brasil e formaram a sua população é indicativo da diversidade, seja o recorte continental, ou regional, nacional, religioso, cultural, linguístico, racial/étnico.” (p. 125). Isso evidencia que o ensino de língua portuguesa está pautado na heterogeneidade da língua e nas suas variações.

Assim como os PCNs, as Diretrizes Curriculares da Educação Básica (DCEs) salientam a concepção interacionista e acrescentam a necessidade de enfatizar a “[...] língua viva, dialógica, em constante movimentação, permanentemente reflexiva e produtiva.”, (PARANÁ, 2008, p. 48), ou seja, o ensino de língua materna precisa considerar “[...] os aspectos sociais e históricos em que os sujeitos estão inseridos, bem como o contexto de produção do enunciado.” (p. 49). Segundo essas diretrizes, todas as práticas discursivas são objeto de reflexão sem instituir uma melhor que a outra, mas considerá-las nos espaços em que são realizadas.

Ao abordar a variação linguística, as DCEs atribuem à escola a tarefa de “[...] acolher alunos independentemente de origem quanto à variação linguística de que dispõem para sua expressão e compreensão do mundo.” (PARANÁ, 2008, p. 55). É preciso que a escola considere os conhecimentos linguísticos dos alunos, “[...] da variedade de linguagem que eles empregam em suas relações sociais, mostrando que as diferenças de registro não constituem, científica e legalmente, objeto de classificação e que é importante a adequação do registro nas diferentes instâncias discursivas. (PARANÁ, 2008, p. 55). É marcante mostrar que cada variedade linguística cumpre com seu objetivo, não sendo uma inferior a outra, mas cada uma adequada à situação de comunicação.

# A gramática como recurso para produção e leitura de textos

Desde a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, os gêneros textuais norteiam o ensino de Língua Portuguesa, com o objetivo de explorar a língua nos contextos de interação em diferentes esferas da sociedade, considerando não só as atividades metalinguísticas, mas também as linguísticas e epilinguísticas (TRAVAGLIA, 1994), partindo do uso para a reflexão das práticas da língua. Com o avanço tecnológico, novos gêneros surgem e são frequentes em ambientes virtuais, midiáticos e, para compreender a nova forma de produção e recepção desses textos, em 2017, foi homologada a BNCC, pelo Ministério da Educação, que

Dialoga com outros documentos e orientações curriculares produzidos nas últimas décadas, buscando atualizá-los em relação às pesquisas recentes da área e às transformações das práticas de linguagem ocorridas neste século, devidas em grande parte ao desenvolvimento das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC).” (BRASIL, 2017, p. 63)

A leitura de um texto sincrético, como o da propaganda, o de um vídeo clip, o de um meme - entre outros gêneros multimodais - requer conhecimento desde informações básicas como a sua construção (dis-

posição das imagens), a leitura, da esquerda para a direita, as cores, as formas, as palavras, até os fatores mais complexos, como a situação de sua produção (quem produziu, com qual objetivo, sob determinadas formações ideológicas).

Antunes (2003, p. 39) afirma que a prática pedagógica depende “[...] de um conjunto de princípios teóricos.” presentes em todas as atividades propostas e trabalhadas em sala de aula. Se o professor conceber a língua simplesmente como um código, seus procedimentos metodológicos estarão reduzidos ao ensino de regras gramaticais. Por isso, é preciso assumir a linguagem como forma de interação social, política e econômica, considerando o processo dinâmico e histórico dos agentes na interação verbal.

Diante dessa concepção, compete à escola ser o ambiente em que os diversos gêneros textuais de diferentes esferas sociais sejam apresentados e trabalhados de forma prática e reflexiva, ou seja, é preciso que o professor propicie aos alunos práticas discursivas tanto orais como escritas. Sob essa perspectiva, “[...] o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa visa aprimorar os conhecimentos linguísticos e discursivos dos alunos, para que eles possam compreender os discursos que os cercam e terem condições de interagir com esses discursos.” (PARANÁ, 2008, p. 50).

Trabalhar com as práticas discursivas como oralidade, leitura, produção e análise linguística requer fundamentação teórico-metodológica baseada na interlocução, nas diferentes situações de uso da linguagem. No âmbito dessas práticas, é importante o docente considerar que as atividades propostas possibilitem “[...] ao aluno a leitura e a produção oral e escrita, bem como a reflexão e o uso da linguagem em diferentes situações. Desse modo, sugere-se um trabalho pedagógico que priorize as práticas sociais.” (PARANÁ, 2008, p. 55).

Em relação à oralidade, a abordagem como prática discursiva visa oportunizar ao educando identificar a sistematização, bem como as regras que orientam sua utilização em diversos contextos sociais. Segundo as DCEs, cabe à escola promover atividades que incentivem os alunos a falar, com o intuito de incluir as variações linguísticas nesse meio.

A acolhida democrática da escola às variações linguísticas toma como ponto de partida os conhecimentos linguísticos dos alunos, para promover situações que os incentivem a falar, ou seja, fazer uso da variedade de linguagem que eles empregam em suas relações sociais, mostrando que as diferenças de registro não constituem, científica e legalmente, objeto de classificação e que é importante a adequação do registro nas diferentes instâncias discursivas. (PARANÁ, 2008, p. 55)

Essa democracia com as variantes linguísticas traz uma proposta de integração dessas variações no âmbito escolar, pois dessa forma os alunos ficam conhecendo as diferentes maneiras de falar que diferem de acordo com o aspecto geográfico, social e etário do falante.

A comunicação oral é um comportamento verbal e somático, que circula numa esfera de comunicação e serve a objetivos definidos. O falante usa com competência a linguagem em situações informais da esfera cotidiana, é capaz de conversar, escrever mensagens carregadas de traços de oralidade nas redes sociais, dar uma informação na rua. (TEIXEIRA, 2012, p. 3)

O desenvolvimento de habilidades, no âmbito da oralidade, é relevante para que o aluno perceba que seu uso não está restrito a falar de forma certa ou errada, mas utilizá-la de modo adequado à situação existente.

Antunes (2003, p. 100-105) afirma que essa modalidade da língua tem uma série de objetivos e se orienta para a coerência global, a articulação entre os diversos tópicos ou subtópicos da interação, as suas especificidades, a variedade de tipos e de gêneros de discursos orais, facilitam o convívio social, reconhecem o papel da entonação, uma oralidade que inclua momentos de apreciação das realizações estéti-



cas próprias da literatura improvisada, dos cantadores e repentistas e uma oralidade orientada para desenvolver a habilidade de escutar com atenção e respeito os mais diferentes tipos de interlocutores. Ao abordar a oralidade nas atividades pedagógicas leva-se em consideração as questões de variantes linguísticas para que se tenha um bom convívio social.

Nas práticas de escrita, o aluno precisa entender que o texto escrito, assim como o oral, requer interação: um interlocutor, um objetivo, uma intenção para que use a escrita com consciência do poder que ela exerce na sociedade letrada. Em outras palavras, o aluno precisa saber que ele “[...] é um sujeito que tem o que dizer. Quando escreve, ele diz de si, de sua leitura de mundo.” (PARANÁ, 2008, p. 56).

Nesse contexto, a produção textual é uma manifestação verbal das ideias do educando, expondo suas percepções acerca de determinado tema, realçando os conhecimentos adquiridos ao longo do processo de ensino, como também dos saberes originários da leitura. “Uma visão interacionista da escrita supõe, desse modo, encontro, parceria, envolvimento entre sujeitos, para que aconteça a comunhão das ideias, das informações e das intenções pretendidas.” (ANTUNES, 2003, p. 45).

Quanto à prática discursiva de leitura, as Diretrizes Curriculares de Educação Básica compreendem “[...] a leitura como um ato dialógico, interlocutivo, que envolve demandas sociais, históricas, políticas,

econômicas, pedagógicas e ideológicas de determinado momento” (PARANÁ, 2008, p. 56), porque é pela leitura que o indivíduo adquire conhecimentos prévios sobre determinado assunto e forma a própria opinião.

Para Antunes,

A atividade da leitura completa a atividade da produção escrita. [Pois tudo o que se escreve, em dado momento se torna leitura.] O leitor, como um dos sujeitos da interação, atua, participativamente, buscando recuperar, buscando interpretar e compreender o conteúdo e as intenções pretendidas pelo autor. (2003, p. 67)

A leitura não é apenas a decodificação, mas um meio de interação entre o leitor e o texto, com a intenção de adquirir novos conhecimentos do gênero a ser trabalhado além das novas informações nele veiculadas. Além de decodificar graficamente, o aluno precisa construir o sentido do texto lido, interpretar o conteúdo, interagir ativamente com o texto, para compreender a mensagem repassada pelo autor, e estabelecer relações com conhecimentos que já domina, para que as percepções colhidas no decurso da leitura se tornem em saberes relevantes no processo de aprendizagem. Em outras palavras, “No ato de leitura, um texto leva a outro e orienta para uma política de singularização do leitor que, convocado pelo texto, participa da elaboração dos significados, confrontando-o com o próprio saber, com a sua experiência de vida.” (PARANÁ, 2008, p. 57).

Considerando o fato de que “[...] aprender uma língua é, portanto, adquirir, entre outras coisas, o conhecimento das regras de formação dos enunciados dessa língua.” (ANTUNES, 2003, p. 85), o ensino de língua portuguesa durante muito tempo priorizou o ensino das nomenclaturas gramaticais. Para tornar o ensino mais significativo, as DCEs apresentam a análise linguística como “[...] as atividades de reflexão dos recursos linguísticos e seus efeitos de sentido nos textos.” (PARANÁ, 2008, p. 77)

A análise linguística representa uma reflexão crítica em relação ao texto analisado, identificando que não há uma atenção apenas na perspectiva gramatical, mas também de ponderar sobre outros aspectos que compõem a obra textual.

Por meio da análise linguística, o professor cria “[...] oportunidades para o aluno refletir, construir, considerar hipóteses a partir da leitura e da escrita de diferentes textos, instância em que pode chegar à compreensão de como a língua funciona e à decorrente competência textual.” (PARANÁ, 2008, p. 60).

Tais oportunidades demandam que o estudante empregue os conhecimentos adquiridos durante o aprendizado, realçando que a análise linguística estimula uma postura ativa na busca de significados.

Geraldi (1997) indica que a análise linguística propicia a reflexão acerca da organização do texto, seja escrito ou oral, considerando aspectos como situação social de produção e de interlocução, o gênero escolhido, a seleção lexical que contempla a situação de interação, os recursos de textualização utilizados naquele contexto e as regras gramaticais que orientam a utilização da linguagem.

O trabalho de reflexão linguística a ser realizado com esses alunos deve voltar-se para a observação e análise da língua em uso, o que inclui morfologia, sintaxe, semântica e estilística; variedades linguísticas; as relações e diferenças entre língua oral e língua escrita, quer no nível fonológico-ortográfico, quer no nível textual e discursivo, visando à construção de conhecimentos sobre o sistema linguístico. (PARANÁ, 2008, p. 60).

Essas diretrizes apontam ser “[...] imprescindível a participação pró-ativa do professor”, que é responsável pela mudança de práticas pedagógicas e crenças inadequadas ao contexto sócio-histórico atual.

# Para que ensinar/aprender análise sintática?

Possenti (1996) e vários estudiosos da língua questionam o ensino da gramática. Cabe neste momento, apresentar possíveis formas de se abordar a gramática na leitura e produção de textos, levando o aluno a refletir sobre a importância de cada aspecto da língua – fonológico, morfológico, sintático, semântico e pragmático.

Considerando o fato de que os documentos oficiais norteadores do ensino de Língua Portuguesa – PCNs (1996), DCEs (2008) e BNCC (2017) – assumem o texto como centro do ensino, propõe-se atividades de análise linguística de acordo com gêneros textuais.

## ATIVIDADES

### Classificando a tipologia textual

1) Para saber classificar as tipologias que compõem cada gênero textual, é preciso reconhecer os tempos verbais, as vozes do verbo, os tipos de frases, os tipos de períodos. Veja-se o texto a seguir:

## Texto I

“Zezé Mateus era um verdadeiro imbecil. Não ligava duas idéias; não guardava coisa alguma dos acontecimentos que assistia. A sua única mania era beber e dizer-se valente. Topava todos os ofícios: capinava, vendia peixe e verdura, com cesto à cabeça; servente de pedreiro, apanhava e vendia passarinhos, como criança; e tinha outras habilidades desse jaez.

Era branco, com uma fisionomia empastada, cheia de rugas precoces, sem dentes, todo ele mole, bambo. A sua testa era deprimida, e era longo e estreito o seu crânio, do feitio daqueles a que o povo chama ‘cabeça de mamão-macho’.

Totalmente inofensivo, quase inválido pela imbecilidade nativa e pela bebida, uma família a quem ele prestava pequenos serviços – ir às compras, ao açougue, lavar a casa – dava-lhe um barracão na chácara, onde dormia, e comia, se estivesse presente às refeições.

Encontrava-se nessa ruína humana o melhor da turma e o único que não tinha maldade no coração.

Era um ex-homem e mais nada.”

*Lima Barreto – Clara dos Anjos*

Para analisar esse texto é preciso considerar os aspectos textuais (elementos linguísticos) e discursivos (elementos situacionais).

- a) Quem é o autor?
- b) Qual é a tipologia que estrutura o texto? Apresente suas características.
- c) Que tempo verbal é mais recorrente? O que o uso desse tempo verbal contribui para o sentido do texto?
- d) Quando se usa o verbo de ligação, que tipo de predicado compõe a oração?
- e) Por que esse tipo de predicado foi usado no texto?
- f) Classifique a oração subordinada, em destaque no texto, e diga o que se pode inferir por meio dela. Que ideia está implícita?

Diante destas questões, classifica-se o texto como narrativo e descritivo, já que o narrador, em terceira pessoa, descreve a personagem Zezé e conta sua história no passado, usando a maioria dos verbos no pretérito imperfeito, evidenciando a existência da personagem quando se narra o acontecido. Para o leitor construir a pessoa de Zezé, há o uso de verbo de ligação era, compondo um predicado nominal, no qual há um predicativo do sujeito, caracterizador do sujeito, representado por palavras adjetivas. Ao final da leitura é possível saber que Zezé era um homem, desprovido de beleza, de inteligência, sem eira nem beira, explorado em troca de migalhas, o que fica evidente na oração subordinada adverbial condicional “se estivesse presente às refeições”. Essa oração traz implícita a ideia de que ninguém se preocupava com ele.

2. Os dois textos abaixo foram escritos sobre o mesmo tema, só que de maneira diferenciada, com diferentes intenções, de acordo com a finalidade sociodiscursiva de cada gênero. Compare-os e apon-te, detalhadamente:

- a) as características discursivas de cada gênero;
- b) as características linguísticas de cada texto;
- c) a intenção de cada emissor (escritor);
- d) o tipo de cada texto.



## TEXTO II

### CASA NO CAMPO

Eu quero uma casa no campo  
Onde eu possa compor muitos 'rocks' rurais  
E tenha somente a certeza  
dos amigos do peito e nada mais

Eu quero uma casa no campo  
Onde eu possa ficar do tamanho da paz  
E tenha somente a certeza dos  
Limites do corpo e nada mais

Eu quero carneiros e cabras pastando solenes  
No meu jardim  
Eu quero o silêncio das línguas cansadas

Eu quero a esperança de óculos  
E um filho de cuca legal  
Eu quero plantar e colher com a mão  
A pimenta e o sal

Eu quero uma casa no campo  
Do tamanho do ideal  
Pau-a-pique e sapê  
Onde eu possa plantar meus amigos  
Meus discos e livros e nada mais

Pela estrutura fica fácil identificar o gênero poema do texto Casa no campo, já que foi escrito em versos e estrofes. A intenção do eu-lírico, nesse poema, é evidenciar um sonho e para isso usa verbos no modo subjuntivo (possa, tenha), pois o que ele quer é apresentado de modo incerto. Ele tem a certeza do que quer e explica isso com detalhes, utilizando orações subordinadas adjetivas e adjuntos adnominais

O desejado	Descrição	Estrutura sintática
casa	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Onde eu possa compor muitos 'rocks' rurais</li> <li>• Onde eu possa ficar do tamanho da paz</li> <li>• Onde eu possa plantar meus amigos</li> <li>• Do tamanho do ideal</li> <li>• Pau-a-pique</li> <li>• sapê</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Oração subordinada adjetiva</li> <li>• Oração subordinada adjetiva</li> <li>• Oração subordinada adjetiva</li> <li>• Adjunto adnominal</li> <li>• Adjunto adnominal</li> <li>• Adjunto adnominal</li> </ul>
'rocks'	<ul style="list-style-type: none"> <li>• rurais</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Adjunto adnominal</li> </ul>
amigos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• do peito</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Adjunto adnominal</li> </ul>
carneiros e cabras	<ul style="list-style-type: none"> <li>• pastando solenes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Oração subordinada adjetiva reduzida de gerúndio</li> </ul>
esperança	<ul style="list-style-type: none"> <li>• de óculos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Adjunto adnominal</li> </ul>
filho	<ul style="list-style-type: none"> <li>• de cuca legal</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Adjunto adnominal</li> </ul>
silêncio	<ul style="list-style-type: none"> <li>• das línguas cansadas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Adjunto adnominal</li> </ul>

A terceira estrofe é estruturada com o paralelismo sintático das frases que indicam os quereres do eu-lírico. O primeiro verso dessa estrofe é formado por um período composto, sendo a segunda oração subordinada adjetiva reduzida de gerúndio\*, evidenciando um tempo moroso, calmo, tranquilo almejado pelo eu-lírico, reforçado pelas expressões “o silêncio das línguas cansadas”, “a esperança de óculos”, “um filho de cuca legal” e “plantar e colher com a mão”. Percebe-se nesse poema a busca de alguém pela tranquilidade, por isso os verbos utilizados apresentam aspecto contínuo, sem preocupação com ações terminadas.

### TEXTO III



3 de 20

APARTAMENTO À VENDA

Avenida Visconde de Guarapuava  
Batel, Curitiba - PR

VALOR DE VENDA

**R\$ 8.900.000,00**  
Simular financiamento

<b>3</b>	<b>3</b>	<b>1.170</b>	<b>1.170</b>	<b>12</b>
QUARTOS	SUÍTES	ÁREA ÚTIL (M²)	ÁREA TOTAL (M²)	VAGAS

<b>R\$ 7.607</b>	<b>R\$ 4.600</b>
VALOR DO M²	CONDOMÍNIO

R\$ 8.900.000,00

Apartamento Padrão | 3 quartos | 3 suítes | 1170 m<sup>2</sup> 

QUARTOS SUÍTES ÁREA ÚTIL (M²) ÁREA TOTAL (M²) VAGAS VALOR DO M² CONDOMÍNIO

## Descrição

Incomparável! Inacreditavelmente surpreendente! O melhor e mais exclusivo imóvel que se pode ter na capital paranaense! Luxo e requinte para poucos, afinal estamos em Paris, ou melhor, estamos no Maison Paris, um condomínio feito para surpreender em cada detalhe. Entre e fique à vontade, sinta-se em casa, como um rei da França em seu castelo. CARACTERÍSTICAS : - 03 dormitórios, - 03 suítes, - 12 vagas de garagem. CONDOMÍNIO : - Piscina coberta aquecida (raia), - Sauna, - Salão de festas com churrasqueira, - Piscina externa, - Acesso para deficientes, - Aquecimento central, - Automação predial, - Bicicletário, - Câmeras de segurança, - Elevadores, - Espaço gourmet, - Estacionamento para visitantes 30 visitantes, - Fitness completo/sala de ginástica, - Piscina infantil coberta, - Portaria e segurança 24 horas, - Salão de festas, - Salão de jogos, - SPA e solarium. \* valor sujeito à alteração sem prévio aviso \*\* FALAR COM C - 07/12/2018

## Características

Andares: 8 | Ano de Construção: 2008

Fonte: [www.zapimoveis.com.br](http://www.zapimoveis.com.br)

Diferente do Texto II, estamos diante de um texto organizado com frases descritivas, predominando uso de adjetivos valorativos e locuções adjetivas: um anúncio. Sua função social é apresentar características de um imóvel para venda. Quem vai comprar um imóvel precisa saber a localização, a metragem e as partes que o compõem. Para apresentar essas características, o anunciante valoriza o produto, in-

tensificando as qualidades como em “inacreditavelmente surpreendente”, “mais exclusivo”; além disso, para convencer os interessados, utiliza a frase comparativa de igualdade “como um rei da França em seu castelo” e a de superioridade “O melhor e mais exclusivo imóvel que se pode ter na capital paranaense” para evidenciar a grandiosidade do imóvel.

A descrição das partes que compõem o apartamento é mais objetiva, limitando-se à quantidade de cômodos/ambientes referentes à parte privativa e à parte comum, prevalecendo o uso de substantivos concretos e suas características denotativas. Nesse tipo de texto, é importante a presença de números.

Com essa atividade, mostra-se a relação da escolha do gênero textual com a intenção do autor. Os textos não são escritos ao acaso, eles estão relacionados às circunstâncias de sua produção, “[...] a escrita, na diversidade de seus usos, cumpre funções comunicativas socialmente específicas e relevantes.” (ANTUNES, 2003, p. 47) e seguem estruturas linguísticas específicas na organização do gênero textual.

Mais propostas de atividades estão disponíveis em sites da internet. Sugere-se duas, para apreciação.

Uma proposta de atividade de análise linguística da crônica “Procura-se marido”

O ensino de Língua Portuguesa utilizando o gênero textual conto· aspectos básicos de análise sintática (termos essenciais da oração)

# REFERÊNCIAS

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

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In:\_\_\_\_. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

\_\_\_\_\_. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BRANDÃO, Silvia. Figueiredo. **A geografia linguística no Brasil**. São Paulo: Ática, 1991.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Brasília, Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria do Ensino Fundamental – SEF. Versão agosto/1996. Equipe Central: K.L. Bräkling; R. A. Soligo & T. Weisz.

BOLOGNINI, Carmen Z.; PFEIFFER, Claudia.; LAGAZZI, Suzy (org.). **Discurso e ensino: práticas de linguagem na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2009.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e linguística**. 10. ed. São Paulo: Scipione, 2001.

FÁVERO, Leonor Lopes; ANDRADE, Maria Lúcia C. V. O.; AQUINO, Zilda G. O. **Oralidade e Escrita: perspectivas para o ensino de língua materna**. São Paulo: Cortez, 1999.

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

GERALDI, João W. **Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação**. Campinas: Mercado de Letras, 1997.

\_\_\_\_\_. **O texto na sala de aula**. 4. ed. São Paulo: Ática, 2006.

HOUAISS, A. **O Português no Brasil**. Rio de Janeiro: UNIBRADE Centro de Cultura, 1985.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. São Paulo: Contexto, 2009.

LOPES-ROSSI, Maria Aparecida Garcia. Gênero discursivo no ensino de leitura e de produção de textos. In: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher. **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Concepção de língua falada nos manuais de português de 1º e 2º graus: uma visão crítica. **Trabalhos em linguística aplicada**, Campinas, n. 30, p. 39-79, jul./dez. 1997.

\_\_\_\_\_. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2005.

PARANÁ. Diretrizes Curriculares da Educação Básica: Língua Portuguesa. Curitiba, PR-SEED, 2008.

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

\_\_\_\_\_. Um programa mínimo. In: BAGNO, M. (org.) **Linguística da norma**. São Paulo: Loyola, 2004.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. São Paulo: Ática, 1989.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. Objetivos do ensino de língua materna. In: **Gramática e interação: uma proposta para o ensino da gramática no 1º e 2º graus**. São Paulo: Cortez, 1998.

TEIXEIRA, Lucia. Gêneros orais na escola. **Bakhtiniana**, v. 7, n. 1, 2012.



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE DO  
PARANÁ - UNICENTRO**

**NÚCLEO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA - NEAD  
UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL - UAB**

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Sonia Merith Claras  
**Coordenador Geral Curso**

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Aparecida Crissi Knuppel  
**Coordenadora Geral NEAD / Coordenadora Administrativa do  
Curso**

Prof. Ms.<sup>a</sup> Marta Clediane Rodrigues Anciutti  
**Coordenadora de Programas e Projetos / Coordenadora Pedagógica**

Espender Gandra  
Murilo Holubovski  
**Designers Gráfico**

Gregor Cresnar / Noun Project  
Freepik / Freepik  
**Elementos gráficos**