



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS (UFG)

FACULDADE DE LETRAS (FL)

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS E LINGUÍSTICA (PPGLL)

BRENO PEREIRA DA SILVA

**O ENSINO DE GRAMÁTICA DA LÍNGUA PORTUGUESA A PARTIR DE UMA
PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA BASEADA NO TEXTO “O ENIGMA
DO OUTRO LADO” DE STELLA CARR**

GOIÂNIA

NOVEMBRO, 2023



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE LETRAS

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO (TECA) PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES

E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a [Lei 9.610/98](#), o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo das Teses e Dissertações disponibilizado na BDTD/UFG é de responsabilidade exclusiva do autor. Ao encaminhar o produto final, o autor(a) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

1. Identificação do material bibliográfico

Dissertação Tese Outro*: _____

*No caso de mestrado/doutorado profissional, indique o formato do Trabalho de Conclusão de Curso, permitido no documento de área, correspondente ao programa de pós-graduação, orientado pela legislação vigente da CAPES.

Exemplos: Estudo de caso ou Revisão sistemática ou outros formatos.

2. Nome completo do autor

Breno Pereira da Silva

3. Título do trabalho

O ENSINO DE GRAMÁTICA DA LÍNGUA PORTUGUESA A PARTIR DE UMA PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA BASEADA NO TEXTO "O ENIGMA DO OUTRO LADO" DE STELLA CARR

4. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador)

Concorda com a liberação total do documento SIM NÃO¹

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante:

a) consulta ao(à) autor(a) e ao(à) orientador(a);

b) novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo da tese ou dissertação. O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

Obs. Este termo deverá ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor.



Documento assinado eletronicamente por **Breno Pereira Da Silva, Discente**, em 08/07/2024, às 15:22, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Glaucia Vieira Candido, Professor do Magistério Superior**, em 08/07/2024, às 17:08, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **4654514** e o código CRC **DE3D1325**.

Referência: Processo nº 23070.032983/2024-09

SEI nº 4654514

BRENO PEREIRA DA SILVA

**O ENSINO DE GRAMÁTICA DA LÍNGUA PORTUGUESA A PARTIR DE UMA
PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA BASEADA NO TEXTO “O ENIGMA
DO OUTRO LADO” DE STELLA CARR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás (UFG), como requisito para obtenção do título de Mestre em Letras e Linguística.

Área de concentração: Estudos Linguísticos.

Linha de Pesquisa: LP7 – Ensino e aprendizagem de línguas naturais com ênfase em língua portuguesa, línguas indígenas e língua de sinais.

Orientadora: Gláucia Vieira Cândido.

GOIÂNIA

NOVEMBRO, 2023

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do
Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Silva, Breno Pereira da
O ENSINO DE GRAMÁTICA DA LÍNGUA PORTUGUESA A
PARTIR DE UMA PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA BASEADA
NO TEXTO "O ENIGMA DO OUTRO LADO" DE STELLA CARR
[manuscrito] / Breno Pereira da Silva. - 2023.
100 f.

Orientador: Prof. GLÁUCIA VIEIRA CÂNDIDO.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás,
Faculdade de Letras (FL), Letras: Linguística, Goiânia, 2023.

Inclui siglas, abreviaturas, tabelas.

1. GRAMÁTICA. 2. SEQUÊNCIA DIDÁTICA. 3. ANOS INICIAIS. I.
CÂNDIDO, GLÁUCIA VIEIRA, orient. II. Título.

CDU 81



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

FACULDADE DE LETRAS

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

Ata nº 27 da sessão de Defesa de Dissertação de **Breno Pereira da Silva**, que confere o título de Mestre em Letras e Linguística do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, na área de concentração em **Estudos Linguísticos**.

Aos vinte e oito dias do mês de novembro do ano de dois mil e vinte e três, a partir das 09 horas, via Google Meet realizou-se a sessão pública de Defesa de Dissertação intitulada “O ENSINO DE GRAMÁTICA DA LÍNGUA PORTUGUESA A PARTIR DE UMA PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA BASEADA NO TEXTO "O ENIGMA DO OUTRO LADO" DE STELLA CARR". Os trabalhos foram instalados pelo, pelo representante da Profa. Dra. Gláucia Vieira Cândido, que está em licença capacitação, **Prof. Dr. Alexandre Ferreira da Costa** (Presidente/PPGLL/FL/UFG), com a participação dos demais membros da banca examinadora: **Prof. Dr. Leosmar Aparecido da Silva** (PPGLL/FL/UFG), membro titular interno e **Prof. Dr. Sostenes Cezar de Lima** (PPGIELT/UEG), membro titular externo. Durante a arguição os membros da banca não fizeram sugestão de alteração do título do trabalho. A Banca Examinadora reuniu-se em sessão secreta a fim de concluir o julgamento da Dissertação, tendo sido o candidato aprovado pelos seus membros. Proclamados os resultados pelo Professor Doutor Alexandre Ferreira da Costa, Presidente da Banca Examinadora, foram encerrados os trabalhos e, para constar, lavrou-se a presente ata que é assinada pelos Membros da Banca Examinadora, aos vinte e oito dias do mês de novembro do ano de dois mil e vinte e três.

TÍTULO SUGERIDO PELA BANCA



Documento assinado eletronicamente por **Alexandre Ferreira Da Costa, Professor do Magistério Superior**, em 08/12/2023, às 16:39, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Leosmar Aparecido Da Silva, Professor do Magistério Superior**, em 12/12/2023, às 09:17, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Sostenes Cezar de Lima, Usuário Externo**, em 12/12/2023, às 10:50, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **4249414** e o código CRC **013ACBE7**.

Referência: Processo nº 23070.062425/2023-89

SEI nº 4249414

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Gláucia Vieira Cândido (PPGLL-FL-UFG)

Orientadora/Presidente

Prof. Dr. Leosmar Aparecido da Silva (PPGLL-FL-UFG)

Membro interno

Prof. Dr. Sóstenes Cezar de Lima (PPG-IELT-UEG)

Membro externo

Profa. Dra. Mírian Santos de Cerqueira (PPGLL-FL-UFG)

Membro interno – Suplente

Prof. Dr. Renato Rodrigues-Pereira (PPGL-CPTL)

Membro externo – Suplente

Goiânia - GO, 28 de novembro de 2023.

Porque em qualquer situação ou proximidade que esse outro que contemplo possa estar em relação a mim, sempre verei e saberei algo que ele, da sua posição fora e diante de mim, não pode ver [...] quando nos olhamos, dois diferentes mundos se refletem na pupila dos nossos olhos. Assumindo a devida posição, é possível reduzir ao mínimo essa diferença de horizontes, mas para eliminá-la inteiramente urge fundir-se em um todo único e tornar-se uma só pessoa (BAKHTIN, 2011, p. 21).

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho à minha mãe, Sra. Rosilene Pereira,
que sempre acreditou nos meus sonhos.

À minha avó, Sra. Geralda Pereira,
que, desde que eu era criança, me mimou incondicionalmente;
e ao meu avô (*in memoriam*),
que sempre acreditou na minha capacidade.

À minha esposa, Thays Lopes Xavier,
que me incentivou e deu todo o suporte para que
eu pudesse suportar o peso da rotina
de lecionar e continuar a carreira acadêmica.

Ao meu filho, Benício Lopes, que, mesmo
tão pequenino,
me ensinou a lutar pela vida e
por tudo que ela pode nos oferecer.

Vocês são meu maior tesouro e minha fonte de inspiração
para buscar sempre o melhor para nós.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao Deus Pai pelo privilégio da vida, pela oportunidade de buscar conhecimentos, especialmente sobre a minha área de trabalho, e pela linda família que me deu.

Agradeço à minha professora orientadora, Dra. Gláucia Vieira Cândido, pelo exemplo de vida e por todo o cuidado acadêmico durante a escrita deste trabalho. Sem sua parceria e orientação, nada seria possível. Com a Senhora, pude aprender a ser determinado e, mesmo diante das inúmeras adversidades e afazeres do dia a dia, continuar sorrindo e fazendo tudo com muita leveza. A Senhora é a minha inspiração e o meu exemplo de profissional competente.

A todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística (PPGLL-FL-UFG), em especial aos docentes, Dra. Eliane Marquez da Fonseca, Dr. Leosmar Aparecido da Silva, Dra. Tânia Ferreira Rezende e Dra. Aline da Cruz, com os quais cursei disciplinas fundamentais para a escrita desta dissertação e para a minha docência de forma geral.

À banca de qualificação e defesa, professores Dr. Sóstenes Cezar de Lima, de quem tive o privilégio de receber instruções iniciais sobre a minha pesquisa no Seminário de Pesquisa organizado pela Faculdade de Letras, e Dr. Leosmar Aparecido Silva, que, durante as suas aulas nas disciplinas da Pós-Graduação, tanto contribuiu com o aparato teórico que fundamentou esta pesquisa.

Aos professores que se dispuseram a compor as bancas de qualificação e de mestrado como suplentes, Dra. Mirian Santos de Cerqueira e Dr. Renato Rodrigues Pereira.

À minha grande amiga, Dra. Josy Dayanny, em quem me espelho bastante no caminho acadêmico e de quem recebo muito carinho e afeto pela docência.

Gratidão a todos, inclusive aos que, porventura, não mencionei, pelas contribuições fundamentais para o meu desenvolvimento.

SILVA, Breno Pereira. *O ensino da gramática da Língua Portuguesa a partir de uma proposta de sequência didática baseada no texto “O enigma do outro lado” de Stella Carr*. Dissertação de Mestrado – Faculdade de Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística. Goiânia, UFG, 2023. Número de folhas 100f.

RESUMO

Esta dissertação apresenta os resultados de uma pesquisa cujo foco é o ensino de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental, em especial, o ensino de aspectos gramaticais dessa língua. A referida pesquisa objetivou especialmente propor, para além da pesquisa prescritiva, reflexões sobre uma abordagem reflexiva para a compreensão, por parte de estudantes do Ensino Fundamental, de conteúdos referentes à gramática da Língua Portuguesa. Nesse sentido, considera-se como um dos resultados principais alcançados pelo estudo, a apresentação de uma sequência pedagógica por meio do texto “O enigma do outro lado”, de Stella Carr, abordando a gramática do texto. Outro objetivo é fornecer subsídios metodológicos para a implementação efetiva dessa abordagem. O estudo foi realizado com base nas reflexões teóricas realizadas por Perini (2000), Mattos e Silva (2004), Possenti (2012) e Neves (2013), visto que esses autores discutem o ensino da gramática de Língua Portuguesa nas escolas com abordagens e métodos significativos. Ressaltamos também a utilização de documentos normativos como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), o Currículo Nacional Comum da Educação Básica, o Plano Nacional de Educação, as Bases Curriculares Comuns Nacionais, entre outros, que orientam sobre a prática pedagógica da educação brasileira. Tais documentos estabelecem diretrizes, princípios e normas que norteiam o sistema educacional, definindo o que deve ser ensinado, os objetivos de aprendizagem, as competências e as habilidades esperadas dos estudantes, entre outros aspectos importantes que direcionam como a prática docente precisa acontecer efetivamente, tais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394 (1996), as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (2013), o Plano Nacional de Educação (2014) e a Base Nacional Comum Curricular (2017). O método empregado será uma sequência didática, relacionada à prática pedagógica para atender à Linha de Pesquisa em que a pesquisa está vinculada o Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás (PPGLL-FL-UFG), com abordagem qualitativa. Isso significa que o estudo seguirá um plano estruturado de atividades educacionais e que se baseará em análise e interpretação de dados qualitativos, buscando compreender aspectos mais subjetivos e aprofundados relacionados ao tema abordado. Essa escolha metodológica é comum em pesquisas educacionais, que buscam explorar de forma detalhada e rica um determinado contexto de ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: Gramática; sequência didática; anos iniciais.

ABSTRACT

This dissertation presents the results of a research focused on Portuguese Language teaching for Elementary Education, especially on teaching grammatical aspects of this language. The mentioned research aimed particularly to propose, beyond prescriptive research, reflections on a reflexive approach to the understanding, by Elementary Education students, of contents related to Portuguese Language grammar. In this sense, one of the main results achieved by the study is the presentation of a pedagogical sequence through the text "O enigma do outro lado" (The Enigma from the Other Side), by Stella Carr, addressing text grammar. Another objective is to provide methodological support for the effective implementation of this approach. The study was based on theoretical reflections carried out by Perini (2000), Mattos and Silva (2004), Possenti (2012), and Neves (2013), since these authors discuss the teaching of Portuguese Language grammar in schools with significant approaches and methods. We also highlight the use of normative documents such as the Law of Guidelines and Bases of Education (LDB), the National Common Curriculum of Basic Education, the National Education Plan, the National Common Curricular Bases, among others, which guide the pedagogical practice of Brazilian education. Such documents establish guidelines, principles, and norms that guide the educational system, defining what should be taught, the learning objectives, the competencies, and the expected skills of students, among other important aspects that direct how teaching practice needs to happen effectively, such as the Law of Guidelines and Bases of National Education No. 9,394 (1996), the General National Curricular Guidelines of Basic Education (2013), the National Education Plan (2014), and the National Common Curricular Base (2017). The method employed will be a didactic sequence, related to pedagogical practice to meet the Research Line to which the research is linked to the Postgraduate Program in Letters and Linguistics of the Faculty of Letters of the Federal University of Goiás (PPGLL-FL-UFG), with a qualitative approach. This means that the study will follow a structured plan of educational activities and will be based on analysis and interpretation of qualitative data, seeking to understand more subjective and in-depth aspects related to the addressed theme. This methodological choice is common in educational research, which seeks to explore in a detailed and rich way a certain teaching-learning context.

Keywords: Grammar; didactic sequence; early years.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Diferenças entre o ensino de gramática tradicional e a análise linguística
Quadro 2	Conto “O enigma do outro lado”, de Stella Carr
Quadro 3	Campos dos conhecimentos linguísticos
Quadro 4	Os objetivos a serem alcançados pela leitura e compreensão leitora
Quadro 5	Perguntas norteadoras para compreensão do texto
Quadro 6	Os objetivos a serem alcançados com os pronomes indefinidos
Quadro 7	Pronomes indefinidos selecionados do texto
Quadro 8	Objetivos a serem alcançados com os substantivos e os adjetivos
Quadro 9	Objetivos a serem alcançados por meio dos verbos do texto
Quadro 10	Definição e exemplificação dos tempos verbais
Quadro 11	Objetivos a serem alcançados com os advérbios

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LP	Língua Portuguesa
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PCN's	Parâmetros Curriculares Nacionais
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	16
CAPÍTULO 1	30
EVOLUÇÃO DO ENSINO DE GRAMÁTICA DA LÍNGUA PORTUGUESA A PARTIR DE 1970.....	30
1.1 Os debates a partir de 1980 sobre o ensino da Língua Portuguesa.....	31
1.2 O papel da academia e os debates para o ensino da gramática da Língua Portuguesa	35
1.3 A Sociolinguística e a análise linguística	37
1.4 Os PCN's e o ensino da gramática de Língua Portuguesa	42
1.5 A BNCC e o ensino de Língua Portuguesa	47
1.6 Conceito de texto	50
1.7 Gramática e o seu ensino	58
1.7.1 O Ensino de gramática em 3 eixos	61
CAPÍTULO 2	66
PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	66
2.1 Caracterização da pesquisa.....	66
CAPÍTULO 3	75
PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA DE GRAMÁTICA DE LÍNGUA PORTUGUESA BASEADA NO TEXTO “O ENIGMA DO OUTRO LADO”, DE STELLA CARR	75
3.1 Apresentação da situação.....	75
3.2 - Módulo 1: o papel discursivo da indefinição no texto	78
3.3 - Módulo 2: a função textual dos substantivos e dos adjetivos	81
3.4 Módulo 3: a função textual-discursiva dos verbos	84

Os verbos são elementos centrais na construção de um texto. Eles expressam a natureza dos

eventos, localizados num tempo e num espaço específicos.	84
CONCLUSÃO.....	90
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	94

INTRODUÇÃO

A capacidade de adquirir a linguagem, tanto oral quanto escrita, permite que as pessoas se comuniquem, acessem informações, expressem e defendam pontos de vista, compartilhem ou construam visões de mundo e gerem conhecimento, contribuindo assim para sociedades efetivas. A participação é essencial. Assim, no ensino de línguas, as escolas têm a responsabilidade de garantir que todos os alunos adquiram as competências linguísticas necessárias ao exercício da sua cidadania, um direito inalienável de todos (BRASIL, PCN's, 1996, p. 15).

No início da década de 1980, o ensino de Língua Portuguesa no Brasil foi questionado por muitos estudiosos, em especial, os linguistas, por não trazer como deveria competências que permitissem aos estudantes compreenderem e usarem a língua oficial do país adequadamente, de acordo com os contextos sociais. Esse fato era geralmente justificado, principalmente, pela dificuldade que os estudantes demonstravam ter na prática da chamada leitura interpretativa, ou seja, na capacidade de gerar significações importantes para a compreensão dos textos escritos. Foi nesse contexto que as instituições escolares passaram a enfrentar problemas para propiciar aos estudantes práticas leitoras efetivas, as quais pudessem colaborar para a leitura e para a compreensão de textos. Em consequência, cada vez mais, evidenciou-se o fracasso escolar por meio de um número crescente de reprovações de estudantes dos anos iniciais, conforme apontam os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) de Língua Portuguesa (1997):

Sabe-se que os índices brasileiros de repetência nas séries iniciais – inaceitáveis mesmo em países muito mais pobres – estão diretamente ligados à dificuldade que a escola tem de ensinar a ler e escrever. Essa dificuldade se manifesta claramente em dois pontos críticos que concentram a maior parte da repetência: o final da primeira série (ou mesmo das duas primeiras) e a quinta série. No primeiro, devido à dificuldade em alfabetizar; no segundo, pela incapacidade de garantir o uso efetivo da linguagem, uma condição para que os alunos possam continuar progredindo até, pelo menos, o fim da oitava série (PARÂMETROS NACIONAIS CURRICULARES, 1997, p. 19).

Os anos iniciais (1^a a 4^a série) são considerados cruciais para alfabetizar e para letrar os estudantes¹, mas o insucesso nesse processo se manifestou nas dificuldades da escola em

¹ Nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, a fim de garantir amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramento (BNCC, 2017).

consolidar as práticas de leitura e de escrita. Em consequência, houve uma crescente dos índices de repetência, gerando uma lacuna no processo de ensino, o que despertou a atenção de estudiosos para a necessidade de reformas e de melhorias no sistema educacional, sendo assim, capazes de reverter a situação ocasionada e não premeditada.

Feito isso, os estudiosos propuseram uma reformulação das metodologias utilizadas na fase escolar que antecede a alfabetização². Na década de 1960, o uso das atividades psicomotoras, conhecidas naquele período como “exercícios de prontidão³”, tornou-se uma tradição, porque acreditavam que aquelas atividades trariam para a alfabetização condições favoráveis para o processo de leitura e de escrita.

Somente a partir de 1980 surgiram pesquisas relacionadas ao processo de alfabetização, refutando os exercícios de prontidão e questionando as abordagens de ensino que priorizavam a mera repetição de aprendizagens ou a transmissão passiva de conhecimento pelos professores. O professor era visto como a figura central responsável por transmitir o conteúdo de forma linear e padronizada, ignorando as experiências prévias e os ritmos distintos de aprendizagem dos estudantes.

No entanto, com a mudança de paradigma de “como se ensina” para “como se aprende”, o estudante passou a ser o foco, precisando ser visto como o protagonista de sua própria aprendizagem, e o professor passou a ser o mediador do conhecimento. Essa nova perspectiva valoriza os conhecimentos prévios, as experiências e os interesses que influenciam, significativamente, a forma de aprender. Essa transformação na perspectiva pedagógica trouxe um maior interesse pela psicologia da educação e pela teoria construtivista da aprendizagem, porque valorizam a interação ativa do estudante com o

² A Base Nacional Comum Curricular classifica a pré-escola como Educação Infantil. Ainda segundo a BNCC, nas últimas décadas, a Educação Infantil vincula-se ao educar e cuidar, entendendo o cuidado como algo indissociável do processo educativo. Suas propostas pedagógicas têm o objetivo de ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar à educação familiar – especialmente quando se trata da educação dos bebês e das crianças bem pequenas, que envolve aprendizagens muito próximas aos dois contextos (familiar e escolar), como a socialização, a autonomia e a comunicação (BNCC, 2007, p. 25).

³ Os exercícios de prontidão geralmente referem-se a atividades físicas ou cognitivas destinadas a preparar alguém para uma tarefa ou atividade específica. O termo "prontidão" sugere a prontidão física, mental ou emocional para enfrentar determinada situação. Diversas áreas, como educação, psicologia, esportes e treinamento corporativo utilizam desse recurso. Na área da educação, os exercícios de prontidão eram atividades escolares mecânicas, que exploravam a repetição ou os contornos das letras.

conteúdo, com o ambiente e com seus colegas. O papel do professor também evoluiu de transpositor para facilitador do processo de aprendizagem.

Com a visão mais centrada no estudante, buscou-se tornar o ensino da gramática de Língua Portuguesa mais significativo, relevante e eficaz para promover uma aprendizagem autêntica e duradoura, o que exigia do professor uma mudança de enfoque, sendo impelido a parar de questionar o seu processo de ensino, passando, dessa forma, a questionar o processo de aprendizado do estudante.

A partir de então, houve a necessidade de o ensino ser reformulado, em todo o território nacional, para atender às demandas e aos desafios crescentes na área educacional. A Constituição, de 1988, representou um marco importante ao reconhecer a educação como um direito de todos e dever do Estado, estabelecendo a necessidade de garantir o acesso à educação de qualidade para toda a população.

Na década de 1990, como resultado de pesquisas, formulações e debates voltados para o aprimoramento da educação no Brasil, o Governo Federal, por meio do Ministério da Educação e Cultura (MEC), lançou os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's). Esses parâmetros foram desenvolvidos a partir do Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003), que visou estabelecer os conteúdos mínimos e as competências fundamentais para o ensino, em colaboração com os sistemas educacionais municipais, estaduais e federais, com o objetivo de criar uma avaliação nacional capaz de verificar as aprendizagens adquiridas no que se chamavam de Núcleo Comum.

As Leis de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996, e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), de 1998, foram criadas para orientar e regulamentar o sistema educacional brasileiro. Essas leis buscavam definir os princípios, os objetivos e os fundamentos da educação, além de estabelecer as diretrizes para a organização curricular e para a formação dos profissionais da educação.

Em conjunto, a Constituição, de 1988, a LDB, de 1996, e as DCN, de 1998, proporcionaram um ambiente propício para a transformação do sistema educacional brasileiro, com foco na valorização da educação como ferramenta essencial para o desenvolvimento social, econômico e cultural do país. Essas bases legais abriram caminho para a implementação de práticas pedagógicas mais inclusivas, inovadoras e alinhadas com as necessidades e com as realidades locais, buscando sempre aprimorar a qualidade da educação oferecida a todos os cidadãos brasileiros.

A partir das reflexões dos educadores e com os apontamentos dos PCN's, novas possibilidades de alfabetização foram criadas, os exercícios de prontidão e o silabário da cartilha, citados anteriormente, ambos substituídos por variedades de textos que começaram a circular nas aulas de Língua Portuguesa. Dessa maneira, a centralidade do ensino ocorre por meio do texto, o que antes não acontecia, e, a longo prazo, passou a acontecer. Antes da criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, o ensino de Língua Portuguesa era predominantemente focado na abordagem estritamente gramatical. Acreditava-se que memorizar as regras da gramática normativa era suficiente para desenvolver as competências linguísticas necessárias para o domínio da norma culta da língua.

Essa perspectiva gramaticalista passou a ser questionada, e a compreensão do ensino da língua foi se transformando. A partir das discussões e de pesquisas na área da educação, percebeu-se que o aprendizado da Língua Portuguesa vai além da simples memorização de regras. Atualmente, entende-se que o ensino de Língua Portuguesa deve abranger uma abordagem mais ampla, incluindo não apenas aspectos gramaticais, mas também o desenvolvimento das habilidades de leitura, escrita, interpretação, expressão oral e produção de textos. É importante que os estudantes sejam capazes de compreender e de se comunicar de forma eficaz em diferentes contextos, tanto na norma culta quanto em outras variedades linguísticas.

Apesar disso, ainda existiam famílias e setores da sociedade que valorizavam o ensino da Língua Portuguesa com enfoque total no estudo e na memorização das regras da gramática tradicional, porque acreditavam que o ensino, estritamente gramatical, era essencial para uma educação de qualidade. Essas visões, sem dúvida, influenciaram algumas escolas a adotarem práticas mais tradicionais no ensino de Língua Portuguesa.

Todavia, é importante destacar que a tendência atual é buscar uma abordagem mais abrangente e contextualizada do ensino da língua, que leve em consideração as diversas dimensões do uso linguístico e as necessidades dos estudantes em um mundo cada vez mais diversos e globalizado. O reconhecimento das variações linguísticas é tido como uma possibilidade para diminuir o preconceito linguístico e fazer com que as pessoas compreendam as linguagens para a comunicação e para a interação entre os sujeitos.

Retornando às mudanças, em 2015, foi disponibilizada à sociedade a primeira versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), para estimular a mobilização e a discussão nas escolas sobre o conteúdo do documento. No ano seguinte, em 2016, foi lançada a

segunda versão do documento que passou por análises em vários Seminários Estaduais, nos quais, alguns profissionais da educação, especialistas, o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) participaram ativamente dos debates. Porém, muitos professores questionaram o fato das discussões ocorrerem em tempo mínimo, além de não possibilitar debates envolvendo um grande contingente de educadores.

Já em 2017, a BNCC foi homologada pelo Ministério da Educação (MEC), sob a gestão do então Ministro da Educação, Mendonça Filho, e contrariou muitos educadores e pesquisadores. No ano seguinte, em 2018, alguns educadores brasileiros estudaram a parte homologada da BNCC, que abrangeu a Educação Infantil até o Ensino Fundamental, para compreenderem os possíveis impactos na educação e os objetivos a serem alcançados a partir de então.

Essa revisão e implementação da BNCC representou um importante marco na educação brasileira, pois buscou-se alinhar e padronizar os currículos escolares, proporcionando uma base comum de aprendizagem em todo o país. A BNCC estabelece os conhecimentos, as habilidades e as competências que os estudantes devem desenvolver em cada etapa da Educação Básica, promovendo uma educação mais consistente e equitativa para os estudantes.

Portanto, com as mudanças propostas pelos PCN's de Língua Portuguesa e a atualização feita pela BNCC, conclui-se que a preocupação das propostas pedagógicas baseada nos estudos linguísticos não estava na língua como um conjunto de regras acabada em si, mas na comunicação, pois é por meio da comunicação que ocorre a relação entre o eu e o outro. As atividades humanas se realizam nessas práticas sociais que são concebidas pelos modos verbal, corporal, visual, sonoro e, contemporaneamente, no digital. A partir dessas práticas, as pessoas interagem consigo mesmas e com os outros, e o ensino, puramente gramatical, passa a ser substituído a longo prazo.

Geraldi (1989, 1991, 1996, 2002), Possenti (1996) e Travaglia (1996) foram professores/pesquisadores que trouxeram contribuições importantes para o campo do ensino de Língua Portuguesa, ao propor abordagens mais dialógicas e significativas pautadas na discursividade da linguagem.

Nessa perspectiva, o ensino de Língua Portuguesa passou a integrar a alfabetização

e o letramento, como práticas sociais essenciais. A importância do ato de ler foi enfatizada em muitos debates acadêmicos, e, a formação humana e crítica dos estudantes, reconhecida como fundamental. A leitura e a escrita passaram a ser processos cruciais e essenciais na Educação Básica, sendo a escola a responsável pelo desenvolvimento dessas práticas para promover uma educação ativa e reflexiva, que preparasse os indivíduos para a interação social.

Ao incorporar a leitura e o letramento como elementos essenciais do ensino de Língua Portuguesa, os estudantes foram estimulados a desenvolverem habilidades de análise crítica do funcionamento da língua, de interpretação e de produção de textos. Dessa forma, acreditaram que os estudantes estavam mais capacitados para compreenderem e se comunicarem, de maneira eficaz, em um mundo diversificado e cada vez mais digital.

O letramento implica a capacidade de interpretar e produzir textos de forma crítica e reflexiva, considerando o contexto em que estão inseridos e as finalidades comunicativas envolvidas. Nesse sentido, não se tratava apenas de possibilitar aos estudantes a decodificação de letras e de palavras, mas sim de compreenderem, interpretar e interagirem com diferentes tipos de textos, sejam escritos, orais, visuais ou digitais.

Soares (1997) enfatiza que o letramento não é um processo linear e fixo, mas sim uma prática social dinâmica, que se desenvolve ao longo da vida das pessoas, e que pode variar de acordo com as demandas e os contextos culturais em que os indivíduos estão inseridos. Assim, o letramento é um elemento essencial para a participação ativa e efetiva na sociedade, porque possibilita o acesso à informação, à comunicação, ao exercício da cidadania e ao pleno desenvolvimento das capacidades individuais e coletivas.

Essa competência, para uso da língua, só se deu por meio do texto, porque possibilitou ao estudante a compreensão e o domínio das práticas de escrita, ocasionando, em seguida, os multiletramentos. Desse modo, os multiletramentos envolvem as novas tecnologias digitais de comunicação, tão usadas pela sociedade nessa era digital e tão presente no cotidiano dos estudantes. O grande desafio na modernidade foi levar essas ferramentas para a sala de aula, por inúmeros fatores, um deles pela falta de estrutura de algumas escolas.

Com a pandemia do coronavírus⁴, iniciada em 2019, destacou-se a importância dos professores e o papel essencial da escola para a manutenção e para a continuidade das aprendizagens. Durante esse período, as fragilidades do sistema educacional voltaram a ser expostas, uma vez que, o retorno parcial dos estudantes, exigiu adaptações tecnológicas e estruturais para atender ao novo modelo digital imposto pela pandemia e para cumprir os protocolos de biossegurança. Assim, a escola continua a sofrer inúmeras dificuldades para se manter de pé.

As dificuldades de aprendizagem voltaram a aumentar devido ao contexto desafiador de alfabetizar e de possibilitar as aprendizagens de forma remota, e o prolongamento da pandemia tornou ainda mais difícil o acesso ao conhecimento escolarizado, que passou a ser predominantemente virtual, com a necessidade de aparatos tecnológicos. Infelizmente, os estudantes mais pobres enfrentaram maiores obstáculos, com fotocópias de tarefas disponibilizadas nas escolas para serem feitas em casa, sem o auxílio do professor e/ou sem o material de apoio adequado, muitas vezes, contando apenas com o conhecimento limitado de alguns pais que conseguiram atender seus filhos.

Essa situação ressaltou a desigualdade de acesso à educação e a necessidade urgente de investir em infraestrutura tecnológica e em recursos para garantir a inclusão digital de todos os estudantes. Além disso, reforçou a importância dos educadores como mediadores essenciais no processo de aprendizagem, mesmo em meio a circunstâncias adversas, demonstrando a resiliência e a dedicação dos profissionais da educação em enfrentar desafios sem precedentes.

Nesses termos, possibilitando auxiliar os professores do ensino de Língua Portuguesa, esta pesquisa traz contribuições sobre as reflexões acerca do ensino de Língua

⁴ A pandemia do coronavírus, também conhecida como Covid-19, foi uma emergência de saúde global que teve início em dezembro de 2019, na cidade de Wuhan, na província de Hubei, na China. O vírus responsável pela doença é o SARS-CoV-2, pertencente à família do coronavírus. A doença espalhou-se rapidamente para diversos países e foi caracterizada por uma transmissão rápida e por ter uma facilidade de propagação entre as pessoas. A Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou oficialmente a pandemia em 11 de março de 2020, devido à disseminação global e ao impacto significativo na saúde pública e na sociedade. A covid-19 apresenta uma ampla gama de sintomas, desde casos leves a graves, incluindo pneumonia e insuficiência respiratória em alguns pacientes. Os grupos mais vulneráveis, como idosos e pessoas com condições de saúde preexistentes, estão mais suscetíveis a desenvolver complicações graves da doença.

Portuguesa nos anos iniciais, com uma proposta de sequência didática, para o ensino da gramática, a partir do texto “O enigma do outro lado”, de Stella Carr, e mote para outras reflexões sobre a língua para além do que usualmente costumava ocorrer. O objetivo é propor o ensino da gramática do texto e não um ensino puramente gramatical e desconexo da centralidade textual.

É importante salientar que a legislação educacional, no Brasil, estabelece que os estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental, que cursam do 1º ao 5º ano, devem ser alfabetizados e letrados ao final dessa etapa escolar. O termo "alfabetizados" refere-se ao domínio da decodificação das letras e das palavras, ou seja, a capacidade de ler e de escrever individualmente as letras e formar as palavras. Já o termo "letrados" vai além da decodificação e implica na habilidade de compreender e de utilizar a linguagem escrita de forma significativa e funcional em diferentes contextos sociais.

Ao serem alfabetizados e letrados durante os anos iniciais, teoricamente, os estudantes avançam para os anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) com fluência na leitura e na escrita, o que lhes permitirá aprofundar-se nos conteúdos e nas disciplinas que serão desenvolvidos nas séries seguintes. Tal pressuposto não visualiza os casos excepcionais, pois o sistema educacional ainda aprova os estudantes com inúmeras lacunas na aprendizagem, o que gera a reflexão acerca das mudanças que ocorreram na Educação Básica, questionando se foram, de fato, suficientes.

Com efeito, esta pesquisa se mostra relevante ao fornecer percepções sobre o desenvolvimento de um ensino mais eficaz e significativo, para os estudantes, por meio da gramática do texto. Ao propiciar abordagens educacionais que vão além do ensino tradicional e exclusivo das regras gramaticais, ela buscou oferecer meios para que os estudantes compreendam e utilizem a linguagem de forma apropriada ao contexto de produção.

Ao adotar métodos pedagógicos que priorizem o letramento e a compreensão da gramática do texto, esta pesquisa buscou estimular uma aprendizagem mais ativa e reflexiva por parte dos estudantes. Desse modo, eles podem desenvolver habilidades de compreensão do funcionamento da gramática do texto, contudo, de formas mais efetivas e relevantes para suas vidas cotidianas e para seu crescimento intelectual.

A proposta de ensino apresentada nesta pesquisa procurou romper com o paradigma tradicional e unidimensional de ensino da língua, permitindo que os estudantes se apropriem

dela de maneira mais abrangente e contextualizada por meio do texto. Ao valorizar a compreensão da língua como prática social, como também a análise crítica dos gêneros textuais, amplia-se, por meio dessa abordagem, as possibilidades de aprendizagem e promove a formação integral dos estudantes.

Ao compreender o ensino da Língua Portuguesa como uma ferramenta viva e dinâmica, que se modifica e se adapta de acordo com os diferentes contextos sociais, esta pesquisa contribuiu para que o ensino da gramática da língua seja mais alinhado com as necessidades e com os desafios da sociedade contemporânea. Nesse sentido, buscou-se oportunizar aprendizagens além da prescrição gramatical. Portanto, desempenha um papel relevante ao incentivar práticas pedagógicas mais inovadoras e inclusivas, que promovam uma aprendizagem significativa e transformadora no ensino da gramática da Língua Portuguesa, alinhada às orientações dadas pela BNCC.

A fim de alcançar os objetivos propostos pelo presente estudo, e obter uma compreensão mais aprofundada do tema em questão, realizamos uma revisão da literatura bibliográfica. Essa revisão nos permitiu explorar, em profundidade, o objeto de pesquisa e refletir sobre temas e resultados já obtidos em outros estudos, que trouxeram valiosas contribuições para o desenvolvimento deste trabalho.

Optamos por uma abordagem qualitativa, uma vez que ela se mostrou adequada para alcançar os objetivos propostos e confirmar nossas hipóteses relacionadas ao ensino da gramática da Língua Portuguesa. O método qualitativo nos permitiu descrever a relação entre os objetivos da pesquisa e os resultados obtidos, não se baseando em números, mas sim nas análises detalhadas dos dados coletados.

Por meio do método qualitativo, fomos capazes de explorar, de forma mais profunda, as nuances e as complexidades do ensino da gramática de Língua Portuguesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental, compreendendo as percepções, as experiências e as perspectivas dos envolvidos no processo educacional. Essa abordagem nos permitiu captar aspectos subjetivos e contextuais que seriam difíceis de mensurar apenas por meio de dados quantitativos.

Posto isso, a pesquisa qualitativa se mostrou uma ferramenta eficaz para investigar o tema proposto, proporcionando uma compreensão mais rica e abrangente sobre o ensino da gramática da Língua Portuguesa. Para tal, propusemos uma sequência didática sobre o ensino da gramática da língua por meio do texto “O enigma do outro lado”, para promover uma

compreensão mais profunda do funcionamento da gramática de Língua Portuguesa do texto, buscando ir além da simples memorização de regras gramaticais. Seu objetivo foi proporcionar aos estudantes uma abordagem reflexiva para a compreensão da gramática do texto, permitindo-lhes desenvolver um conhecimento mais sólido e abrangente sobre o idioma.

Por intermédio dessa sequência didática, os estudantes foram incentivados a refletirem sobre o uso da língua em diferentes contextos e situações comunicativas. Isso possibilitou que eles compreendessem as diversas formas de expressão e os recursos linguísticos disponíveis para se comunicarem de maneira eficaz. Além disso, a sequência didática também busca incentivar a capacidade crítica e analítica dos estudantes em relação à linguagem.

Com uma abordagem mais reflexiva e significativa, acreditamos que os alunos possam desenvolver habilidades linguísticas mais sólidas, o que lhes permitirá aplicar esse conhecimento de forma mais eficiente e significativa em sua comunicação escrita e oral. Ademais, ao compreenderem melhor o funcionamento da gramática da língua, eles se tornarão aptos a lidar com diferentes gêneros textuais, incluindo os digitais, e a adaptar o uso da língua de acordo com as diferentes situações comunicativas que enfrentam no cotidiano.

Como já mencionado, escolhemos o texto “O enigma do outro lado”, escrito por Stella Carr, que faz parte do livro *Assombrassustos*, publicado pela editora Moderna, em 1995. Esse conto apresenta uma conversa entre três personagens: Nanico, Zé Pereira e a narradora-personagem. Eles estão em uma sala aguardando alguma coisa desconhecida que acontece do outro lado de uma porta. Conforme a história avança, percebemos que algo sombrio e misterioso aguarda aqueles que atravessam a porta. Os personagens compartilham suas angústias e medos enquanto esperam, e, conforme a história progride, eles acabam sendo levados, um a um, para o outro lado, sem nunca mais voltar. No final, a narradora-personagem também é levada e descobrimos que os habitantes desse lugar estranho são frutas.

O conto de Stella Carr aborda temas como o medo, o mistério e o desconhecido, deixando o leitor com uma sensação de suspense e curiosidade sobre o que realmente acontece do outro lado da porta. A história sugere uma reflexão sobre o destino e o desconhecido, abrindo espaço para diferentes interpretações e reflexões acerca do significado do texto “O enigma do outro lado”, de Stella Carr.

A abordagem do desconhecido e a temática do medo fazem com que o leitor se questione sobre o que está por vir, tornando a narrativa intrigante. A ausência de informações concretas sobre o que acontece do outro lado da porta permite que cada leitor crie suas próprias interpretações e reflexões, resultando em uma história rica em significados. A metáfora do destino e a descoberta surpreendente de que os habitantes desse lugar estranho são frutas traz uma dimensão sombria à narrativa, levando o leitor a refletir sobre temas mais profundos relacionados à vida, à morte e à existência humana.

Por meio do conto de Stella Carr, propomos análises linguísticas que contribuem para uma melhor compreensão das escolhas da autora em relação à narrativa e ao impacto que essas escolhas têm na experiência de leitura do leitor. Algumas análises linguísticas incluem:

- 1- Uso de linguagem descritiva: A autora utiliza uma linguagem descritiva detalhada para criar uma atmosfera de suspense e mistério. As descrições das personagens, como "Magro, amarelo e muito comprido", e dos cenários, como a "porta fechada, que dava para o outro lado", ajudam a construir imagens vívidas na mente do leitor, criando um ambiente envolvente.
- 2- Uso de diálogos: Os diálogos entre os personagens são essenciais para o desenvolvimento da trama e para revelar as características de cada um. Por meio dos diálogos, podemos identificar as emoções, os medos e as preocupações dos personagens, bem como suas diferentes perspectivas em relação ao que está por vir.
- 3- Recursos de suspense: A autora utiliza recursos literários, como o uso de interrogações e reticências, para criar um clima de suspense e manter o leitor interessado na história. A sensação de incerteza sobre o que acontece do outro lado da porta é reforçada por esses recursos.
- 4- Uso de metáforas: A metáfora das frutas, usada para descrever o destino dos personagens, adiciona uma camada simbólica à narrativa. As frutas podem representar a vulnerabilidade dos personagens diante do desconhecido e a ideia de que todos têm um destino a cumprir.
- 5- Variedade de interpretações: A narrativa deixa espaço para uma multiplicidade de interpretações, permitindo que o leitor reflita sobre temas mais amplos, como a vida, a morte e a existência humana. Cada leitor pode ter sua própria compreensão e interpretação dos acontecimentos no conto, tornando a experiência de leitura

personalizada.

Essas análises linguísticas evidenciam a habilidade da autora em utilizar recursos literários para criar uma história rica em significados e reflexões, convidando o leitor a mergulhar nas fronteiras entre o conhecido e o desconhecido, o real e o imaginário. A linguagem descritiva, os diálogos bem construídos e o uso do suspense são elementos-chave que tornam a experiência de leitura enriquecedora e envolvente.

A hipótese principal da pesquisa sugere que é possível aprimorar o ensino da gramática da Língua Portuguesa com o uso do texto como atividade central, priorizando a eplinguística em detrimento da metalinguística⁵. Em outras palavras, a pesquisa busca se concentrar mais na análise e na reflexão sobre a própria linguagem, suas estruturas e seus usos, em conjunto com a compreensão e a produção de textos, pode ser uma abordagem eficaz para promover uma aprendizagem significativa e aprofundada da língua nessa etapa escolar.

A metalinguística refere-se à reflexão sobre a língua, suas regras gramaticais, estruturas e características. Ao dar destaque à metalinguística, a pesquisa busca entender como os estudantes podem ser estimulados a pensar criticamente sobre a linguagem e a compreender os elementos linguísticos em diferentes contextos textuais. Isso abrange atividades como análise gramatical, identificação de figuras de linguagem, estudo de estilos e recursos retóricos, entre outros.

Por outro lado, a epilinguística aborda a língua em uso, ou seja, como a linguagem é efetivamente utilizada na comunicação cotidiana. Envolve o estudo da pragmática, das variedades linguísticas, das intenções comunicativas e da interação social por meio da linguagem. A hipótese sugere que esse aspecto pode ser abordado de maneira mais

⁵ A metalinguística, de acordo com a definição de Roman Jakobson, é uma das funções da linguagem e refere-se à capacidade de a linguagem falar sobre si mesma, ou seja, é a função da linguagem que se volta para a própria linguagem, para seu código e suas estruturas. Essa função linguística possibilita que os falantes discutam, analisem e reflitam sobre a própria língua, suas regras gramaticais, seus significados e seus usos. Roman Jakobson, linguista russo do século XX, foi um dos principais teóricos da comunicação e da linguagem, e suas contribuições foram fundamentais para o desenvolvimento da teoria da comunicação e da linguística estruturalista. Em sua análise das funções da linguagem, Jakobson identificou seis funções: emotiva (ou expressiva), conativa, referencial, poética, fática e metalinguística. A função metalinguística é aquela que se volta para a própria linguagem, permitindo que os falantes façam comentários, expliquem ou esclareçam o código linguístico que estão utilizando.

superficial, possivelmente com uma ênfase menor nas práticas comunicativas reais em comparação com a metalinguística.

No contexto do ensino, escolhemos o conto "O enigma do outro lado", de Stella Carr, adequado para os alunos do 5º ano do Ensino Fundamental. Essa obra contribui para o desenvolvimento da leitura, da escrita e da compreensão textual, que são cruciais nesta fase de ensino. A narrativa misteriosa incita a imaginação dos leitores, e a metáfora do destino acrescenta uma dimensão profunda à história. Linguisticamente, a autora utiliza recursos linguísticos e estilísticos para criar o clima de mistério, enquanto a voz narrativa, influencia a percepção do leitor em relação à trama e às personagens. A pesquisa qualitativa nos permite explorar esses aspectos de maneira detalhada e enriquecedora.

A partir da pesquisa, buscou-se compreender como as práticas pedagógicas podem ser aprimoradas para promover uma educação linguística mais significativa e efetiva, que desenvolva, nos estudantes, reflexões sobre o funcionamento da gramática do texto em prol de um arranjo para ser entendido pelo leitor no ato da leitura.

Quanto à organização desta dissertação, organizamos em três capítulos. No primeiro capítulo, fizemos uma retrospectiva sobre o ensino de gramática da Língua Portuguesa a partir dos anos de 1960, retomando a criação e a implementação dos documentos normativos que orientam o desenvolvimento do trabalho pedagógico na escola, bem como o uso do texto em favor da análise linguística.

No segundo capítulo, são apresentados os procedimentos metodológicos adotados na pesquisa, organizados em três seções distintas. Primeiramente, é detalhada a metodologia selecionada e a abordagem utilizada para conduzir o estudo. Em seguida, são expostos os instrumentos utilizados, com destaque para a escolha do conto "O enigma do outro lado", de Stella Carr. Na terceira seção, é delineada a sequência didática proposta para o ensino da língua.

No terceiro capítulo, é proposta uma sequência didática para aulas de gramática do texto, com base na obra "O enigma do outro lado," de Stella Carr. É importante considerar que o ensino da Língua Portuguesa é um componente curricular em constante evolução, adaptando-se às novas teorias, às abordagens e aos métodos que surgem para atender aos desafios, em constante mutação, enfrentados por professores e por alunos; assim, uma das abordagens inovadoras que propomos é o uso de sequências didáticas como estratégia

pedagógica eficaz.

CAPÍTULO 1

EVOLUÇÃO DO ENSINO DE GRAMÁTICA DA LÍNGUA PORTUGUESA A PARTIR DE 1970

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1971 foi uma legislação que estabeleceu princípios e diretrizes gerais para a educação no Brasil durante um período específico. Ela foi promulgada pelo Decreto-Lei nº 869, de 12 de setembro de 1969, e ficou em vigor até a promulgação de uma nova LDB em 1996.

Essa lei não detalha especificamente a proposta do ensino de Língua Portuguesa, pois estabelece princípios e diretrizes gerais para a educação no Brasil, mas não entrava em detalhes sobre os currículos específicos das disciplinas. O que havia era um delineamento da estrutura do sistema educacional brasileiro, estabelecendo os níveis de ensino (educação infantil, ensino fundamental e médio) e enfatizando a obrigatoriedade e gratuidade do ensino fundamental. Entretanto, as diretrizes curriculares e os conteúdos específicos das disciplinas eram definidos posteriormente pelos órgãos responsáveis pela educação em cada nível governamental (municipal, estadual ou federal).

Assim, os PCN's têm o objetivo de orientar os currículos das escolas, proporcionando um referencial para a prática pedagógica. Eles abordam questões relacionadas ao ensino da língua, incluindo gramática, oralidade, produção de texto, entre outros. Esses documentos têm impacto tanto nas escolas da rede pública quanto nas escolas da rede particular, influenciando as práticas educacionais em todo o país. No entanto, é sempre importante verificar se houve atualizações ou revisões desses documentos após a minha última atualização.

Ao enfatizar exclusivamente a visão da língua como um código, o ensino acabava por negligenciar as tensões e as nuances que surgem nas interações por meio da linguagem. A linguagem é uma forma de expressão complexa, que carrega significados culturais, históricos e sociais, e a compreensão desse aspecto é essencial para um ensino mais contextualizado e significativo.

No final da década de 1970, Faraco e Castro (1999, p. 1) observaram que a linguagem passou por uma reconfiguração de práticas de linguagem e uma revisão nos

métodos didáticos devido à influência de fatores extralinguísticos, como sociais, culturais, tecnológicos e políticos. Esse período marcou a transição para uma abordagem prática-intuitiva no ensino, que, segundo Faraco e Castro (1992), era considerada insuficiente, pois a língua passou a ser concebida não apenas como um conjunto dogmático de regras, mas sim como algo mais complexo, sujeito a influências externas.

Isso sugere que o ensino de gramática da Língua Portuguesa é moldado por mudanças e transformações na sociedade e no mundo ao nosso redor, sendo justificado pela natureza dinâmica da linguagem, com implicações importantes no processo de ensino-aprendizado. Os métodos e as abordagens da gramática da Língua Portuguesa precisam considerar a evolução contínua, compreendendo a língua de forma viva e contextualizada. Além disso, é fundamental que os educadores estejam com suas mentes abertas a compreender e valorizar a diversidade linguística, reconhecendo que diferentes formas de falar e escrever podem ser igualmente válidas e ricas em significado. À medida que a sociedade evolui e novas tecnologias emergem, por exemplo, a linguagem e suas práticas também se adaptam para refletir essas mudanças.

Vale ressaltar que as mudanças na forma de ensinar a gramática não significam negligenciar o seu aprendizado, mas torná-la mais significativa e relevante para os estudantes, possibilitando-os desenvolverem habilidades linguísticas e se tornarem usuários com competência, tanto na escrita quanto na fala. Por isso, não existe uma padronização nacional sobre como esse ensino precisa ocorrer, haja vista que as práticas pedagógicas podem variar de acordo com a cultura das escolas e com o grau de instrução e experiência dos professores, sem perdermos de vista que, dentre a diversidade metodológica, o ensino da gramática normativa pode ser contextualizado e funcional.

1.1 Os debates a partir de 1980 sobre o ensino da Língua Portuguesa

Antes desse período, o ensino de língua portuguesa no Brasil era fortemente influenciado por uma abordagem mais tradicional, na qual o foco recai na transmissão de regras gramaticais, análise sintática e na leitura de clássicos literários. O ensino estava muitas vezes orientado para a norma culta da língua, sem uma ênfase significativa na comunicação real.

Na década de 1980, houve uma mudança gradual em direção a abordagens mais comunicativas. Essa transformação foi impulsionada por teorias linguísticas contemporâneas que destacavam a importância da comunicação na aprendizagem de línguas. Abordagens mais centradas na comunicação passaram a valorizar a interação entre os alunos, a prática da língua em situações reais e a compreensão contextualizada do uso da língua. Nesse contexto, ocorreu uma notável influência do funcionalismo linguístico, que trouxe consigo a incorporação significativa de disciplinas como Linguística Aplicada, Linguística Textual e Sociolinguística nos currículos dos cursos de Letras.

Paralelamente ao movimento funcionalista linguístico, vários linguistas e professores, entre eles Geraldi (1989, 1991, 1996, 2002), Possenti (1996), Travaglia (1996) e outros, desempenharam um papel ativo na defesa de uma abordagem alternativa para o ensino da língua. Essa abordagem baseava-se na perspectiva discursiva da linguagem, sugerindo uma mudança de foco do estudo mecânico das estruturas gramaticais para uma compreensão mais ampla e contextualizada da linguagem, integrando aspectos discursivos e comunicativos. Essa fase representou uma significativa transformação no paradigma educacional, buscando tornar o ensino da língua mais dinâmico, funcional e alinhado com as necessidades comunicativas reais dos alunos.

Uma das principais diretrizes da reforma foi a busca por uma maior integração entre a educação e o mercado de trabalho. Isso refletia na preocupação de alinhar o sistema educacional com as necessidades do desenvolvimento econômico do país. O objetivo central era preparar os estudantes para ingressarem no mercado de trabalho com habilidades e conhecimentos que atendessem às demandas das indústrias e das empresas, contribuindo, assim, para o crescimento econômico e o desenvolvimento nacional.

As mudanças, a partir de então, foi de favorecer um enfoque mais efetivo no trabalho com textos em sala de aula. Isso envolvia uma abordagem que valorizasse tanto a textualidade, destacando aspectos funcionais da língua, quanto a discursividade, priorizando uma perspectiva mais ampla sobre como a linguagem é utilizada em contextos reais de comunicação.

Dentro desse novo paradigma educacional, o objetivo foi de direcionar o ensino da língua para além das tradicionais abordagens normativas e descritiva da gramática. A

proposta propugnava uma mudança significativa nos métodos de leitura e produção textual, visando não apenas a compreensão das estruturas gramaticais, mas também a capacidade de produzir e interpretar textos de maneira contextualizada.

Essa abordagem inovadora representou, de fato, um novo olhar para o ensino da língua, mas, como indicado por Santos (2007), esse novo paradigma ainda não havia sido plenamente incorporado na prática cotidiana das salas de aula. A transformação almejada fundamentava-se na ideia de que o ensino da língua deveria ser centrado na noção de interação, considerando a linguagem verbal não apenas como um instrumento mecânico, mas como uma atividade intrinsecamente vinculada às complexas interações entre os sujeitos.

Assim, essa proposta representou uma tentativa de redefinir o papel do ensino de Língua Portuguesa, buscando não apenas transmitir conhecimentos gramaticais, mas desenvolver habilidades linguísticas que refletissem a dinâmica e a riqueza das interações humanas no uso da linguagem. Contudo, a implementação efetiva dessas mudanças encontrava desafios na prática pedagógica diária, evidenciando a complexidade da transformação educacional proposta.

A crítica à abordagem tradicional do ensino da gramática refletiu numa inquietação fundamental: a necessidade de formar cidadãos que transcendam a mera competência na língua como instrumento de comunicação. Buscou-se, na verdade, um entendimento mais amplo e profundo das complexas dimensões da linguagem, reconhecendo sua função social, seu vínculo com a cultura e com a identidade, bem como sua capacidade expressiva, artística, literária e poética.

Nesse contexto, o ensino da gramática normativa dominava o cenário educacional, enfatizando a apresentação das regras e dos padrões formais da língua. Era incumbência dos estudantes observarem e obedecerem às normas de concordância, regência, ortografia e pontuação, de acordo com os cânones estabelecidos. Outro aspecto era a abordagem centrada na memorização, muitas vezes apelidada de "decoreba". Os estudantes se viam compelidos a memorizar as regras gramaticais e a realizar exercícios de análise sintática, um processo que, frequentemente, resultava em aprendizado mecânico e desconectado da aplicação prática da língua.

Todos esses fatores citados contribuíram para uma notável desvalorização da linguagem oral, especialmente das variações regionais e coloquiais, que eram, com frequência, relegadas a um plano inferior em relação à língua escrita. O foco do ensino residia, sobretudo, na correção gramatical, negligenciando, em grande medida, o desenvolvimento das habilidades de comunicação oral.

Tais críticas à abordagem tradicional do ensino da gramática de Língua Portuguesa apontaram para a necessidade de uma educação linguística mais holística, que reconhecesse a língua como uma forma viva e multifacetada de expressão e comunicação. Posteriormente, a reforma educacional da década de 1970, aliada às mudanças subsequentes no sistema de ensino, buscou uma abordagem mais funcional e comunicativa no ensino da língua. Isso envolveu valorizar a língua como instrumento de comunicação e expressão, bem como dar ênfase ao desenvolvimento das habilidades linguísticas dos alunos em um contexto mais amplo.

A abordagem comunicativa e funcional, apesar de ter seu valor em preparar os estudantes para a comunicação efetiva em diferentes contextos, pode ser criticada quando é utilizada de forma isolada, sem considerar a importância da reflexão crítica sobre a linguagem e sua função na sociedade. Portanto, foi essencial reconhecer essas críticas e refletir sobre as abordagens de ensino da gramática da Língua Portuguesa de maneira mais ampla, buscando equilibrar as habilidades comunicativas funcionais, com uma formação humanista e reflexiva, que valorize a cultura, a diversidade linguística e a capacidade dos estudantes de compreender e de analisar criticamente o mundo ao seu redor por meio da linguagem.

Dessa forma, destaca-se que, na década de 1980, houve uma nova conjuntura no ensino de língua e isso aconteceu a partir de ideias de universidades, de livros didáticos e da formação para professores. Assim, iniciou-se uma nova etapa na história do ensino de Língua Portuguesa, pois, no processo de revisão a que foi submetido o ensino da gramática da Língua Portuguesa no Brasil, as concepções de língua, os objetivos e os métodos de ensino foram questionados.

Segundo Silva (2004), há um discurso que se delineia em torno do ensino da língua, intensificado na década de 1980, interpretado como um reflexo das preocupações sobre o ensino, a aprendizagem e o uso da língua nesse período. A autora menciona o fato

de que vivíamos naquele momento uma abertura política, depois de difíceis anos da ditadura, como vimos na seção anterior deste trabalho. Iniciaram-se muitas discussões públicas sobre aspectos sociopolíticos do Brasil, entre eles, o ensino, a educação, a aprendizagem e o “uso” e o “mau uso” da Língua Portuguesa no Brasil.

A evolução do ensino da gramática da Língua Portuguesa, ao longo do tempo, refletiu em uma verdadeira explosão de ideias e abordagens que enriqueceram nossa compreensão da língua como um fenômeno multifacetado e social. A Sociolinguística, por exemplo, surgiu como uma lente poderosa, proporcionando uma visão mais abrangente da língua. Ela nos mostrou que a língua não é algo estático, mas um fenômeno social dinâmico, que se manifesta de maneira diversa nas diferentes comunidades e contextos de uso.

1.2 O papel da academia e os debates para o ensino da gramática da Língua Portuguesa

As revoluções no ensino da gramática da Língua Portuguesa nos levaram a compreendê-la como uma entidade viva e flexível, que é moldada pelo contexto e pela diversidade de usos. Assim, esse ensino da língua nos encoraja a compreender a linguagem como uma ferramenta poderosa de comunicação e expressão, um reflexo das complexas relações humanas e uma janela para o entendimento da sociedade em sua plenitude.

A academia, representada por pesquisadores e por especialistas em educação, contribuiu com conhecimentos científicos e teóricos para a reflexão e o aprimoramento das práticas pedagógicas no ensino da língua. Os debates acadêmicos em torno do ensino da gramática de Língua Portuguesa foram variados e abrangem diferentes aspectos, merecendo destaque:

I - Reflexão sobre a função da gramática no ensino.

II - A academia questiona a ideia de ensinar a gramática de forma isolada, desvinculada do contexto comunicativo e das práticas de linguagem. Em vez disso, propõe uma abordagem mais contextualizada, em que o ensino da gramática esteja integrado às práticas de leitura, escrita, fala e escuta.

III - Abordagem funcional e comunicativa.

IV - A academia defende uma abordagem funcional da gramática, na qual as estruturas linguísticas são apresentadas e ensinadas com base em seu uso real na comunicação. Isso implica que os estudantes aprendam a gramática por meio de exemplos autênticos e compreendam sua função na construção do significado.

V - Valorização das variedades linguísticas.

VI - Os debates acadêmicos também reconhecem a importância de abordar as variações linguísticas presentes na Língua Portuguesa. Isso envolve a compreensão das diversas formas de falar e de escrever em diferentes regiões e grupos sociais, evitando estigmatização e preconceitos linguísticos. Ou seja, a reflexão crítica sobre a gramática normativa.

VII - A academia questiona a abordagem excessivamente normativa da gramática, que, muitas vezes, prioriza regras rígidas em detrimento da compreensão dos usos linguísticos reais. A ideia é promover uma reflexão crítica sobre as normas linguísticas, compreendendo-as como um elemento importante, mas não o único, para a comunicação efetiva.

VIII - Integração de novos conhecimentos linguísticos: a academia traz novas contribuições da Linguística, como a Linguística Textual, a Sociolinguística e a Análise do Discurso, para o ensino da gramática. Essas abordagens fornecem ferramentas para analisar a língua em contextos mais amplos e complexos.

Em resumo, o papel da academia nos debates acerca do ensino da gramática de Língua Portuguesa foi oferecer fundamentos teóricos e científicos que auxiliassem na construção de uma prática pedagógica mais eficiente, significativa e contextualizada. A reflexão crítica sobre os métodos de ensino, a valorização da diversidade linguística e o enfoque na função comunicativa da gramática são algumas das principais contribuições desse diálogo acadêmico para o campo educacional.

A evolução das formas de ensinar a gramática da Língua Portuguesa, ao longo do tempo, refletiu no amadurecimento do entendimento sobre a complexidade da linguagem e na importância de uma abordagem mais abrangente, contextualizada e significativa no ensino da língua. Isso garante que os estudantes desenvolvam suas habilidades linguísticas

de forma mais autêntica e estejam preparados para enfrentar os desafios da comunicação em um mundo diversificado e globalizado.

Tendo em vista a crise instaurada e fortemente anunciada na década de 1980, Silva (2004) afirma que é no rastro desse debate público que se constituiu a Comissão Nacional para o Aperfeiçoamento do Ensino/Aprendizagem da Língua Materna, do Ministério da Educação. Seu Relatório Conclusivo é de 1986. Constituíram essa comissão, nomeada pelo Decreto n. 91.372, de 26 de junho de 1985, nomes ilustres, como: Abgar Renault (presidente), Antônio Houaiss, Celso Cunha, Fábio Lucas, João Wanderley Geraldi, Magda Soares, Nelly Medeiros de Carvalho e Raymundo Jurandy Wangam, os quais eram especialistas tanto em Linguística quanto em Literatura; tornando, portanto, a comissão altamente qualificada para discutir e propor mudanças no ensino da língua materna.

O Relatório Conclusivo da Comissão foi apresentado em 1986 e serviu como uma referência importante para orientar as políticas educacionais e as práticas pedagógicas no ensino da Língua Portuguesa no país. Esse momento foi significativo porque possibilitou a inclusão de diferentes perspectivas e abordagens no ensino da língua materna, valorizando os aspectos linguísticos e literários e levando em conta a diversidade linguística e cultural do Brasil. A criação da comissão e o relatório resultante refletiram o reconhecimento da importância de se repensar e aprimorar o ensino da língua, abrindo caminho para transformações significativas nas práticas educacionais relacionadas à Língua Portuguesa.

As contribuições e propostas dessa comissão, juntamente com outras discussões e movimentos pedagógicos da época, foram fundamentais para a evolução do ensino da Língua Portuguesa no Brasil, buscando uma formação mais ampla, contextualizada e crítica dos estudantes em relação à linguagem e à cultura. Essas mudanças continuam influenciando o ensino da língua materna no país até os dias atuais.

1.3 A Sociolinguística e a análise linguística

Juntamente com a Sociolinguística, a Linguística Textual trouxe uma perspectiva revolucionária, revigorando a maneira como enxergamos a gramática. Ela destacou a importância de estudar a língua em seu uso real, em textos e em discursos. Essa

abordagem nos lembra que a língua é uma expressão intrincada de relações entre língua, história e sociedade; valoriza o contexto e as práticas discursivas como elementos cruciais para entender a linguagem em sua plenitude.

Tais movimentos e mudanças de paradigma culminaram em uma transformação fundamental na concepção do ensino da gramática de Língua Portuguesa. Abandonamos a abordagem puramente normativa e gramaticalista, que, muitas vezes, se limitava a decorar regras descontextualizadas, e voltamo-nos para práticas mais contextualizadas e eficazes, que se concentram na utilização da língua no cotidiano dos estudantes. Falar, ouvir, ler e escrever se tornaram o epicentro do aprendizado, permitindo que os estudantes desenvolvam habilidades linguísticas de maneira significativa e aplicável. Essa mudança reflete um reconhecimento da língua como uma ferramenta viva e dinâmica, moldada pelas interações sociais e pelos contextos reais de uso.

Com o desenvolvimento cada vez maior das averiguações no campo da cognição, pode-se dizer que as demandas referentes ao processamento do texto, em termos de produção e de compreensão, passaram a se tornar o núcleo de interesse de diferentes estudiosos desse campo. Assim, volta-se um olhar para a ativação de sistemas de conhecimento por momento do processamento, para as formas de representação do conhecimento na memória, para as táticas sociocognitivas e interacionais nele envolvidas, entre tantas outras.

Nesse prisma, o desenvolvimento dos estudos nas áreas mencionadas possibilitou o surgimento de alternativas para contornar o problema, buscando um ensino mais efetivo e relevante da língua. A nova abordagem passou a priorizar o uso real da língua, em contextos concretos e dialógicos, reconhecendo que a língua é uma ferramenta viva e dinâmica, usada pelos indivíduos em suas interações cotidianas.

Essa mudança metodológica não significou o abandono da análise sistemática da língua, mas sim uma integração dessa análise com a compreensão do uso concreto e das práticas discursivas. O ensino da Língua Portuguesa continuou sendo regido por fatores normativos e externos que devem ser considerados nas análises linguísticas (BEZERRA, 2017; FRANCHI, 2006; GERALDI, 2006; BEZERRA; REINALDO, 2013; MARCUSCHI, 2016).

Em conjunto, esses autores têm enriquecido os debates sobre o ensino da gramática da Língua Portuguesa, propondo abordagens integradoras, contextuais e funcionais, que consideram o uso real da língua pelos falantes em suas práticas comunicativas cotidianas. Suas contribuições têm impactado positivamente o ensino da gramática de Língua Portuguesa, proporcionando aos estudantes uma formação linguística mais autêntica, significativa e relevante para sua participação na sociedade atual. Ademais, na metade da década 1960, quando muitos desses cientistas da linguagem compreenderam que não era mais aceitável analisar a língua sem avaliar também a sociedade em que ela é articulada, começou-se a pesquisar a língua do ponto de vista da transformação e da diferença, em termos sociolinguísticos.

Bagno (2007) contribuiu para uma abordagem mais reflexiva e crítica da língua, especialmente no contexto da Sociolinguística. Ele aborda a língua como um fenômeno em constante transformação, influenciada pelos diversos contextos sociais e culturais em que é usada. A *Novela Sociolinguística* de Bagno apresenta diferentes personagens e situações para ilustrar a diversidade linguística do Brasil, demonstrando como a língua se manifesta de maneiras variadas em diferentes regiões e grupos sociais. O autor questiona a ideia de uma norma linguística única e homogênea, mostrando que a língua é rica em variações e que todas essas formas de falar são legítimas e têm valor cultural.

Ao focar a língua sob uma perspectiva sociolinguística, Bagno (2007) destaca a importância de considerar o papel da sociedade, das identidades culturais e das relações de poder na construção da linguagem. Ele critica visões preconceituosas e discriminatórias em relação às variações linguísticas e defende uma postura mais inclusiva e respeitosa diante da diversidade linguística do país. Ele também problematiza a ideia de que existe uma única forma "correta" de falar, mostrando que as variações linguísticas são naturais e esperadas, dadas as diferenças regionais e sociais. Por fim, enfatiza a importância de valorizar todas as formas de expressão linguística e de respeitar a diversidade linguística presente na sociedade brasileira.

A obra de Bagno (2007) foi significativa para a disseminação de uma abordagem sociolinguística mais ampla e crítica no ensino da Língua Portuguesa. Sua obra influenciou muitos educadores e pesquisadores a refletirem sobre a importância de reconhecer e valorizar as diferentes formas de falar e de escrever em sala de aula, bem como a considerarem o

contexto social e cultural dos estudantes como parte integrante do processo de ensino e aprendizagem da língua.

A área dos estudos sociolinguísticos abrange desde os problemas que aparecem na comunicação entre os sujeitos, passando pela apreciação dos dialetos, idioletos, socioletos, pontos de pronúncia e desenvolvimento linguístico, até os limites linguísticos consequentes de compreensões ideológicas, ou seja, diferenças de raça e posição social; obstáculos linguísticos esses que, muitas vezes, provocam limites sociais. Afinal, a linguagem é característica e meio imprescindível para qualquer influência mútua. Sem ela, não haveria desenvolvimento de grupos nem qualquer atividade humana estabelecida (PAIVA; SCHERRE, 2000).

A Sociolinguística, aplicada ao ensino de Língua Portuguesa, reflete as variações no convívio social, as alterações e as diferenciações de cada grupo social, de forma objetiva e clara. De acordo com Calvet (2002, p. 140), a Sociolinguística “esclarece as diferentes convicções e os diferentes comportamentos no que se refere à língua de grupos inteiros ou de classes inteiras da sociedade”.

A Sociolinguística, opondo-se ao padrão estruturalista de abstração da língua, vai distinguir a heterogeneidade ou a mudança linguística como categoria própria e fundamental ao sistema linguístico, defendendo que seria a ausência de mudança um fato irregular ao sistema. Além disso, essas composições variantes seriam admissíveis e passíveis de sistematização, surgindo, desse modo, a Teoria da Modificação ou Sociolinguística Variacionista, que traz como principal objeto de estudo a fala dos indivíduos de uma dada comunidade linguística por meio da análise quantitativa dos dados linguísticos de cada falante (TARALLO, 2001).

A Sociolinguística desmistifica a crença comumente difundida de que a língua padrão é melhor, superior às demais. Sobre isso, afirma Alkmim (2003, p. 40):

A variedade padrão de uma comunidade – também chamada norma culta, ou língua culta – não é, como o senso comum faz crer, a língua por excelência, a língua original, posta em circulação da qual os falantes se apropriam como podem ou são capazes. O que chamamos de variedade padrão é o resultado de uma atitude social ante a língua, que se traduz, de um lado, pela seleção de um dos modos de falar entre os vários existentes na comunidade e, de outro, pelo estabelecimento de um conjunto de normas que definem o modo “correto” de falar. Tradicionalmente, o melhor modo de falar e as regras do bom uso correspondem aos hábitos linguísticos dos grupos socialmente dominantes. Em nossas sociedades

de tradição ocidental, a variedade padrão, historicamente, coincide com a variedade falada pelas classes sociais altas, de determinadas regiões geográficas. Ou melhor, coincide com a variedade linguística falada pela nobreza, pela burguesia, pelo habitante de núcleos urbanos, que são centros do poder econômico e do sistema cultural predominante.

Na perspectiva da Sociolinguística, o ser humano é por natureza plurilíngue (usa diversas línguas). E mesmo quando usamos nossa língua, esta apresenta-se de diversos modos, por exemplo: em casa, usa-se o idioma familiar; já na escola, modificamos o nosso modo de usar a língua e interagimos com outras pessoas, colegas e professores, que trazem modos de usar a língua diferentes do nosso. Isso acontece em qualquer língua, seja ela o português brasileiro ou a LIBRAS. As línguas, então, são um aglomerado de níveis de expressão, atestando que nenhuma comunidade é inteiramente homogênea. De fato, cada falante é, ao mesmo tempo, usuário e agente modificador de sua língua, nela imprimindo marcas geradas pelas novas situações com que se depara (ALKHMINI *apud* MUSSALIM; BENTES, 2001).

A linguagem, segundo muitos autores, é a propriedade definidora da inteligência humana. O desenvolvimento da inteligência humana está profundamente unido ao desenvolvimento da linguagem; logo, tudo o que ela vivência deve ser reportado nas formas de expressão verbal e não verbal. É importante que ela “interprete” o mundo que a cerca e que compartilhe essa “leitura” do mundo para as pessoas, no amplo sentido de existência, de viver em comunidade (NOVAK, 2002).

De acordo com Souza (2008), o qual menciona Cagliari, os modos desiguais de articular ocorrem porque a Língua Portuguesa, como qualquer outra língua, é um acontecimento ativo, isto é, está sempre em progresso. Pelos usos distinguidos ao longo do tempo e nos mais variados grupos sociais, as línguas passam a permanecer como um conjugado de falares diferentes ou dialetos, todos muito parecidos entre si, entretanto, cada qual apresentando suas características com relação a alguns aspectos linguísticos. Todas as diferenças, do ponto de vista da composição linguística, são perfeitas e prontas em si; o que as tornam desiguais são os valores sociais que seus elementos têm na sociedade. Ainda, segundo o autor, os linguajares de uma língua, embora sejam parecidos entre si, apresentam-se como línguas particulares, com sua gramática e usos próprios.

1.4 Os PCN's e o ensino da gramática de Língua Portuguesa

Os PCN's⁶ de Língua Portuguesa (BRASIL, 1997, p. 26) apresentam a explicação de que “a Língua Portuguesa, no Brasil, tem muitas diferenças dialetais; e recomenda que o preconceito difundido na sociedade, em relação às falas dialetais, seja encarado, na escola, como parte do alvo educacional mais extenso de educação para o respeito à diferença.” Para isso, e para poder lecionar Língua Portuguesa, a escola necessita livrar-se de alguns costumes: o de que há uma singular forma “certa” de falar, a que se parece com a escrita; e o de que a escrita é o espelho da fala, sendo assim, seria conciso “reparar” a fala do aluno para impedir que ele escreva errado. Essas duas crenças determinam uma prática de mutilação cultural que, além de declinar a forma de falar do aluno, tratando sua comunidade como se fosse desenvolvida por inábeis, significa desconhecimento de que a escrita de uma língua não satisfaz totalmente a qualquer de seus linguajares, por mais consideração que um deles apresente em um dado período histórico.

As críticas, por vezes baseadas, envolvem desde o caráter dos parâmetros, até as teorias linguísticas e pedagógicas que orientam o texto; elas são avaliadas por alguns como impositivas e fora da realidade brasileira. Nem sempre, entretanto, os críticos se voltam para o documento dos PCN's com a visão de quem conhece, de fato, uma sala de aula e as necessidades dos estudantes. É nesse aspecto que os PCN's mais podem contribuir no desenvolvimento de cidadãos críticos e cômicos.

Dificuldades à parte, é possível idealizar um ensino de Língua Portuguesa diverso do tradicional e que concentre as ideias propostas nos PCN's. Para Travaglia (2003, p. 17), a língua, mais que teoria, é um “conjugado de conhecimentos linguísticos que o usuário apresenta internalizados para uso ativo em circunstâncias reais de interação comunicativa”, e só desse modo se pode idear o ensino dessa matéria.

⁶ Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) para o ensino de Língua Portuguesa, no Brasil, são diretrizes elaboradas pelo Ministério da Educação que oferecem orientações para o planejamento, a organização e a execução do currículo escolar em todas as etapas da Educação Básica. Eles têm como objetivo nortear o trabalho dos professores e garantir a qualidade da educação em todo o país.

A opção dos PCN's como componente de apreciação justifica-se pelo seu valor no aperfeiçoamento de uma educação que tem a finalidade de trazer qualidade. Dessa maneira, ao ser aproveitado como base para guiar as práticas de ensino de língua materna, poderá colaborar para aprimorar a educação dos alunos em termos de desenvolvimento da linguagem e atitude crítica, diminuindo a diferença social no conjunto educativo e, por conseguinte, fora dele.

Para Geraldi (2006), os conteúdos de ensino são definidos pela integração do conhecimento com as reais ou imaginárias necessidades de clareza desses saberes. Ensinar determinados temas apenas porque serão abordados nas séries seguintes ou porque são considerados essenciais para os alunos se expressarem adequadamente não é satisfatório. Isso ocorre porque se negligência a relação direta entre o que é ensinado na escola e o conteúdo presente no cotidiano. Nesse contexto, Geraldi alerta para o fato de que muitos conteúdos ensinados podem não atender às necessidades reais dos estudantes, estando desatualizados, obsoletos, mas ainda assim permanecem listados nos programas educacionais.

Para Marcuschi (2008, p. 61), “[...] a língua é um conjunto de práticas sociais cognitivas historicamente situadas”. Nessa perspectiva, o ensino que trata somente a gramática é insuficiente para atender toda a sua complexidade comunicativa. O ensino da língua deve estar centrado nas práticas de linguagem efetivas, ou seja, nas situações reais em que a língua é utilizada para se comunicar, informar, argumentar, persuadir, entre outras finalidades. Nessa abordagem, a gramática e outras estruturas linguísticas são abordadas de forma funcional, isto é, como recursos que possibilitam a construção do sentido nos textos e a efetivação das intenções comunicativas.

A perspectiva funcionalista considera que a língua não deve ser ensinada de forma isolada, descontextualizada ou prescritiva, mas sim como parte integrante das práticas de linguagem em que os estudantes estão inseridos. Dessarte, os alunos são incentivados a desenvolver habilidades linguísticas e discursivas que lhes permitam interagir de forma adequada e eficiente em diferentes contextos sociais.

Além disso, a abordagem funcionalista também valoriza a diversidade linguística e as variações da língua, reconhecendo que a língua é um fenômeno dinâmico e que sua forma varia de acordo com o contexto sociocultural em que é utilizada. Assim, os

estudantes são incentivados a compreender e a valorizar as diferentes formas de falar e de escrever, respeitando a diversidade linguística do país.

O ensino da gramática de Língua Portuguesa, orientado pelas práticas de linguagem funcionalista, busca proporcionar aos estudantes uma formação linguística autêntica, relevante e contextualizada, capacitando-os para participar ativamente na sociedade, como leitores e produtores de textos competentes e críticos. O ensino de Língua Portuguesa está orientado pelas práticas de linguagem funcionalista nos dias atuais.

Freitas (2000) analisa que os apontamentos dos PCN's, relativos à Língua Portuguesa, persistem a respeito da necessidade de a escola desenvolver leitores e escritores; alertam para que se busque suplantar os limites difíceis de suas práticas excepcionalmente escolares; avaliem e dividam da variedade textual vivenciada por seus estudantes, que busca ir além do ensino puramente gramatical e da mera reprodução de normas linguísticas.

Já Geraldi (2006), no artigo “Prática de leitura na escola”, indica a leitura de textos, a produção de textos e a análise linguística como as atividades norteadoras da prática de ensino de Língua Portuguesa. Para o autor, as atividades necessitam estar contextualizadas, objetivando superar a artificialidade com que é trabalhada a linguagem na situação educacional, possibilitando um manejo ativo da língua em suas desiguais formas de concretização.

Os teores da Língua Portuguesa e da Gramática necessitam ser idealizados como: conjugado de práticas e compendiado nos eixos, da fala-leitura e da escrita, cursados pela reflexão sobre a língua e proferidos no projeto pedagógico da escola. Um trabalho nada fácil, e que demanda conexão disciplinar. Nesse sentido, a Língua Portuguesa é compreendida como prática social, por isso, deixa de ser primordialmente instrumento de comunicação, passando a ser mecanismo de interação social, por meio do qual os indivíduos e os grupos agem, influenciando uns aos outros. Bakhtin (2011) apresenta a linguagem como signo ideológico que não pode ser estudado fora do social e das relações de poder, sendo que ela sempre estará impregnada de um teor ou de um sentido ideológico ou vivencial. Conforme Ferrarezi (2003, p. 12),

“muito mais respeitável do que ser capaz de decorar e fazer estudantes decorarem duas dúzias de marcos técnicos é ser capaz de avistar as surpresas do funcionamento da língua”. A verdade é cogitada quando o aluno diante de um texto, seja ele escrito ou não, o abrange, distingue o seu gênero e sua

funcionalidade. Dessa maneira, trabalhando o português de forma extensa, o falante nativo descobre que além de gramaticalidade, o estudo do português adapta vantagens de contrair bons efeitos nas demais áreas de conhecimento em que a contextualização se faz presente em Língua Portuguesa. Ele mesmo será autor, avaliador e coautor de diversos e múltiplos textos que poderão circular na comunidade escolar quanto fora desta.

Ao idealizar a linguagem como prática social, os PCN's apreciam a finalidade primordial da educação: desenvolver sujeitos que expandam o aprendizado da cidadania, isto é, tornem-se competentes a agir de forma crítica e bem-sucedida na sociedade, transformando-a sempre por meio de suas atuações verbais; acordo que pôde ser obtido a partir do entrelace entre a teoria dos gêneros textuais e os PCN's de Língua Portuguesa.

Desse modo, a Língua Portuguesa torna-se o meio de identificação, de comunicação e de captação de todos os que cabem a usar a mesma cultura, tendo ainda um papel socializador, pois, como falantes da Língua Portuguesa, podem desenvolver uma identidade pessoal e social que destaca o sentimento de pertencimento a uma cultura e a um país. A autora Grande (1999) sugere que o domínio da língua é o que gera o poder de sermos, indicando que a habilidade de utilizar a linguagem de maneira eficaz está intrinsecamente ligada à nossa capacidade de nos afirmarmos como indivíduos e membros de uma comunidade. Esse entendimento ressalta a importância da linguagem como meio fundamental para a comunicação, a expressão de pensamentos e a construção da identidade.

É preciso que todos os envolvidos nesse procedimento percebam e achem que o meio social e cultural da linguagem, seu valor, suas variedades e suas nobrezas são possibilidades para edificação de consciências; que não há apenas uma linguagem apresentada como “certa”. O esplêndido é considerar as diferentes dimensões que cercam a nossa língua materna, entendendo a produção de sentido como expectativa e necessidade para o próprio desenvolvimento educativo e humano (SOARES, 1995).

A Língua Portuguesa, assim, torna-se um dos elementos de maior poder de socialização (criação/transformação) do indivíduo. Em outras palavras, a Língua Portuguesa é concepção e fruto da intervenção humana, sendo assim, é inconstante. Ademais, deve-se considerar a diferença linguística como elemento das diferentes socializações, pelas quais cada pessoa é depositada no decorrer da vida (BAGNO, 2003).

Na explicação de Goulart *apud* Berenblum (2003), as línguas, assim como as diferenças linguísticas, por serem fortes marcadores de poder social, são importantes termômetros para analisar tensões, transformações, credices e manipulações; além de servirem como componentes de controle da vida social pelos grupos hegemônicos.

Saber falar uma língua é conhecer e saber sua gramática, segundo Possenti (2010), mas não somente algumas regras que se ensinam na escola, pois, além do domínio da estrutura formal, é imprescindível entender o funcionamento discursivo que forma o texto, em conjuntos histórico-sociais nos quais acontecem a interação. Desse modo, o professor, antes de tudo, deve entender o cotidiano do aluno, levando-o à reflexão acerca da estrutura linguística, isso ajudará em sua elaboração escrita mais consistente e coerente e lhe consentirá a perceber, de fato, a importância da leitura no desenvolvimento do indivíduo; isso porque, a partir do momento em que consegue organizar sintaticamente uma frase, o aluno passa a refletir e a aprimorar sua fala e sua escrita.

Vale destacar que os PCN's estão fundamentados, necessariamente quando o assunto é Língua Portuguesa, na teoria dos gêneros textuais. Esse fator indica que o trabalho com a língua materna, no que se alude ao ensino de recursos expressivos da linguagem, tanto oral quanto escrita, desenvolve a informação imprescindível para que os participantes, envolvidos nos processos de ensino e de aprendizagem, consigam adaptar suas atividades linguísticas, com sucesso, aos eventos sociais comunicativos que já participam e para compartilhar novos eventos (BONINI, 2001).

Como os PCN's de Língua Portuguesa marcam transformações no ensino, é imprescindível que, além de pensar sobre esse modelo, os professores, como influentes mediadores, sejam engajados no ensino e apresentem modo e atitude crítica e transformadora diante da presente circunstância, mesmo que isso seja uma empreitada intensa. Faz-se indispensável uma intervenção concreta dos responsáveis pela educação, para uma formação ininterrupta de qualidade, para que os professores possam “amparar e guiar o empenho de ação e reflexão do aluno, procurando garantir aprendizagem real” (BUNZEN; MENDONÇA, 2006 p. 12).

Uma das contendas mais comuns hoje na disciplina de educação engloba os Parâmetros Curriculares Nacionais e sua representação no ensino. Quanto à Língua Portuguesa, os PCN's vêm oferecer propostas de trabalho que estimam a participação crítica

do estudante diante da sua língua e que apontam as diferenças e a multiplicidade de usos essenciais a qualquer língua. Os PCN's têm gerado debates e discussões no campo da educação. No que se refere ao ensino da Língua Portuguesa, os PCN's propõem uma abordagem mais reflexiva e crítica, que busca envolver os estudantes de forma ativa no processo de aprendizagem da língua. Eles enfatizam a importância de estimular a participação crítica dos alunos diante de sua língua materna, ou seja, propõem incentivá-los a refletir sobre as práticas de linguagem, a diversidade linguística e as questões sociais relacionadas à língua.

Os PCN's também reconhecem a multiplicidade de usos da Língua Portuguesa, ou seja, a variedade de formas de expressão e de estilos linguísticos presentes na sociedade. Eles valorizam o conhecimento e a utilização dessas variedades, respeitando a diversidade linguística do país e combatendo preconceitos linguísticos. Além disso, os PCN's propõem que o ensino da Língua Portuguesa esteja integrado com as outras áreas do conhecimento, promovendo a interdisciplinaridade e a contextualização dos conteúdos. Isso significa que os textos e as práticas de linguagem estudados em sala de aula devem estar relacionados com os temas e os problemas sociais que são relevantes para os estudantes.

No entanto, a implementação dos PCN's tem encontrado desafios, como a falta de recursos e a formação adequada para os professores, bem como a resistência a mudanças por parte de alguns setores da sociedade. Ainda assim, os PCN's representam uma tentativa de promover uma educação mais crítica, inclusiva e contextualizada, que valoriza a língua como uma ferramenta essencial para a participação ativa dos estudantes na sociedade.

1.5 A BNCC e o ensino de Língua Portuguesa

A discussão em torno da Base Nacional Comum Curricular foi um marco significativo no cenário educacional brasileiro entre os anos de 2015 e 2018. A BNCC é um documento normativo que estabelece os conhecimentos, as competências e as habilidades essenciais que todos os estudantes da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) devem desenvolver ao longo de sua trajetória escolar.

Vale ressaltar que a BNCC é avaliada como uma política nacional curricular que “constitui-se enquanto um documento normativo que seleciona e organiza os conhecimentos a serem ensinados ao longo dos níveis e modalidades da Educação básica no Brasil”

(BRASIL, 2018, p. 7). Ela busca garantir uma educação mais equitativa e de qualidade, assegurando que todos os estudantes tenham acesso a um conjunto de aprendizagens fundamentais, que lhes permita desenvolver competências para a vida pessoal, social e profissional. Além disso, valoriza a formação integral dos estudantes, estimulando o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, éticas, culturais e cidadãs.

Em relação ao ensino da Língua Portuguesa, ela propõe uma abordagem mais integradora e contextualizada, alinhada com as diretrizes dos PCN's, os quais foram mencionados anteriormente. Ela enfatiza a importância de desenvolver a capacidade de compreensão e de produção de textos em diferentes gêneros e contextos, além de promover o estudo reflexivo da gramática e da linguagem. Também, valoriza o respeito à diversidade linguística e cultural do Brasil, reconhecendo as variedades linguísticas presentes no país e estimulando o uso da língua como instrumento de inclusão e de expressão das identidades culturais.

Sendo assim, a BNCC representa um importante avanço no cenário educacional brasileiro ao estabelecer diretrizes claras e objetivas para o ensino da Língua Portuguesa e demais disciplinas, buscando promover uma educação mais inclusiva, contextualizada e relevante para todos os estudantes. No entanto, sua implementação ainda enfrenta desafios, e é essencial que a BNCC seja acompanhada de políticas e de recursos adequados para sua efetivação nas escolas.

Um ponto de crítica relevante recai sobre os objetivos desenvolvidos na BNCC são apresentados de forma detalhada, ano a ano. Desse modo, vale lembrar que as áreas de conhecimento, como as de linguagens e códigos, são extraídas das Diretrizes Curriculares Nacionais e a base operacionaliza essa intencionalidade, numa perspectiva de controle rígido sobre o que o professor ensina na sala de aula; que parece responder aos anseios de setores da sociedade ligados ao movimento Escola Sem Partido e os fundamentalistas cristãos (CARVALHO; POLIZEL; MAIO, 2016).

Para adequação dos currículos da Educação Básica, destaca-se que a BNCC é considerada como fundamental, pois encontra-se como a referência nacional obrigatória com função técnica/instrumental homogeneizante, subsumindo as especificidades locais e regionais e impondo os objetivos e as temáticas privilegiadas para o alcance do desenvolvimento das “dez competências gerais” da Educação Básica nos alunos, de todos os

níveis e modalidades de ensino. Nesse ínterim, parte-se do pressuposto de que a competência se define como “[...] a mobilização de conhecimentos [...], habilidades [...], atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2018, p. 8), numa perspectiva pragmática.

Um fato importante de quando se faz uma avaliação geral da BNCC na área de Língua Portuguesa é sobre a manutenção das concepções de linguagem e de subjetividade, já assumidas em meados da década de 1990 pelos PCN’s. Aqui, há um avanço na especificação das diferentes práticas de linguagem em diferentes campos de atuação, o que tornará mais palatáveis e compreensíveis os PCN’s. Peca-se, no entanto, pela exigência que se faz de um trabalho com uma enormidade de gêneros e de uma forma em que as condições efetivas de emprego desses gêneros passam a ser um simulacro em sala de aula, anulando, assim, o ponto de partida teórico da interação que define o próprio fenômeno da linguagem (GERALDI, 2015). No discurso exposto na BNCC, constata-se que:

ao componente Língua Portuguesa cabe, então, proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens (BRASIL, 2018, p. 66).

O ensino da gramática da Língua Portuguesa, segundo a BNCC, segue a perspectiva enunciativo-discursiva. Dessa forma, o texto torna-se o centro, contexto de produção e finalidade enunciativa. Há uma ruptura entre o ensino tradicional e o novo, pois foi entendido que a língua é dialógica e heterogênea, sujeita a variações históricas, geográficas e socioculturais. Nesse prisma, essa abordagem enunciativo-discursiva coloca o texto como o centro do ensino de língua, reconhecendo que a língua é uma prática social e comunicativa, utilizada para interações e produções textuais concretas.

Nessa perspectiva, o foco se desloca dos aspectos formais e isolados da gramática para a análise das estruturas linguísticas em seu uso real, dentro de contextos comunicativos diversos. Essa mudança de enfoque valoriza a língua como uma ferramenta que possibilita a construção de sentidos e a expressão de diferentes discursos e vozes. Dessa maneira, a BNCC busca estimular a compreensão das diferentes formas de linguagem presentes na sociedade, reconhecendo as variações históricas, geográficas e socioculturais da língua.

Os textos são considerados como unidades significativas de comunicação, e o estudo da gramática está diretamente relacionado com a compreensão das escolhas linguísticas feitas pelos autores para produzir sentido nos textos. Os estudantes são convidados a analisar os textos de forma crítica, identificando os recursos linguísticos utilizados, as estratégias argumentativas, as intenções comunicativas e as relações entre as partes do texto. Nessa perspectiva, a análise gramatical não é uma atividade isolada, mas sim uma parte integrante do estudo dos textos e da linguagem em uso. Os alunos, então, aprendem a reconhecer as diferentes estruturas linguísticas presentes nos textos e a compreender como elas contribuem para a organização do sentido e para a construção das ideias.

Além disso, o estudo da gramática também está relacionado com a análise das variedades linguísticas e das diferentes formas de expressão presentes na sociedade. Os estudantes são incentivados a compreender as variações históricas, geográficas e socioculturais da língua, reconhecendo a diversidade linguística e combatendo preconceitos linguísticos.

Essa abordagem busca, portanto, tornar o ensino da gramática mais significativo e relevante para os estudantes, relacionando-o diretamente com as práticas de linguagem em que estão inseridos. Dessa forma, os estudantes desenvolvem uma competência linguística mais abrangente, que lhes permite compreender e produzir textos de forma mais eficaz e adequada em diferentes contextos comunicativos.

1.6 Conceito de texto

Tanto os Parâmetros Curriculares Nacionais quanto a Base Nacional Comum Curricular representaram uma mudança significativa no ensino da gramática de Língua Portuguesa, especialmente no que diz respeito à leitura e à escrita. Essas diretrizes pedagógicas enfatizaram a importância do texto como a unidade básica dos estudos da linguagem, afastando-se das abordagens tradicionais que privilegiavam cartilhas de alfabetização e silabários.

A substituição das cartilhas de alfabetização e silabários por abordagens que valorizam o texto como a base do ensino da leitura e da escrita foi motivada, em parte, pelos altos índices de fracasso escolar que marcaram a educação brasileira na década de 1990.

Percebeu-se que o ensino centrado na memorização de regras gramaticais isoladas e na decodificação mecânica das palavras não proporcionaram uma aprendizagem significativa para todos os estudantes. As cartilhas de alfabetização e os silabários eram comuns nessa abordagem tradicional; eles baseavam-se em um método sintético de ensino da leitura, em que as palavras eram desmembradas em sílabas e em letras, logo, os estudantes aprendiam a decodificar o texto letra por letra, sem uma compreensão mais ampla do sentido das palavras e das frases. No entanto, essa abordagem mecânica não favorecia o desenvolvimento das habilidades de leitura e de escrita de forma crítica e reflexiva; e os estudantes não eram incentivados a compreender o contexto em que as palavras e os textos eram utilizados, nem a interpretar os sentidos implícitos e as intenções comunicativas dos autores.

A partir dos PCN's e da BNCC, novas alternativas de ensino foram criadas, com foco na compreensão dos textos, na interpretação crítica e na interação entre autor e leitor. O texto, dessa maneira, passou a ser visto como uma forma de comunicação complexa e repleta de significados, em que o leitor desempenha um papel ativo na construção do sentido. Ele é um produto de interações sociais, culturais e históricas, refletindo as visões de mundo, os valores e as intenções do autor.

Nesse contexto, o leitor desempenha um papel ativo na construção do sentido do texto, pois sua experiência, seu conhecimento prévio e sua perspectiva individual influenciam na interpretação e na compreensão da mensagem. A ênfase no texto como unidade central de ensino promoveu uma abordagem mais contextualizada e autêntica da linguagem. Por isso, os estudantes passaram a ser incentivados a lerem e a produzirem textos de diversos gêneros e contextos, o que possibilita uma compreensão mais ampla da linguagem em uso e das diferentes formas de expressão.

A compreensão crítica dos textos também passou a ser valorizada, encorajando os estudantes a questionarem, a analisarem e a interpretarem os conteúdos com uma visão mais reflexiva e questionadora. Dessa forma, os estudantes desenvolveram habilidades para reconhecer pontos de vista diferentes, identificar argumentos e reconstruir as intenções do autor, tornando-os leitores e produtores de textos mais competentes e críticos.

Com essa mudança de perspectiva, o ensino da Língua Portuguesa configura-se como mais relevante, autêntico e significativo para os estudantes, preparando-os para se tornarem leitores e produtores de textos competentes e críticos. Além disso, a valorização

do texto como unidade base dos estudos da linguagem reflete uma compreensão mais atual e alinhada com as necessidades da sociedade contemporânea, em que a habilidade de interpretar e se comunicar efetivamente por meio da linguagem é fundamental para a participação ativa na vida social e cidadã.

Não é tão simplista a definição de texto. Para os estudantes dos anos iniciais, o texto é uma organização de ideias por meio de parágrafos escritos. Bentes e Rezende (2014) confirmam que não é tão fácil definir texto, haja vista que não há uma definição teórica exata que satisfaça os campos das pesquisas. Nesse prisma, ousamos inferir que o texto pode ser tudo o que os sujeitos utilizam para se comunicarem dentro de um determinado contexto, não apenas escrito, mas também oral.

Bentes (2001) aborda o conceito de texto de forma ampla e abrangente. Segundo a referida autora, o texto não se limita apenas ao conjunto de palavras ou frases, trata-se, na verdade, de uma unidade comunicativa mais complexa, que pode assumir diferentes formas e modalidades de expressão. A autora destaca, ainda, a importância do contexto na compreensão do texto, uma vez que o sentido das palavras e das frases é influenciado pelo contexto em que são utilizadas. Nesse viés, o texto é entendido como uma construção social, sendo moldado pelas condições e intenções comunicativas do emissor e pelo conhecimento e experiência do receptor. Bentes também aborda a noção de intertextualidade, que se refere às relações de referência, citação e ressignificação entre diferentes textos.

Bentes (2001) fala do conceito de texto com o propósito de duas etapas, caracterizando um estudo. Assim, uma vai estudar os trabalhos do momento da análise transfrásica e a outra da preparação de gramáticas textuais, em que se confiava que as propriedades que determinavam um texto ficariam expressas, sobretudo, na forma de organização de material linguístico. Dessa forma, para ela, teriam textos e não textos, em que a primeira seria formada por sequências linguísticas coerentes em si e a segunda por sequências linguísticas incoerentes em si.

Segundo Harweg (1968 *apud* FÁVERO & KOCH, 2010), na sua composição, o texto precisa estar interligado, devido à sucessão de referências internas que nos permitem retomar, antecipar e reelaborar as informações com coesão. Nessa perspectiva, Beaugrande & Dressler (1981) apresentam o conceito de textualidade, que transforma o texto num texto

e o transforma num mundo exterior e cheio de possibilidades. Ou seja, o texto está fora do texto como autor, leitor e situação; é uma relação pragmática. Essa textualidade está dividida nas relações co-textuais e nas relações contextuais. Na relação co-textuais, temos as relações internas do texto, os aspectos linguísticos, a modalidade padrão ou outra e os aspectos lexicais e semânticos. Já no contexto, temos as situações comunicativas e a inserção sociocultural, historicamente situada e cognitiva.

Pode-se dizer que, muitas vezes, quando se quer produzir um texto com vistas a um determinado alvo, faz-se de modo que o teor nele expresso tenha algum sentido. Fazer sentido, em outros termos, é o mesmo que ser coerente, e este é um critério eficaz para que a compreensão seja formada independentemente de onde os falantes interatuem. Portanto, o sentido do enunciado, segundo afirma Koch e Elias (2011, p. 189), “determina o leitor, em muitos fatos, o recurso ao contexto para a edificação da coerência do texto”. Isto é, ao interlocutor, no processo comunicacional, cabe apelar, por exemplo, aos conhecimentos que têm acerca do locutor, do conjunto de signos linguísticos e seus significados e dos eventos comunicacionais e conceitos anteriores de que compartilham para construir o sentido do texto.

Na maioria dos casos, para produzir sentidos, um texto precisa da interação autor/leitor, unicamente assim ele se completa. Isto pois, sabe-se que o texto não é um produto acabado em si, mas um método, um acontecimento. No entendimento de Marcuschi (2008), os aspectos da textualidade não precisam trabalhar como leis linguísticas. Para ele, o texto é uma unidade de sentido e não uma unidade linguística. Desse modo, o autor acima mencionado destaca que:

Não há dúvidas de que podemos nos deparar com artefatos linguísticos incoerentes, não informativos, incompreensíveis etc. Nesses casos, trata-se de inadequações, seja por parte de quem produziu o texto, aquele discurso ou de quem o recebeu, ou seja, o suposto texto não chegou a se transformar num evento discursivo comunicativamente relevante (MARCUSCHI, 2008, p. 98).

Um texto é estabelecido de relações de sentido entre um ou diversos conjuntos de vocábulos, de expressões ou de frases que asseguram a sua coerência, bem como do encadeamento linear dessas unidades linguísticas textuais, ou seja, de coesão. No entendimento de muitos autores, a coesão não é exclusivamente mera passagem de elementos linguísticos presentes no aspecto formal do texto, ela se inclui, em muitas

ocasiões, com a coerência do texto, sobretudo, quando se refere à coerência sintática e à coerência local, que acontecem por causa do bom uso dos elementos da língua em sequências menores, para divulgarem sentidos que permitam realizar uma intenção comunicativa (KOCH; TRAVAGLIA, 2006).

Conforme Antunes (2005, p. 50),

é importante, pois, ressaltar que a continuidade que se tenta pela coesão é, essencialmente, uma continuação de sentido, uma continuidade semântica, que se propaga, no geral, pelas relações de reiteração, associação e conexão.

O problema da compreensão vem, ao longo do tempo, sendo apontado como a reconstrução, por parte do leitor, do sentido dado pelo autor do texto. Às vezes, o autor só se propõe a expressar e não leva em conta qualquer tipo de receptor. Nesses casos, o sentido só se habitua a ser claro para o emissor. Porém, o emissor, normalmente, leva em conta um ou diversos tipos de receptores e manobra os seus códigos e os seus conhecimentos para que a mensagem possa ser adequadamente interpretada por eles.

Por sua vez, Gouvêa (2008) diz que as aulas de produção de texto, até pouco tempo atrás, priorizavam a descrição e a narração (outra possível relação com a produção da dissertação tradicional, já que a exposição é a principal sequência desse gênero textual); porém, segundo a autora, a argumentação envolve operações mentais mais elaboradas, que, inclusive, requerem certa destreza nos atos de narrar e de descrever.

Portanto, além do argumento, recebem destaque, numa perspectiva dialógica, a noção de contra-argumento, compreendido como qualquer refutação que provoque “abalos” no argumento defendido pelo proponente, podendo partir de um interlocutor ou, até mesmo, do próprio proponente, ao recordar e selecionar mentalmente discursos contrários ao seu argumento; e a ideia de resposta, como uma reação do proponente mediante o(s) contra-argumento(s), cuja ocorrência pode ser imediata ou posterior à situação discursiva (DE CHIARO; LEITÃO, 2005).

Assim, entende-se que os dizeres de um discurso, materializados no texto, não são meras expressões ou elocuições, que são idealizadas aleatoriamente, ao acaso, a partir do nada e avulsas das condições em que foram determinadas. Ao oposto, segundo Orlandi (2007, p. 30), “são efeitos de sentidos que são produzidos em condições produzidas e que

estão de alguma forma presentes no modo como se diz”. Logo, todo dizer está intrinsecamente unido à sua exterioridade, às suas condições de produção, que, ainda conforme Orlandi (2007, p. 30), “podem se produzir em sentido estrito, que no caso significa um contexto imediato ou, em sentido amplo, que se apresenta como sendo contexto sócio-histórico, ideológico.”

Sendo assim, o texto, mesmo sendo passível de descrição por suas regras de formação, por suas regularidades, é constitutivamente heterogêneo, porque, no interior dele, coabitam vozes que se entrecruzam, dialogam, se aproximam e se distanciam, concordam e divergem. É, portanto, um espaço habitado por diferenças, pois, como colocado por Pêcheux (2009, p. 57), uma formação discursiva é “constitutivamente frequentada por seu outro”.

O texto, segundo Koch (1992), é conceituado como uma manifestação verbal que vai além de uma simples sequência de palavras. Ele é constituído por elementos linguísticos selecionados e organizados pelos falantes de forma a possibilitar a compreensão dos conteúdos semânticos, ou seja, o significado das mensagens transmitidas. Além disso, o texto é visto como uma forma de interação entre os participantes da comunicação. Durante a atividade verbal, os falantes fazem escolhas linguísticas que permitem aos interlocutores não apenas compreender o sentido do texto, mas também interagir de acordo com as práticas socioculturais. Nesse ínterim, o texto é uma ferramenta de comunicação e expressão, que reflete as normas, os valores e as formas de interação presentes em uma determinada comunidade linguística.

Essa concepção ampla do texto como uma unidade comunicativa e interativa é fundamental para uma abordagem contextualizada do ensino da linguagem. Ao considerar o texto como o centro dos estudos linguísticos, é possível explorar suas características específicas, como a coesão e a coerência, bem como a sua relação com os gêneros textuais e as práticas sociais. Isso proporciona aos estudantes uma compreensão mais rica e significativa da linguagem e suas diversas manifestações na sociedade.

A linguagem, do ponto de vista tradicional e convencional, adquire a probabilidade de avaliar os estados intrapsíquicos por meio de perguntas diretas, como são feitas por intermédio de questionários nos mais diferentes domínios. Essa forma de avaliação e de aceder ao mundo interior implica na existência de uma relação causal entre o

comportamento verbal e a operacionalização de profundezas internas, como atitudes, por exemplo (STAITON ROGERS, 1998).

Conforme o entendimento de Fávero e Koch (2005, p. 15-16), a inquietação, muitas vezes, está no “tratamento dos textos no seu contexto pragmático: o campo da investigação se desdobra do texto ao contexto, percebido, em geral, como conjugado de condições externas ao texto da produção, da recepção e da interpretação do texto”. Assim, percebe-se a relevância das condições extratextuais, ainda que, em muitos casos, em estudos superficiais.

Segundo é explicado por Abaurre (2000, p. 130), cada componente responsável pela coesão textual trabalha, no interior do texto, como um pequeno nó, que serve para enlaçar duas ou mais opiniões. Têm, entretanto, diferentes tipos de nós textuais. Por exemplo, na Língua Portuguesa, os pronomes compõem a fundamental fonte desses nós linguísticos, ao trocarem substantivos ou expressões mencionadas, como no pronunciado a seguir: “João e Maria perderam-se na floresta”. Eles andaram o dia inteiro e não encontraram os seus farelinhos de pão, deixados pelo caminho, já que os pássaros os tinham devorado”. Dessa maneira, a coesão é um extraordinário recurso por meio do qual a língua pode garantir a articulação textual.

Sendo assim, Oliveira (2009, p. 195) enfatiza o desempenho fundamental para a textualidade. A pesquisadora debate que a coesão pode ser determinada como “o conjunto de táticas de sequencialização responsáveis pelas ligações linguísticas proeminentes entre os constituintes articulados no texto”. A autora marca que a coesão acontece nos níveis semânticos e sintáticos, e, portanto, depende da ativação do sistema léxico-gramatical. Notemos o seguinte texto: “Luís mora em São Paulo, mas ele vem sempre ao Rio porque sua irmã mora aqui. Ela é médica”. Percebe-se que foram aproveitadas expressões (como pronomes e advérbios) para retomar termos já expressos, como conectores (conjunções), para unir orações. O conector, por exemplo, aí se contrapõe de ideias, porque assim transmite relação de causa.

Pode-se dizer que o discurso bem elaborado precisa conter: textos implícitos ou explícitos, dados imprescindíveis à sua compreensão e necessita satisfazer às condições de coerência; para causar comunicação e, assim, formar um texto. Desse modo, destaca-se que a pessoa, para argumentar, necessita apresentar conhecimento do tema, sem o qual ele não

poderá fazer a cabeça de seu leitor ou ouvinte. Assim sendo, para escrever/falar, é preciso apresentar, antes de tudo, uma noção que só a leitura poderá fornecer. Para escrever, é aconselhável, antes de tudo, ler e ler muito. Ao professor, compete o trabalho de acordar no educando uma atitude crítica diante da realidade em que se descobre inserido, preparando-o para ler o mundo: a princípio, o seu mundo, mas, daí em diante, e, paulatinamente, todos os mundos imagináveis (KOCH, 2006).

Portanto, para escrever textos que tragam argumentos e contra-argumentos, deve-se utilizar estratégias linguísticas específicas da argumentação; isto é, integrar ao texto escrito a dimensão dialógica da argumentação, confrontando pontos de vista. Procedimentos esses que exigem a utilização adequada de recursos linguístico-discursivos, cujo domínio decorre da prática constante.

Indursky (2006) assevera o valor da coesão e da coerência para o exame da textualidade, característica intrínseca de um texto, e esses conceitos concebem o núcleo dos estudos textuais para essa área de conhecimento. Por outro lado, a assim chamada Linguística Textual começou a compreender que o texto, além de ser uma superfície que pode ser observada em relação aos seus fatores de coesão e de coerência, é igualmente um ato comunicativo. Os linguistas acolhem o fato de que, para analisar o texto, é preciso questionar relações que superam o limite do texto propriamente.

Nesse contexto, a leitura e a escrita de um texto ultrapassam as barreiras das regras gramaticais, pois, nelas estão inseridas as identidades reais ou ficcionais dos sujeitos que vivem dentro de um campo histórico, cheios de imaginação, criatividade, capazes de retratar suas vivências e, ainda, gerar novas significações, abrindo espaços para novos diálogos. Um texto nunca é finalizado em si, ele é aberto para novas construções.

A mudança na perspectiva do ensino da gramática de Língua Portuguesa, proposta pelos PCN's e pela BNCC, coloca a análise linguística baseada no texto, o que contribui para uma formação completa e crítica dos indivíduos, preparando-os para participarem ativamente na sociedade como cidadãos informados e engajados na construção do conhecimento e na comunicação efetiva (BRITO 2012). A leitura e a escrita são processos importantes na sociedade atual e a escola é a principal instituição formadora do uso dessas modalidades, pois deve contribuir para uma formação ativa e reflexiva na vida em sociedade.

1.7 Gramática e o seu ensino

Toda criança chega à escola com um domínio intrínseco da língua. Essa língua é absorvida de forma orgânica e assimilada de maneira espontânea durante as interações. Nesse contexto, Antunes (2003) ressalta que, ao analisarmos o conjunto de regras que guiam o funcionamento de uma língua, não devemos limitar nossa consideração apenas ao modo de falar e escrever, mas também incluir toda a gramática que o estudante já internalizou antes mesmo de frequentar a escola.

Nesse sentido, Bechara (2009) aponta que a gramática é o sistema de regras e princípios que governa a estrutura e o funcionamento de uma língua específica. Sendo assim, ela abrange tanto a gramática descritiva, que descreve como a língua é usada pelos falantes nativos em seu dia a dia, quanto a gramática normativa, que estabelece padrões de uso considerados corretos ou adequados em contextos formais, como na escrita ou em situações de ensino.

A gramática normativa tem um propósito pedagógico, não científico, e seu papel é destacar os exemplos que servem como referência para o uso ideal da língua em situações especiais de convívio social. Ela orienta sobre como devemos expressar-nos oralmente e por escrito, seguindo as práticas de escritores respeitados e de especialistas em linguagem bem-informados (Bechara, 2009, p. 52).

Embora Possenti (2012) reconheça que o conhecimento da gramática por si só não garante a habilidade de ler e escrever bem, ele destaca que as normas linguísticas têm bases legais e é responsabilidade da escola transmiti-las de maneira completa, sem deixar espaço para lacunas. Ademais, ainda no que diz respeito à gramática, Geraldi (2005) traz três abordagens: a gramática tradicional, o estruturalismo e o interacionismo.

Na perspectiva da gramática tradicional, a linguagem é vista como uma expressão direta do pensamento, o que pode levar à suposição de que quem não domina a norma culta é menos inteligente do que os adeptos da norma padrão da língua. No estruturalismo, a língua é concebida como um código, um conjunto de signos que, ao obedecer às regras específicas, se tornam instrumentos de comunicação. Por fim, o interacionismo considera a linguagem como uma forma de interação, o que se alinha com os estudos da Linguística da Enunciação, que se concentra nas situações reais de uso da língua.

Geraldi (2003), no livro *Portos de Passagem*, defende que o ensino da Língua

Portuguesa deve priorizar a leitura e a produção de textos, em consonância com a perspectiva interacionista que ele apoia. É crucial enfatizar que o texto não deve ser usado como pretexto para o ensino de gramática, mas sim as interações devem orientar o ensino da língua, em vez de exercícios repetitivos e de memorização. Geraldi ressalta a importância das atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas. As atividades linguísticas referem-se aos processos de interação, as atividades epilinguísticas envolvem reflexões sobre os recursos expressivos e são desenvolvidas durante as interações, enquanto as atividades metalinguísticas tratam da reflexão sobre a própria língua. Antunes (2004) salienta que

um exame mais cuidadoso de como o estudo da língua portuguesa acontece, desde o Ensino Fundamental, revela a persistência de uma prática pedagógica que, em muitos aspectos, ainda mantém a perspectiva reducionista do estudo da palavra e da frase descontextualizadas (ANTUNES, 2004, p. 19).

Segundo ela, ao examinarmos mais atentamente o ensino da Língua Portuguesa, especialmente no Ensino Fundamental, ainda é possível identificar a persistência de uma prática pedagógica reducionista. Essa abordagem enfoca o estudo isolado da palavra e da frase, sem levar em consideração o contexto em que elas são utilizadas.

É nesse contexto que se pode inferir que o estudo da gramática e da escrita é importante para o desenvolvimento da consciência linguística dos estudantes. Ao aprender sobre as estruturas gramaticais e sintáticas da língua, o estudante adquire uma compreensão mais consciente de como a língua(gem) funciona e como pode ser utilizada para expressar ideias e pensamentos. A aprendizagem da escrita também permite à criança externalizar e representar seus pensamentos de forma mais elaborada e estruturada.

Para Possenti (1996), o ensino da gramática deve estar mais conectado com a prática da linguagem e com a compreensão dos textos. Enfatiza ainda sobre a importância de ensinar gramática de forma contextualizada, ou seja, relacionada ao uso da língua em diferentes situações comunicativas. Isso envolve analisar as estruturas gramaticais presentes nos textos e discutir como elas contribuem para a construção de significados.

Desse modo, o foco na memorização de regras e na correção de exercícios isolados não é mais eficaz para desenvolver a competência linguística dos estudantes, pois não promove uma compreensão mais profunda da língua em seu uso real. Possenti (1996) argumenta que esse tipo de ensino pode ser desmotivador para os estudantes, pois não os

engaja de forma significativa na aprendizagem da língua. Além disso, a ênfase na correção gramatical pode levar os estudantes a encararem a gramática como um conjunto de regras a serem seguidas, em vez de entenderem a língua como um meio de comunicação complexo e diversificado. Além disso, o autor também critica a ideia de que existe uma "gramática correta" e uma "gramática incorreta". Para ele, a língua é um fenômeno dinâmico e em constante evolução, dessa forma, não há uma única forma correta de falar ou de escrever. Em vez disso, a língua se adapta às diversas situações de comunicação e aos diferentes contextos sociais.

Nessa mesma linha de teoria, Faraco (2008) critica o ensino tradicional da gramática e propõe uma abordagem mais reflexiva e contextualizada. Ele aborda as questões relacionadas à norma linguística e ao coloquialismo, discutindo a relevância do uso da língua em diferentes contextos sociais. Ele defende a ideia de que o ensino da gramática deve estar conectado com a realidade comunicativa dos estudantes, levando em consideração as variedades linguísticas presentes no contexto social em que eles estão inseridos. Também destaca a importância de compreender a língua como um fenômeno dinâmico, sujeito a mudanças e adaptações, conforme a evolução da sociedade e suas práticas de linguagem. Sua abordagem enfatiza a necessidade de um ensino mais significativo e autêntico, que leve em conta as práticas de linguagem reais dos alunos e os diferentes contextos em que a língua é utilizada.

Rojo (2009) defende a ideia de que a gramática deve ser ensinada de forma reflexiva. Ela aborda a relação entre a escolarização e o desenvolvimento da competência linguística dos estudantes, discutindo a importância de uma abordagem reflexiva no ensino da gramática. Destaca, desse modo, a necessidade de superar práticas pedagógicas tradicionais que se concentram na memorização de regras gramaticais isoladas e na correção mecânica de erros. Ela argumenta que é fundamental que os estudantes sejam estimulados a refletir sobre as estruturas linguísticas e suas funções comunicativas, compreendendo como a língua é usada em situações reais de comunicação.

Além disso, Rojo (2009) enfatiza a importância de levar em conta as variedades linguísticas e os contextos de uso da língua, reconhecendo a diversidade linguística presente na sociedade brasileira. Ela defende que o ensino da gramática deve estar conectado à realidade dos estudantes e às práticas sociais de linguagem, para que eles possam

desenvolver uma competência linguística mais autêntica e significativa.

Nessa mesma abordagem, Travaglia (1987) considera que o ensino da gramática deve levar em consideração as interações sociais e os usos reais da língua em situações comunicativas. A ideia é que o ensino da gramática seja relacionado ao uso da língua em contextos autênticos, permitindo aos estudantes entender como as estruturas linguísticas contribuem para a comunicação eficaz. O autor critica o ensino tradicional da gramática, que se baseia na memorização de regras e na análise isolada de estruturas linguísticas, sem uma conexão com a prática de uso da língua. Em vez disso, ele propõe uma abordagem que leve em conta o contexto social e comunicativo em que a língua é utilizada, para que os estudantes possam desenvolver uma compreensão mais profunda e reflexiva sobre a gramática. Ao defender uma abordagem mais contextualizada e interativa do ensino da gramática, Luiz Carlos Travaglia busca contribuir para uma educação linguística mais significativa e relevante para os estudantes, permitindo-lhes desenvolver suas habilidades linguísticas de forma mais autêntica e eficaz.

1.7.1 O Ensino de gramática em 3 eixos

De acordo com Vieira (2017), o ensino de gramática pode ser organizado em três eixos principais, que visam proporcionar uma abordagem mais reflexiva e contextualizada da língua:

1- Eixo Descritivo: Nesse eixo, o foco está na descrição das estruturas gramaticais da língua, ou seja, nas regras e normas que regem o funcionamento do sistema linguístico. Os estudantes são apresentados às categorias gramaticais, como verbos, substantivos, adjetivos, advérbios, entre outros, e aprendem a identificar e classificar essas estruturas em diferentes contextos.

2- Eixo Funcional: Nesse eixo, o objetivo é compreender a função comunicativa das estruturas gramaticais. Os estudantes são estimulados a refletir sobre como as diferentes estruturas linguísticas são utilizadas para expressar diferentes significados e intenções comunicativas. É enfatizada a importância de entender a gramática como uma ferramenta que auxilia na construção de sentido e na eficácia da comunicação.

3- Eixo Pragmático: Nesse eixo, a ênfase é dada ao uso da língua em situações reais de comunicação. Os estudantes são encorajados a analisar como as escolhas linguísticas são

influenciadas pelo contexto social, cultural e interacional em que ocorrem. Esse eixo considera as variações linguísticas, as diferentes formas de falar e escrever em diversos contextos sociais, e como a gramática pode ser adaptada para atender às necessidades dos falantes em diferentes situações.

Esses três eixos se complementam e permitem uma abordagem mais abrangente e significativa do ensino da gramática da Língua Portuguesa. Ao considerar a descrição das estruturas linguísticas, sua função comunicativa e o contexto de uso, os estudantes podem desenvolver uma compreensão mais profunda da língua e suas diversas possibilidades de expressão. Essa abordagem favorece uma aprendizagem mais reflexiva, crítica e autônoma, proporcionando aos alunos habilidades linguísticas mais eficazes para sua participação na sociedade. O ensino de gramática deve fazer sentido, auxiliando esses indivíduos a ampliarem suas habilidades.

Assim, considera-se que a proposta da Gramática em Três Eixos, sugerida por Vieira (2017), possa ser uma excelente forma de unir, em eixos não hierarquizados, pontos fundamentais para que o estudante reflita sobre sua língua, incorporando, de forma integrada, a sistematicidade, a produção de sentidos e a variabilidade linguística. E adição, Vieira (2017) defende, ainda, que o ensino da gramática na escola não aconteça nos moldes da tradição escolar com regras fixas e artificiais. Ao contrário, é necessária uma abordagem gramatical em que a metalinguagem funcione como um instrumento para auxiliar na construção do saber linguístico, porém, de modo a integrar as atividades linguísticas e epilinguísticas em sala de aula.

Ao contextualizar a gramática dentro das atividades linguísticas e epilinguísticas, os estudantes são estimulados a refletir sobre como a língua funciona em diferentes contextos e situações de comunicação, tornando o ensino mais relevante para suas vidas e experiências cotidianas. Na mesma direção, manifestam-se Görski e Coelho (2009):

Articulada à instância de uso da língua oral e escrita – que incorpora práticas de escuta, de leitura e práticas de produção de textos orais e escritos –, é preciso desenvolver a reflexão sobre a língua e sobre a linguagem – que incorpora práticas de análise linguística (GORSKI E COELHO, 2009, p. 83).

Segundo enfatizado por Vieira e Brandão (2019), é importante uma reformulação dos conteúdos e dos procedimentos de ensino da língua, eliminando qualquer estigmatização que

provoque preconceitos, de maneira que o estudante possa dominar a norma culta num processo natural de socialização (VIEIRA; BRANDÃO, 2019a, p.15). Desse modo, Vieira e Brandão (2019) deixam claro que

em vez de se procurar o que o texto diz, procurar analisar como o texto diz e por que diz o que diz de um determinado modo. O importante é analisar no texto as operações e/ou estratégias que são produtoras de sentido e que, aí sim, podem ser recuperadas como tais pelo leitor. É nesse sentido que gramática e texto se entrelaçam (VIEIRA; BRANDÃO, 2019a, p. 243).

Compreende-se, dessa forma, uma proposta de ensino em que não se isole os elementos estudados na língua, considerando sempre que seja aplicada a dialogicidade do texto, reforçando a importância de uma abordagem que integre a gramática ao estudo do texto. Em vez de focar exclusivamente no que o texto comunica, a proposta é analisar como o texto comunica, ou seja, quais operações e estratégias linguísticas são utilizadas para produzir sentido na comunicação. Essa perspectiva coloca o texto no centro do processo de ensino e aprendizagem da gramática, reconhecendo que as estruturas linguísticas não existem isoladamente, mas são utilizadas de maneira interligada para construir significados e efeitos discursivos. Ao analisar as operações e estratégias presentes no texto, o estudante desenvolve a capacidade de compreender como a língua funciona em diferentes contextos e situações comunicativas.

Portanto, a proposta é de uma educação linguística que valorize a diversidade linguística e cultural, ao mesmo tempo em que desenvolva a capacidade de reflexão e adaptação linguística dos estudantes, contribuindo para uma formação mais completa e crítica no uso da língua. A linguística textual tem colaborado expressivamente com esse intuito, de modo que seja voltada para o texto e corrobora com a edificação de seu sentido, demandando, portanto, grandes progressos no campo da textualidade. Desse modo, o que era somente um estudo da frase, passou-se para o estudo da gramática de texto, na tentativa de preencher algumas lacunas não completadas pela corrente estruturalista e gerativista; e, logo em seguida, chega-se aos conceitos de texto, que, por sua vez, o define não mais como alguma coisa pronta e acabada, mas como um procedimento em construção.

Bortoni-Ricardo (2014) faz uma importante reflexão, ao dizer que o conhecimento linguístico envolve muito mais que o domínio de regras gramaticais, uma vez que envolve também o domínio adequado de fatores contextuais pragmáticos e sociocognitivos. Assim,

o trabalho com o Eixo III, que seria a variação linguística, precisa considerar esses fatores que fazem parte da linguagem e estão envolvidos em qualquer texto a que os alunos possam ter acesso.

O terceiro eixo de a variabilidade linguística objetiva propiciar ao estudante acesso às outras variedades, como, principalmente, a variedade de prestígio. Desse modo, é necessário valorizar o ensino não só da norma-padrão – para que tomem ciência de tal e não para impor sobre eles um padrão que, como aponta Faraco (2008), estimula um processo de uniformização, visto que esta não se trata de uma variedade mas, sim, de “um construto sócio-histórico” (FARACO, 2008, p. 75) que serve de referência para estimular tal processo – e/ou da gramatical, mas também da norma culta, de fato utilizada pelos falantes, o que proporciona a eles um ensino de gramática fundamentado em padrões reais, como aponta Vieira (2017).

Conforme Vieira (2017), às aulas de Língua Portuguesa devem promover, considerando o *continuum* da variação, o reconhecimento e/ou o domínio do maior número possível de variantes linguísticas, praticadas efetivamente pelos alunos ou não. Desse modo, o ensino de português cumprirá o propósito de tornar o aluno capaz de reconhecê-las e/ou produzi-las, caso deseje.

Segundo entendimento de Chagas (2018), com base em Lucchesi (2015 *apud* CHAGAS, 2018), o acesso por parte do aluno não só às normas dominadas por ele, mas também às que ele não domina, é uma questão de cidadania, já que dominá-las faz com que ele seja capaz, caso queira, de transitar nos mais variados contextos e faça uso dos mais variados gêneros, sejam eles mais ou menos monitorados, o que também faz parte de um projeto de combate ao preconceito linguístico.

Bezerra (2013) aborda a importância da análise linguística como um dos eixos norteadores do ensino da gramática do texto, juntamente com a língua falada, com a leitura e com a escrita, seguindo as diretrizes dos Parâmetros Curriculares Nacionais. No entanto, as autoras destacam que, embora a expressão "análise linguística" seja comumente mencionada em produções acadêmicas voltadas aos professores de educação básica, nem sempre recebe a mesma atenção dos eixos de leitura e de escrita.

Nesse prisma, essa análise linguística, muitas vezes, se concentra na norma e na

descrição estrutural da língua, negligenciando a relação com o contexto de produção do texto. Essa abordagem mais tradicional da análise linguística pode levar a uma compreensão limitada da língua, pois desconsidera a complexidade e a diversidade da linguagem na sua interação com a sociedade.

Uma análise linguística mais abrangente e contextualizada deve levar em conta não apenas as regras gramaticais, como também o contexto de produção do texto, as intenções comunicativas do autor, as características do gênero textual e as particularidades da situação comunicativa. Dessa forma, é possível compreender melhor como a linguagem é utilizada para construir sentidos e significados em diferentes contextos e para atender às diversas necessidades comunicativas dos falantes.

Ao considerar o contexto de produção do texto, a análise linguística se torna mais relevante e significativa, pois permite uma compreensão mais profunda das escolhas linguísticas feitas pelo autor e das estratégias discursivas utilizadas para alcançar seus objetivos comunicativos. Isso contribui para o desenvolvimento da competência comunicativa dos estudantes e para uma compreensão mais ampla da linguagem como uma prática social e cultural.

A análise linguística, proposta inicialmente por Geraldi (2003), com uma abordagem interacionista de linguagem, valoriza o uso dos textos escritos pelos alunos como ponto de partida para a exploração da gramática na construção textual. Essa perspectiva metodológica não se prende a teorias linguísticas ou a concepções específicas de gramática, mas sim enfatiza a utilidade prática dos conhecimentos gramaticais em relação ao texto. Segundo o autor, o objetivo central da análise linguística é possibilitar a reescrita do texto do aluno, visando à compreensão do fenômeno linguístico em estudo, e não apenas o domínio da terminologia gramatical. Nesse modelo, são abordados problemas relacionados à estrutura textual, sintaxe, morfologia e estilística. O autor traz que “o objetivo essencial da análise linguística é a reescrita do texto do aluno [...]. O objetivo não é o aluno dominar a terminologia (embora possa usá-la), mas compreender o fenômeno linguístico em estudo” (GERALDI, 2003, p. 74).

CAPÍTULO 2

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Neste capítulo, são apresentados os procedimentos metodológicos adotados na pesquisa, organizando-se em três seções distintas. Primeiramente, é detalhada a metodologia selecionada e a abordagem utilizada para conduzir o estudo. Em seguida, são expostos os instrumentos utilizados, com destaque para a escolha do conto "O enigma do outro lado", de Stella Carr. Na terceira seção, é delineada a sequência didática proposta para o ensino da língua.

2.1 Caracterização da pesquisa

A escolha adequada da perspectiva e do tipo de pesquisa é crucial, pois influencia diretamente a abordagem metodológica e os resultados obtidos. Optamos por uma abordagem qualitativa, cujo foco foi a compreensão e a interpretação dos fenômenos estudados, permitindo uma análise mais aprofundada das experiências e dos significados alcançados.

Ao seguir a abordagem qualitativa, a pesquisa adquire maior relevância, consistência e profundidade. Uma abordagem mais aprofundada e significativa é possibilitada, permitindo aos pesquisadores explorar as nuances do tema, identificar padrões e tendências e alcançar conclusões mais robustas e esclarecedoras. Assim, a formulação cuidadosa desses aspectos metodológicos é essencial para o sucesso e o impacto positivo da pesquisa na comunidade acadêmica e na sociedade como um todo.

Conforme mencionado por Prodanov e Freitas (2013), a pesquisa científica consiste em

uma atividade humana com o objetivo de adquirir conhecimento e elucidar fenômenos, proporcionando respostas significativas para questões relevantes relacionadas à compreensão da natureza. Nesse contexto, o pesquisador se baseia no conhecimento prévio acumulado e utiliza métodos e técnicas criteriosamente escolhidos para alcançar resultados pertinentes que respondam às suas perguntas de investigação (PRODANOV E FREITAS, 2013, p. 48).

O pesquisador, ao realizar o trabalho científico, se apoia no conhecimento prévio já acumulado pela comunidade científica, utilizando-o como base para sua investigação. Além

disso, ele emprega métodos e técnicas cuidadosamente selecionados, de acordo com a natureza da pesquisa, a fim de obter resultados confiáveis e pertinentes que respondam às suas questões de pesquisa. De acordo com as informações fornecidas por Esteban (2010),

A pesquisa qualitativa abrange uma ampla gama de possibilidades de investigação, que vão desde o estudo da vida das pessoas, suas histórias e comportamentos, até o funcionamento de organizações, movimentos sociais e as diversas relações e interações que ocorrem no contexto social (ESTEBAN, 2010, p. 124).

Portanto, é caracterizada por uma abordagem mais descritiva e interpretativa, que busca compreender o significado e a complexidade dos fenômenos estudados, levando em consideração o contexto em que eles ocorrem. Nesse sentido, o pesquisador utiliza uma variedade de técnicas e instrumentos para coletar dados, como entrevistas, observações participantes, análise de documentos e registros, entre outros.

Uma das principais vantagens da pesquisa qualitativa é a sua capacidade de explorar aspectos mais profundos e subjetivos dos fenômenos, possibilitando uma análise mais rica e detalhada dos temas investigados. Além disso, essa abordagem permite que o pesquisador obtenha *insights* e compreensões mais abrangentes sobre o comportamento humano, os processos sociais e as dinâmicas organizacionais.

Outro aspecto importante da pesquisa qualitativa é a sua flexibilidade, que permite que o pesquisador ajuste o foco e os objetivos da investigação à medida que os dados são coletados e analisados. Isso possibilita uma maior adaptação às particularidades do campo de estudo, bem como a exploração de novas questões e perspectivas que possam surgir ao longo da pesquisa.

A pesquisa qualitativa, de caráter social e empírico, tem como objetivo central a identificação da pluralidade de perspectivas presentes nas experiências e vivências das pessoas (BAUER; GASKELL, 2008). Todavia, seu foco principal recai sobre a compreensão das interações das pessoas com o contexto do seu dia a dia. Por fim, Minayo (2014) afirma que a pesquisa qualitativa se concentra em uma dimensão da realidade que não pode ser mensurada quantitativamente, envolvendo o universo de significados, motivações, aspirações, crenças, valores e atitudes das pessoas.

2.2 Instrumentos utilizados

O conto escolhido foi "O enigma do outro lado", de Stella Carr, por ser indicado para

os Anos Iniciais, mais especificamente para o 5º ano do Ensino Fundamental. Nessa fase escolar, os estudantes estão em uma etapa crucial de desenvolvimento da leitura e da escrita, e a obra pode ser utilizada como uma atividade central no ensino da Língua Portuguesa, contribuindo para a compreensão contextualizada e a produção textual dos alunos. Ao longo do Ensino Fundamental, os estudantes devem desenvolver conhecimentos sobre diversos aspectos linguísticos, como grafia e sons das palavras, vocabulário, estrutura gramatical, organização textual, elementos discursivos e sociolinguísticos. Além disso, é importante refletir sobre a variação linguística e o valor atribuído às variedades de prestígio e estigmatizadas na sociedade.

Quadro 2: Conto “O enigma do outro lado”, de Stella Carr

— De onde você vem, Nanico?

Magro, amarelo e muito comprido, Nanico estava um pouco curvado, cansado de tanto esperar.

— Venho da periferia, ali perto da estação. Éramos muitos irmãos, todos bem unidos. Os outros já se foram... fiquei só eu. (O que será que aconteceu com os irmãos de Nanico?)

Só de falar nisso, Nanico foi ficando pálido, com manchas escuras.

Zé Pereira entrou na conversa:

— Você parece doente, cara. Quem sabe com isso você escapa — o Zé falou, olhando para a porta fechada, que dava para o outro lado.

— É inútil resistir. Todos nós vamos ter que passar por aquela porta, mais cedo ou mais tarde. (O que vocês imaginam que acontece às personagens após passar pela porta?)

— Mas o que deixa a gente nervoso é a espera. Acaba-se ficando mole e não prestando mais pra nada! — Nanico gemeu, parecendo mais murcho e curvado.

— Que pessimismo é esse, Nanico? — perguntei, tentando animar o coitado, usando minha intuição feminina.

— É o calor, eu acho — o compridão respondeu.

— Ora, você devia estar acostumado, é de um país tropical... nós estrangeiros, habituados a climas frios, é que sofremos mais — disse eu, sufocando, ficando mais vermelha do que já sou.

Zé Pereira remexeu-se inquieto, rolou o corpo um pouco para o lado e se queixou:

— Eu é que estou passando mal. Acidez, eu acho. Me trouxeram pra cá cedo demais... não era a minha hora.

— Você está impressionado com a espera, isso sim. Não quer confessar, mas está com medo — provocou Nanico.

— Vocês não entendem, eu sou do campo. Nasci na fazenda, ao ar livre. Aqui é úmido e abafado!

— Pois sei como você se sente. Também sou do campo — falei, tentando dar uma força ao companheiro. Zé Pereira respondeu:

— Ora, você não parece sentir a mudança. Continua gorda e rosada!

Ele estava de fato verde. Mas não notou que uma mancha escura e redonda já aparecia na minha pele avermelhada, um perigoso e alarmante sinal para a minha saúde.

Nanico levantou-se atento:

— Vocês ouviram o barulho do outro lado? Será que ele já vem?

Nanico se curvou ainda mais. Parecia ter um peso nas costas.

— Fico pensando: qual de nós três irá primeiro? Ainda me lembro quando meus irmãos se foram. Naquele tempo não era ruim esperar, porque a gente não desconfiava. Estávamos todos felizes, como se fosse uma aventura! Tudo era novidade: a viagem, nossa chegada aqui... então vieram buscar o primeiro. Foi minha irmã. E ela nunca mais voltou.

— Não lembre coisas tristes, Nanico — eu falei, tremendo. Mas Nanico continuou:

— Depois vieram buscar o segundo. E mais outro, e mais outro. Fiquei só eu! Me esqueceram, não sei por que... então chegaram vocês.

— O que será que acontece lá dentro? — Zé Pereira perguntou.

— Não sei. Só sei que ninguém volta. Quem passa por aquela porta fica — Nanico afirmou. (E vocês o que acham que acontece lá dentro?)

— Não pode ser tão ruim — eu comentei —, acho que estamos com medo à toda. Sabem de uma coisa? Vai ver que do outro lado não tem nada! (e vocês concordam com essa personagem?)

Nisso a porta se abriu. Agarraram ... (quem vocês imaginam que foi agarrado?) Zé Pereira e o levaram embora. E a porta se fechou de novo.

— Por que não me levaram? — gemeu Nanico. — Estou me sentindo tão mal! Zé Pereira era tão jovem, até sofria de acidez...

— Quem pode saber? — eu falei.

— Zé Pereira, a essa hora, já sabe — respondeu Nanico.

— Mas não volta mais pra contar. Ninguém voltou até hoje — lembrei.

Nanico ficou em silêncio. Deitou o corpo de lado. Acho que até cochilou um pouco. Coitado! A espera estava acabando com ele. Já estava na sala quando eu cheguei. Sempre falando dos irmãos que se foram!

Nisso, a porta se abriu de novo, e dessa vez (quem será que foi levado?) levaram o Nanico. Fiquei sozinha, sem ninguém para conversar, esperando a minha vez...

A mancha escura em minha pele parecia ter aumentado, eu já não sentia a mesma disposição de antes. Não sei quanto tempo passou. O silêncio, a solidão aumentam o nervosismo e confundem a gente...

Finalmente, a porta se abriu e me agarraram também. Agora eu vou saber: vou descobrir o “grande segredo da vida”! (e o que vocês imaginam que ela vai descobrir?)

O outro lado é uma sala igual à primeira, mas tem uma mesa grande no meio, rodeada de cadeiras. Estou imobilizada... (em que lugar vocês imaginam que levaram a última personagem?) Com uma das mãos um homem me segura. Com a outra pega uma faca afiada. (o que vocês imaginam que o homem fazer com a personagem?)

E vai tirando em fatias a minha pele.

Depois, ele abre a boca com imensos dentes amarelos e vai se aproximando... (e agora o que vai acontecer?) Sinto o bafo, vejo a sua língua. Então me dá uma enorme dentada! (será que saberemos o segredo? — como? Agora, vamos ouvir o desfecho da história)

Mas eu ainda tenho tempo de ver, no prato sobre a mesa, a casca amarela e pintada do Nanico, o cabinho e os caroços do Zé Pereira.

— Então, é esse o destino das frutas?

A narrativa é envolta em mistério, proporcionando uma atmosfera de suspense que incita o leitor a se questionar sobre o que aguarda os personagens do outro lado da porta. A ausência de informações detalhadas sobre esse lugar desconhecido permite que cada leitor crie suas próprias interpretações e reflexões, tornando a história repleta de significados subjacentes.

A metáfora do destino presente no conto revela uma descoberta surpreendente: os habitantes do local estranho são tratados como frutas, tendo sua pele retirada em fatias. Essa revelação sombria traz à tona reflexões mais profundas sobre a vida, a morte e a existência humana, acrescentando uma dimensão mais intensa à narrativa.

Analisando o texto linguisticamente, podemos observar como o autor utiliza recursos linguísticos e estilísticos para criar o clima de mistério e suspense que permeia a história. A escolha das palavras, a estrutura das frases e o uso de figuras de linguagem contribuem para a construção da atmosfera enigmática que envolve os personagens e o leitor.

Além disso, é possível analisar o papel dos personagens e suas interações na trama, bem como a forma como a narradora conduz a história e compartilha as experiências de cada um. A voz narrativa pode revelar aspectos importantes da trama e influenciar a percepção do leitor em relação aos eventos do conto. Nesses termos, lembramos que, segundo os PCN's (1998), é

relevante explorar as diferentes semioses/modalidades de linguagem, indo além da narrativa/relato/exposição e considerando elementos como tons, ritmos, intensidades, volumes e ocupação do espaço. A análise linguística e semiótica deve estar relacionada às práticas de leitura, escuta e produção de textos, buscando compreender como os diferentes elementos e suas combinações são utilizados para expressar conteúdos, emoções, apreciações valorativas e outras possibilidades de significação (BRASIL, 1998, p. 20).

Embora haja uma organização curricular que separa as práticas de uso e de análise, é fundamental entender que, na prática, elas se interpenetram e se retroalimentam. Assim, ao ler um texto durante o processo de produção, por exemplo, pode-se refletir sobre a escolha de determinados termos. Essa abordagem integrada permite uma compreensão mais ampla e aprofundada da linguagem em suas diversas manifestações e proporciona aos estudantes uma visão mais abrangente das práticas linguísticas e de suas relações em diferentes contextos.

No Quadro 3, relacionado a todos os campos, são expostos os conhecimentos linguísticos, abrangendo aspectos como ortografia, pontuação, gramática (morfológica,

sintática, semântica) e outros elementos linguísticos.

Quadro 3: Campos dos conhecimentos linguísticos

Fono-ortografia	<ul style="list-style-type: none">● Conhecer e analisar as relações regulares e irregulares entre fonemas e grafemas na escrita do português do Brasil.● Conhecer e analisar as possibilidades de estruturação da sílaba na escrita do português do Brasil.
Morfossintaxe	<ul style="list-style-type: none">● Conhecer as classes de palavras abertas (substantivos, verbos, adjetivos e advérbios) e fechadas (artigos, numerais, preposições, conjunções, pronomes) e analisar suas funções sintático-semânticas nas orações e seu funcionamento (concordância, regência).● Perceber o funcionamento das flexões (número, gênero, tempo, pessoa etc.) de classes gramaticais em orações (concordância).● Correlacionar as classes de palavras com as funções sintáticas (sujeito, predicado, objeto, modificador etc.).
Sintaxe	<ul style="list-style-type: none">● Conhecer e analisar as funções sintáticas (sujeito, predicado, objeto, modificador etc.).● Conhecer e analisar a organização sintática canônica das sentenças do português do Brasil e relacioná-la à organização de períodos compostos (por coordenação e subordinação).● Perceber a correlação entre os fenômenos de concordância, regência e retomada (progressão temática – anáfora, catáfora) e a organização sintática das sentenças do português do Brasil.

<p>Semântica</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Conhecer e perceber os efeitos de sentido nos textos decorrentes de fenômenos léxico-semânticos, tais como aumentativo/diminutivo; sinonímia/antonímia; polissemia ou homonímia; figuras de linguagem; modalizações epistêmicas, deônticas, apreciativas; modos e aspectos verbais.
<p>Variação linguística</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Conhecer algumas das variedades linguísticas do português do Brasil e suas diferenças fonológicas, prosódicas, lexicais e sintáticas, avaliando seus efeitos semânticos. ● Discutir, no fenômeno da variação linguística, variedades prestigiadas ou estigmatizadas e o preconceito linguístico que as cerca, questionando suas bases de maneira crítica.
<p>Elementos notacionais da escrita</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Conhecer as diferentes funções e perceber os efeitos de sentidos provocados nos textos pelo uso de sinais de pontuação (ponto final, ponto de interrogação, ponto de exclamação, vírgula, ponto e vírgula, dois-pontos) e de pontuação e sinalização dos diálogos (dois-pontos, travessão, verbos de dizer). ● Conhecer a acentuação gráfica e perceber suas relações com a prosódia. ● Utilizar os conhecimentos sobre as regularidades e irregularidades ortográficas do português do Brasil na escrita de textos.

Fonte: BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018.

Esses conhecimentos linguísticos e gramaticais contribuem para o desenvolvimento das habilidades de leitura, escuta, produção e análise linguística dos alunos, permitindo que eles compreendam e utilizem a língua de forma mais eficiente e contextualizada. O objetivo

é que, ao longo do Ensino Fundamental, os estudantes adquiram cada vez mais competências linguísticas, possibilitando uma comunicação mais eficaz e uma melhor compreensão dos textos e dos discursos que os cercam.

Ao explorar os diferentes campos da gramática, como fono-ortografia, morfossintaxe, sintaxe, semântica e variação linguística, os alunos se familiarizam com as regras e com as estruturas que governam a língua. Eles aprendem a analisar e a interpretar textos de maneira mais profunda e significativa, percebendo as escolhas linguísticas feitas pelos autores para transmitir significados específicos. Essa análise linguística não apenas enriquece a compreensão dos textos, mas também possibilita que esses indivíduos se tornem produtores de textos mais habilidosos, capazes de expressar suas ideias de forma mais clara e coesa.

Por meio da análise da semântica, os estudantes exploram as nuances do significado das palavras e expressões, entendendo como diferentes recursos linguísticos são utilizados para criar efeitos de sentido nos textos. Isso os capacita a interpretar melhor as mensagens presentes nas leituras e a escolherem as palavras adequadas ao escreverem. Portanto, o desenvolvimento das habilidades linguísticas e gramaticais, ao longo do Ensino Fundamental, é uma base essencial para o contínuo crescimento intelectual e pessoal dos alunos, capacitando-os a se tornarem cidadãos informados, comunicadores eficazes e indivíduos mais conscientes e críticos em relação ao uso da língua.

Nesse contexto, decidimos empregar uma sequência didática como estratégia de ensino para conduzir análises linguísticas aprofundadas do conto "O enigma do outro lado". Conforme definido por Dolz & Schneuwly (2004, p. 53), "o objetivo da sequência didática permite uma abordagem cuidadosamente planejada que envolve diversas etapas, desde a leitura e interpretação do texto até a investigação dos aspectos linguísticos, incluindo a análise de vocabulário e de estrutura das frases para a construção da gramática do texto."

Por meio da sequência didática, os estudantes terão a oportunidade de aprimorar suas habilidades de leitura crítica e de interpretação textual, bem como adquirir uma compreensão mais profunda dos elementos linguísticos que compõem a narrativa. Além disso, essa abordagem educacional incentiva a participação ativa dos estudantes, estimulando a reflexão sobre o texto e sobre sua gramática, e promove o desenvolvimento de suas competências linguísticas e analíticas.

CAPÍTULO 3

PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA DE GRAMÁTICA DE LÍNGUA PORTUGUESA BASEADA NO TEXTO “O ENIGMA DO OUTRO LADO”, DE STELLA CARR

Neste capítulo, nosso objetivo é propor uma sequência didática para aulas de gramática do texto, com base na obra "O enigma do outro lado", de Stella Carr. Como o próprio nome diz, uma sequência didática pressupõe a abordagem de uma temática em sequência. Nesse sentido, o texto “O enigma do outro lado” é o elemento que encadeará todas as aulas. O ensino da Língua Portuguesa é um componente curricular em constante evolução, adaptando-se às novas teorias, abordagens e métodos que surgem para atender aos desafios, em constante mutação, enfrentados por professores e alunos, assim, uma das abordagens inovadoras que propomos é o uso de sequências didáticas como estratégia pedagógica eficaz.

Como já tratado anteriormente, uma sequência didática pode ser definida como **conjunto sistemático de atividades escolares em torno de um gênero textual oral ou escrito**. É composta, conforme se observa na figura 4, a seguir, por diferentes fases: uma produção inicial, três ou quatro módulos e uma produção final.

Figura 4: fases de uma sequência didática

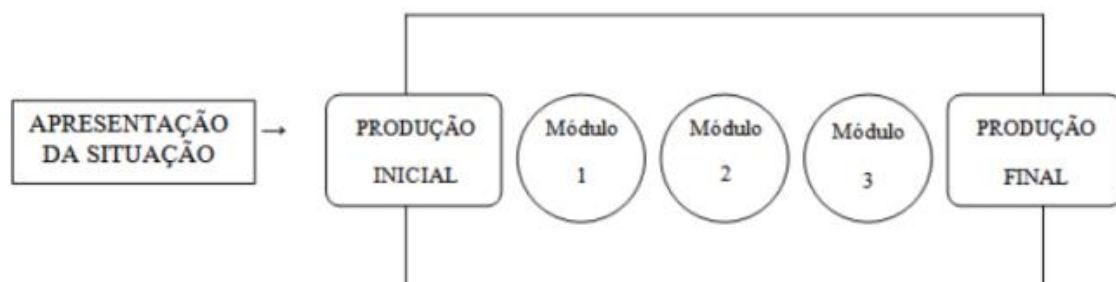


Figura 4 - Dolz e Schneuwly (2004, p. 48)

A produção inicial de nossa sequência didática é, na verdade, a leitura e a compreensão leitora do texto “O enigma do outro lado”. Vejamos:

3.1 Apresentação da situação

O objetivo dessa primeira produção é compreender o enredo do conto. Ao final da produção, os leitores devem ser capazes de compreender a história central do conto, incluindo os eventos principais, os personagens envolvidos e o desenvolvimento da trama.

A aquisição do conhecimento prévio dos estudantes em relação ao conto de mistério é uma etapa fundamental antes da leitura do texto, pois isso os prepara para uma compreensão mais aprofundada e envolvente. Uma abordagem eficaz para alcançar esse objetivo é a criação de uma **nuvem de palavras** na lousa, que reflete as respostas e as ideias dos próprios estudantes. Isso não apenas envolve os estudantes desde o início, como também os coloca no centro do processo de aprendizado.

A nuvem de palavras é eficiente porque as crianças são visuais, e a proposta além de ser visual é interativa e capturará a atenção dos estudantes. Eles podem compartilhar palavras, frases ou conceitos que vêm à mente quando pensam em histórias misteriosas, como "suspense", "intriga", "enigma", "detetive", "pistas", "crime", entre outros. Essa colaboração ativa estimula a participação e o engajamento dos estudantes. Uma vez formada na lousa, serve como um ponto de referência visual durante a leitura do conto. Conforme os estudantes exploram o texto, podem relacionar as informações e eventos do conto às palavras-chave mencionadas na nuvem. Isso os ajudará a manter o foco nos elementos essenciais do gênero de mistério, ao mesmo tempo em que aprofunda sua compreensão.

Depois de feita a sondagem inicial sobre os conhecimentos dos alunos em relação ao conto de mistério, o professor pode apresentar aos alunos o texto "O enigma do outro lado". Pode-se fazer uma propaganda inicial do texto para que os alunos se sintam estimulados a lê-lo. Essa propaganda pode ser feita por meio de frases do tipo: *qual tal agora lermos um texto desafiador? Um texto que não revela inicialmente nem os personagens e nem o local onde eles se encontram. Acredito que vocês vão gostar. Vamos lá?*

A sugestão é que se distribua o texto xerocopiado para que todos os estudantes tenham acesso material à narrativa. Em seguida, o professor pode fazer a leitura conjunta com os alunos. É importante que o próprio professor leia o texto, fazendo contornos entoacionais indicativos de mistério, pausas propositais etc. Isso motivará os alunos a fazerem, em outros momentos, leituras expressivas de qualquer tipo de texto.

Após, é importante prepará-los para que a segunda leitura seja realizada em grupos e depois compartilhem as suas percepções sobre o texto.

Depois disso, os estudantes são selecionados aleatoriamente para compartilharem suas percepções para toda classe. Essa estratégia não apenas busca aprofundar a compreensão, mas também enriquece a experiência de aprendizado dos estudantes ao exporem diferentes perspectivas e interpretações. Nesse sentido, a segunda leitura permitirá que detalhes mais sutis da narrativa venham à tona, muitos dos quais poderiam ter passado despercebidos na primeira leitura. Essa abordagem em grupo promove a interação e a colaboração entre os estudantes, incentivando-os a explorar camadas mais profundas da história.

Nesse contexto, o docente desempenha um papel crucial ao facilitar um espaço de discussão em sala de aula, oferecendo aos alunos a oportunidade de articular e expressar suas interpretações individuais do texto. Além disso, é proposto um desafio adicional, instigando os estudantes a desvendar o enigma central da narrativa e compreender como o conflito se desenrola e é resolvido.

No ambiente dialógico da discussão em sala de aula, os estudantes são estimulados a formular indagações, compartilhar perspectivas pessoais e, assim, contribuir para uma compreensão coletiva mais rica e abrangente do texto. A troca dinâmica de ideias e interpretações entre os pares não apenas esclarece possíveis ambiguidades ou dúvidas, mas também enriquece o repertório cognitivo de todos os envolvidos. Adicionalmente, como estratégia para direcionar a discussão e fomentar uma análise mais aprofundada do texto, sugere-se a introdução de perguntas orientadoras por parte do professor. Este direcionamento visa consolidar as reflexões dos estudantes, proporcionando uma abordagem mais crítica e analítica durante a interação com o material textual.

Quadro 5: Perguntas norteadoras para compreensão do texto

1	Qual é a origem do personagem Nanico e o que aconteceu com seus irmãos?
2	Por que os personagens estão preocupados com a espera do outro lado da porta?
3	Como a narradora tenta animar Nanico enquanto esperam?
4	O que você acha que pode estar do outro lado da porta que assusta tanto os personagens?
5	Por que a narradora menciona que os personagens estão se sentindo mal?
6	O que acontece quando a porta se abre pela primeira vez? Quem é levado?

7	Por que Nanico se sente aliviado por não ser levado da primeira vez?
8	Qual é a sensação da narradora ao ser a última a ser levada?
9	O que você acha que acontece com os personagens uma vez que são levados através da porta?
10	Qual é o "grande segredo da vida" mencionado no final da história, e como isso se relaciona com o destino dos personagens?

Fonte: Silva, 2023.

No âmbito da investigação em sala de aula, a formulação de perguntas específicas assume uma posição central, atuando como direcionadoras da discussão e estimulando os estudantes a aprofundarem suas compreensões acerca da narrativa. O objetivo subjacente a essas indagações transcende a mera descoberta do enigma da história; busca-se, adicionalmente, uma análise dos recursos literários empregados pelo autor para criar uma atmosfera cativante. A estratégia consiste em fomentar a reflexão coletiva sobre a mensagem subjacente no texto, alinhada à ideia de promover a autonomia na compreensão do conteúdo. Conforme ressaltado por Kleiman (2013), a compreensão leitora assume um papel primordial, proporcionando aos estudantes uma compreensão profunda do material textual.

Posteriormente à imersão na narrativa, surge a oportunidade de explorar os elementos linguísticos-gramaticais que desempenharam uma função central na construção do conto de mistério. Nesse contexto, delineia-se uma sequência de 5 módulos dedicados ao estudo da gramática textual, enfatizando uma abordagem que considera a gramática intrínseca ao próprio texto.

3.2 - Módulo 1: o papel discursivo da indefinição no texto

A narrativa em questão instiga nos leitores uma atmosfera enigmática e repleta de suspense, particularmente por meio do diálogo entre os personagens centrais: Nanico, Zé Pereira e uma narradora não nomeada. A habilidade com que essa narrativa intrigante é construída reside no emprego estratégico da indefinição (artigos e pronomes indefinidos), um recurso que contribui para a criação da sensação de mistério e de ambiguidade que permeia toda a trama.

A presença de pronomes indefinidos, tais como "ninguém," "outro", é patente ao

longo do desenvolvimento do conto. A escolha destes pronomes visa ocultar deliberadamente a identidade do lugar do qual se fala, contribuindo para a criação de um clima de incerteza em relação não só ao lugar, mas quem são os indivíduos e qual é a razão de estarem inseridos naquele cenário enigmático. A narradora não nomeada utiliza esses pronomes como uma ferramenta narrativa para preservar a ambiguidade e o segredo que envolvem Nanico, Zé Pereira e os eventos que se desenrolam.

Os artigos indefinidos também têm importante papel na construção do mistério no texto. Trechos como: *uma mancha escura, um perigoso e alarmante sinal para a minha saúde, o outro lado é uma sala igual à primeira, com uma das mãos um homem me segura, uma faca afiada, uma enorme dentada* contribui para que a narrativa fique propositalmente indefinida, ambígua misteriosamente entre o drama de assassinatos em série e a jocosidade de se morder uma fruta.

Além de manter os leitores envolvidos na busca pelo significado subjacente da narrativa, esse recurso linguístico desperta uma sensação de inquietação, levando-os a questionarem os propósitos ocultos dos personagens.

A constante alusão ao "outro lado," alimenta a curiosidade do leitor, mantendo-o na penumbra e desafiando-o a desvendar o mistério proposto. Os elementos indefinidos estendem-se também às ações e eventos do conto, não sendo estes revelados de maneira direta, e o uso desses elementos para descrever o desenrolar dos acontecimentos adiciona um véu de incerteza à narrativa, como já dito.

Após a imersão na leitura e discussão do texto, sugere-se a formação de grupos e a distribuição de trechos contendo palavras indefinidas (artigos e pronomes) extraídas do texto. O desígnio é que os discentes procedam à demarcação ou realce dessas palavras e, subsequente a tal procedimento, engajem-se em apresentações coletivas acerca dos possíveis matizes semânticos desses elementos no contexto da narrativa em análise. Em um estágio posterior, é possível promover um diálogo coletivo a respeito dos indefinidos identificados, com a finalidade de consignar meticulosamente as observações elaboradas por cada grupo, visando a uma análise mais aprofundada e sistemática. Não se trata, porém, da identificação pela identificação. Trata-se de identificar palavras indefinidas com a finalidade de observá-lhes a funcionalidade no texto, a sua contribuição para a criação do clima de mistério.

Concomitantemente, apresenta-se como pertinente fornecer uma síntese concisa acerca da natureza das palavras indefinidas, especialmente os pronomes, elucidando que elas

são empregadas para referências imprecisas, denotando algo de natureza não específica ou vaga. Em etapa subsequente, propõe-se incitar os estudantes a exporem de que maneira a autora empregou tais palavras com o intuito de suscitar um clima de mistério e incerteza, com referências específicas extraídas do conto em questão.

Quadro 7 – Pronomes indefinidos selecionados do texto

-
- "nada": usado para expressar a incerteza sobre o que acontece quando alguém passa pela porta.
- "ninguém": Usado para descrever a ausência de informações sobre o que aconteceu com os irmãos de Nanico.
- "qual de nós três": usado para destacar a incerteza sobre quem será o próximo a ser levado pela porta.
- "outro": usado para descrever o que está do outro lado da porta, enfatizando o desconhecido.

Fonte: Silva, 2023.

Recomenda-se que os discentes elaborem um breve parágrafo ou frase utilizando pronomes indefinidos, visando criar uma atmosfera de mistério, assemelhando-se à técnica empregada pela autora. Posteriormente, os alunos são encorajados a compartilhar suas produções com a turma e, de posse de todas as frases, o professor, criativamente, pode improvisar a criação de uma narrativa oral envolvendo as frases criadas pelos alunos. Como encerramento da aula, sugere-se a realização de uma avaliação diagnóstica breve, na qual os estudantes são instigados a explicar o conceito de pronomes indefinidos e artigos indefinidos e como esses elementos foram empregados no texto para gerar mistério e suspense.

A estratégia adotada está centrada na análise dos pronomes e artigos indefinidos presentes no texto, pois, revela-se crucial para engajar os discentes desde o início e incentivá-los a participarem ativamente na identificação e análise desses elementos linguísticos. Essa abordagem transcende a simples memorização de regras gramaticais; objetiva proporcionar aos estudantes uma compreensão profunda e significativa do papel desempenhado pelos

pronomes e pelos artigos indefinidos na construção do mistério na narrativa. É a gramática a serviço do texto, construindo e reconstruindo efeitos.

Ao selecionar trechos do texto contendo pronomes e artigos indefinidos e distribuí-los entre grupos, busca-se fomentar a investigação ativa. Cada grupo é desafiado a sublinhar ou destacar as palavras indefinidas encontradas e, posteriormente, a discutir as possíveis interpretações desses elementos no contexto da narrativa. Essa atividade promove a colaboração e o desenvolvimento do pensamento crítico, uma vez que os estudantes são incentivados a compartilhar suas descobertas e hipóteses com os colegas.

A etapa de discussão em grupo representa um momento valioso, permitindo a emergência de interpretações diversas entre os estudantes. A anotação das observações no quadro contribui para consolidar o aprendizado, proporcionando uma referência visual para futuras interações. Além disso, ao apresentar uma breve definição de pronomes e artigos indefinidos e explicar como esses elementos são utilizados para indicar algo não específico ou vago, fornece-se um alicerce sólido para a compreensão do conceito. Os estudantes não apenas identificam os pronomes/artigos no texto, mas também compreendem a razão pela qual a autora os empregou para criar mistério e incerteza na narrativa.

3.3 - Módulo 2: a função textual dos substantivos e dos adjetivos

Os substantivos e adjetivos são as classes gramaticais mais estudadas por alunos na fase de alfabetização, talvez porque os ajuda a compreender os processos de nomeação e atribuição de qualidades. A demarcação precisa entre essas categorias gramaticais pode se revelar desafiadora, contudo, à medida que os alunos se envolvem em práticas regulares e ganham experiência ao longo do tempo, é perceptível o desenvolvimento de uma compreensão mais precisa.

Os substantivos, enquanto elementos essenciais da comunicação linguística, são termos que conferem nome a pessoas, lugares, objetos, sentimentos, ideias, entre outros elementos. No exemplo "o carro vermelho", o termo "carro" desempenha a função de substantivo, representando um componente central da frase. Os processos de nomeação são subjetivos e, portanto, revelam a opinião do produtor do texto. Uma família que dá o nome de Israel para o seu filho, pode estar sendo motivado por algum motivo bíblico. Os EUA chamarem alguns integrantes dos povos árabes de *terroristas* revela um ponto de vista dos

EUA sobre esses alguns árabes.

De maneira semelhante, os adjetivos são vocábulos cuja finalidade reside em descrever ou modificar substantivos, adicionando informações suplementares sobre suas características distintivas. Tomando como exemplo o caso supracitado, "vermelho" é um adjetivo que delinea a característica do carro. O adjetivo também é revelador de ponto de vista, em muitos casos. Se dizemos que *Maria é bonita*, a palavra *bonita*, um adjetivo, revela a opinião de quem emitiu uma sentença como essa.

Evidenciar a distinção entre nomes e qualidades requer estratégias pedagógicas apropriadas, envolvendo práticas de leitura, escrita e aplicação consistente desses conceitos gramaticais. A incorporação de atividades práticas, exemplificações contextualizadas e exercícios que instiguem a identificação e aplicação de substantivos e adjetivos figura como uma abordagem vital.

Os pronomes indefinidos, tais como "algo," "nada" e "ninguém," associados aos substantivos e aos adjetivos, desempenham um papel crucial na criação de uma atmosfera de incerteza e mistério na narrativa. A estratégia de manter os leitores na obscuridade, privando-os de informações explícitas sobre os eventos, sustenta o envolvimento contínuo na trama, nutrindo a curiosidade em relação aos desdobramentos e à resolução do enigma.

Sob essa perspectiva, os substantivos e adjetivos assumem uma posição de extrema importância na construção do conto ora analisado, conferindo-lhe uma aura enigmática e misteriosa, que aguça a curiosidade e a expectativa dos leitores, incentivando-os a decifrar os acontecimentos. Esses elementos linguísticos desempenham múltiplas funções convergentes para a edificação desse ambiente enigmático. Os nomes próprios dos personagens, Nanico e Zé Pereira, por si só são pistas enigmáticas sobre a identidade deles. Nanico se relaciona a *banana nanica* e Zé Pereira se relaciona à fruta *pera*. Não por acaso a autora do texto atribuiu esses nomes aos personagens. O professor em sala de aula media o estabelecimento de relação entre NOME DOS PERSONAGENS e a categoria FRUTAS é fundamental para que os estudantes aprendam a fazer inferências por meio de pistas textuais e extratextuais.

Os adjetivos, em sua esfera de atuação, desempenham uma função essencial na caracterização dos personagens e do cenário. Expressões como "**Magro, amarelo e muito comprido**, Nanico", "**gorda e rosada**" e "**verde**" proporcionam ao leitor descrições que dão pistas sobre a identidade dos personagens da narrativa. Essas descrições aparentemente

prosaicas incutem um senso de mistério acerca da identidade desses indivíduos e das razões que os conduziram a essa situação enigmática. A profusão de detalhes contribui para a criação de uma sensação de realismo que, por sua vez, intensifica o mistério permeante na narrativa.

No que se refere à abordagem de substantivos e adjetivos, a segmentação da classe em grupos reduzidos tem o propósito de estimular a colaboração e a discussão. A elaboração de perguntas específicas busca obter respostas verbais e fomentar a socialização dessas respostas, incentivando a participação ativa de todos os estudantes:

1- Quais são os adjetivos que descrevem as personagens na história? Como essas descrições contribuem para desconfiarmos sobre quem são os personagens?

2- Encontre um exemplo adjetivo que descreve o cenário na história. Como essa descrição ajuda a criar uma atmosfera misteriosa?

3- Identifique um adjetivo que é usado para descrever um objeto na narrativa. Qual é o efeito desse adjetivo na nossa percepção sobre esse objeto?

4- Que adjetivos são usados para caracterizar o estado emocional dos personagens na história? Como esses adjetivos influenciam nossa compreensão de seus sentimentos?

5- A autora usa substantivos para personificar objetos na narrativa. Encontre um exemplo disso e explique como essa personificação contribui para o mistério na história.

6- Que substantivos e adjetivos são usados para descrever o momento em que os personagens são levados através da porta? Como essas palavras criam suspense?

7- Os adjetivos usados para descrever os personagens revelam informações físicas sobre eles. Encontre exemplos disso e discuta como essas características físicas podem estar relacionadas à história.

8- Identifique uma passagem no texto em que o autor faz uso de pronomes indefinidos em conjunto com adjetivos e substantivos. Como essa combinação de elementos contribui para a incerteza e o mistério na narrativa?

É fundamental desafiar os discentes a exercitarem sua criatividade. Sugere-se a solicitação da redação de um parágrafo adicional para a obra, incorporando mais substantivos e adjetivos que aprimorem a atmosfera de mistério na narrativa. A atividade pode ser conduzida individualmente ou em grupos, conforme a preferência docente.

Posteriormente, pode-se instigá-los a compartilhar seus parágrafos adicionais com a turma, iniciando uma discussão sobre como as escolhas vocabulares impactaram o tom e a atmosfera do conto. Destaque a importância desses elementos linguísticos na manutenção do interesse dos leitores ao longo da narrativa.

É possível finalizar a sessão recapitulando os principais pontos abordados, enfatizando o papel central desempenhado pelos substantivos e adjetivos na construção do mistério na narrativa. Importante destacar como esses elementos linguísticos são cruciais para cativar a atenção dos leitores, resultando em uma experiência de leitura envolvente e instigante.

A estrutura do módulo foi concebida para envolver ativamente os alunos na compreensão do papel dos substantivos e adjetivos. Além disso, as propostas de atividades criativas e colaborativas desafiam os estudantes a experimentarem a escrita, explorando o poder dessas palavras na construção de atmosferas enigmáticas. Dessa forma, ao explorar o uso dos substantivos e adjetivos, os estudantes não apenas aprimoram suas habilidades linguísticas e cognitivas, mas também desenvolvem uma apreciação mais profunda pela forma como a linguagem pode ser empregada para criar mistério e envolver os leitores. Ao fazê-lo, assumem a perspectiva de "detetives" linguísticos, desvendando os segredos intrínsecos das palavras.

3.4 Módulo 3: a função textual-discursiva dos verbos

Os verbos são elementos centrais na construção de um texto. Eles expressam a natureza dos eventos, localizados num tempo e num espaço específicos.

Sobre os verbos, o objetivo é o que está descrito a seguir:

Quadro 9: Objetivo a ser alcançado por meio dos verbos do texto

Objetivos

- Explorar como os tempos verbais (passado, presente e futuro) contribuem para a construção do enredo na história "O enigma do outro lado", de Stella Carr.

Fonte: Silva, 2023.

Sugere-se que se inicie a aula revisando os conceitos de tempos verbais (passado, presente e futuro). Ao ativar o conhecimento prévio dos estudantes, o professor os envolverá

ativamente no processo de aprendizagem. Alguns podem já ter uma compreensão prévia dos tempos verbais, e revisar esses conceitos os ajudarão a expandir os objetivos dessa aula. Essa ativação de conhecimento prévio é essencial, pois torna a aprendizagem mais significativa, conectando novas informações a uma estrutura mental já existente. Feito isso, forneça exemplos simples de cada situação para os estudantes refletirem. A localização dos eventos no tempo é fundamental para que os alunos estejam situados, para que percebam a relação entre o tempo cronológico e o tempo linguístico.

Quadro 10 – Definição e exemplificação dos tempos verbais

Passado: O passado é empregado para indicar ações que ocorreram em um momento anterior. Exemplo: "Quem passou por aquela porta ficou." Aqui, o passado é usado para descrever uma ação que aconteceu no passado.

Presente Simples: O presente é usado para expressar ações habituais e fatos universais. Exemplo: "Magro, amarelo e muito comprido, Nanico está um pouco curvado, cansado de tanto esperar." Neste trecho, o presente é usado para descrever a situação atual de Nanico.
--

Futuro: O futuro é usado para indicar ações que ocorrerão em algum momento posterior. Exemplo: "Agora eu vou saber: vou descobrir o 'grande segredo da vida!'" Neste caso, o futuro é utilizado para expressar uma ação que ocorrerá no futuro.
--

Fonte: Silva, 2023.

Em seguida, forme pequenos grupos para responderem e prepararem uma breve apresentação, para compartilhar com a turma, a partir das seguintes perguntas norteadoras:

- 1- Quais são os exemplos de verbos, no passado, presentes no texto?
- 2- O autor usa principalmente tempos verbais no passado, presente ou futuro? Por quê?

Cada grupo compartilha com os demais as suas descobertas sobre os tempos verbais no conto. Eles devem explicar como os tempos verbais contribuem para o enredo e para a atmosfera da história. O aprofundamento das descobertas servirá para que os estudantes identifiquem os tempos verbais que permeiam o conto "O enigma do outro lado", de Stella Carr. Por isso, eles devem vasculhar o texto em busca de exemplos de verbos no passado, no presente e no futuro, bem como as formas contínuas desses tempos. Esse processo de identificação é crucial, pois estabelece a base para compreender como o autor emprega a

linguagem para moldar a narrativa.

Uma vez que os grupos tenham compilado uma lista de exemplos de tempos verbais, o próximo passo é decifrar o significado intrínseco de cada um deles. Isso implica em esmiuçar se a ação expressa já se desenrolou no passado, se está acontecendo no exato momento da narrativa ou se ocorrerá em um ponto futuro. Entender o significado dos tempos verbais é crucial, pois permite que os alunos percebam como a escolha de um tempo verbal específico oferece pistas sobre a cronologia e a relevância das ações na trama.

Os grupos, em seguida, exploram como os tempos verbais contribuem para a estrutura do enredo. Por exemplo, quando a autora opta por utilizar o passado, isso frequentemente sugere que a ação está vinculada a eventos pretéritos, que exercem influência sobre o cenário atual e as personagens. Por outro lado, o presente pode ser empregado para criar uma sensação de iminência, como se algo estivesse prestes a acontecer. Compreender o impacto dos tempos verbais no enredo ajuda o leitor a tecer a história.

Ao finalizar todo esse processo, desafie os estudantes a recontarem um trecho do conto, mudando o tempo verbal. Por exemplo, se o trecho original estiver no presente, peça para reescrevê-lo no passado ou no futuro. Eles podem fazer isso nos grupos ainda montados.

O estudo dos tempos verbais, no contexto da leitura de textos literários, como "O enigma do outro lado", de Stella Carr, promoverá uma compreensão profunda da narrativa, permitindo aos estudantes discernirem a sequência de eventos e as relações temporais. Além disso, ajudará na identificação de estilos literários distintos e revelará as perspectivas e estados mentais dos personagens por meio das escolhas verbais. A análise dos tempos verbais também conduzirá a uma exploração das relações entre o tempo e os temas da história; além disso, desenvolve habilidades argumentativas e encoraja o questionamento crítico das escolhas da autora, resultando em leitores mais críticos e aprofundados, capazes de apreciar as nuances e a riqueza dos textos literários.

Em especial o tempo futuro tem grande contribuição para a criação do clima de mistério, porque, no futuro, está localizado o desconhecido, o não identificado, o incerto. Assim, o enigma do outro lado conta com a colaboração do tempo futuro para criar um suspense sobre *o que irá ocorrer daqui para a frente?* Instigar os alunos a perceberem a contribuição do tempo futuro para a criação do clima de mistério no texto analisado é fundamental.

3.5 - Módulo 4: a função discursiva dos advérbios

Pode-se iniciar a aula retomando o enredo "O enigma do outro lado", de Stella Carr, com os estudantes.

Pode-se destacar a importância dos advérbios na língua, ressaltando que eles não apenas acrescentam nuances à escrita, mas também desempenham um papel essencial na expressão de como, quando, onde e com que frequência as ações ocorrem em um texto. Ao entenderem o uso dos advérbios no conto, eles poderão apreciar como a escolha dessas palavras afeta a atmosfera de suspense da história e como podem aplicar esses conhecimentos em sua própria escrita e análise de textos.

Essa introdução visa contextualizá-los e prepará-los para explorar os advérbios no conto, mostrando a importância desses elementos linguísticos na construção da narrativa e enfatizando a relevância de seu estudo na aula e na compreensão do texto. As frases a seguir podem ajudar os alunos a perceberem a função dos advérbios no texto:

- 1- "Nanico estava **um pouco** curvado, cansado de tanto esperar." – Nesse caso, "um pouco" é um advérbio que modifica o adjetivo "curvado" e indica a intensidade da curvatura de Nanico.
1. "**Agora** eu vou saber: vou descobrir o 'grande segredo da vida!'" – O advérbio "agora" indica o momento em que o personagem está prestes a descobrir algo importante.
- 2- "**Só** de falar nisso, Nanico foi ficando pálido, com manchas escuras." – O advérbio "só" indica a ação de falar sobre o assunto, destacando a causa da palidez de Nanico.
- 3- "Fiquei **só** eu!" – Nessa frase, o advérbio "só" modifica o pronome "eu" e indica que os outros desapareceram, deixando apenas a personagem sozinha.

Depois de todo o desenvolvimento apresentado, promova um momento para que os estudantes insiram no texto parágrafos adicionais e, em seguida, faça uma discussão em sala de aula na qual os estudantes possam compartilhar seus parágrafos adicionais e discutir como os advérbios utilizados contribuem para a atmosfera de mistério. Isso também incentivará a análise crítica e a reflexão sobre o impacto dos advérbios na narrativa.

É importante que o professor tenha consciência de que os advérbios são elementos cruciais na construção de uma narrativa, porque desempenham um papel fundamental na criação de um ambiente de mistério e de suspense no conto "O enigma do outro lado", de

Stella Carr, porque eles generalizam ou não revelam a natureza de certas circunstâncias como a de lugar, a de tempo, a de assunto, a de intensidade etc. Eles se manifestam de várias maneiras ao longo da história, influenciando a iminência de eventos, atenuando a certeza, oferecendo descrições subjetivas, delineando o espaço e modificando adjetivos. Essa diversidade de funções dos advérbios mantém os leitores em constante suspense, deixando-os ansiosos para desvendar o enigma presente na narrativa.

Um dos papéis mais notáveis dos advérbios no conto é a sugestão de tempo e de iminência. Advérbios como "agora" e "de novo" são utilizados para indicar o tempo e a frequência das ações. Quando a personagem menciona "agora", isso cria uma sensação de iminência, sugerindo que algo importante está prestes a acontecer. Os leitores são mantidos em suspense, pois antecipam eventos futuros e ficam ansiosos para descobrir o que acontecerá em seguida. Essa sensação de urgência é um componente fundamental do mistério, pois os leitores estão constantemente à beira de uma revelação.

Outra função importante dos advérbios é a atenuação da certeza. Advérbios como "talvez" e "provavelmente" são usados, nas diversas situações comunicativas, para atenuar a certeza em relação aos eventos ou resultados. Essa atenuação cria uma aura de mistério, uma vez que os leitores não têm informações claras e são incentivados a questionar o que acontecerá a seguir. A incerteza resultante mantém o leitor envolvido, já que eles buscam respostas para o enigma apresentado na história.

Os advérbios também são empregados para fornecer descrições subjetivas das ações e estados das personagens. Expressões como "cansado" ou "silenciosamente" descrevem esses aspectos de forma subjetiva, fornecendo pistas sobre o estado emocional e físico delas, sem revelar completamente o que está acontecendo. Isso mantém o mistério, pois os leitores são desafiados a decifrar as emoções e os estados mentais das personagens. A interpretação subjetiva das ações e dos sentimentos contribui para a construção do mistério e da complexidade que elas demonstram.

Também apresentam a descrição espacial que estabelece cenários relevantes para a trama. Expressões como "ali perto da estação" ou "na fazenda, ao ar livre" criam uma sensação de lugar e ambiente, mas deixam espaço para a imaginação do leitor preencher as lacunas. Essa ambiguidade espacial contribui para o mistério, já que os leitores não têm uma imagem clara do cenário. Eles são desafiados a visualizar o ambiente da história com base em descrições subjetivas, o que pode levar a interpretações variadas e incertezas.

Finalmente, apresentar aos estudantes, como fechamento da aula, que os advérbios são empregados para modificar adjetivos, tornando a descrição de personagens ou objetos mais subjetiva e intrigante. Um exemplo disso é quando o texto descreve o personagem Nanico como "muito comprido." A adição do advérbio "muito" torna a descrição vaga e misteriosa. Os leitores são deixados curiosos sobre o que exatamente isso significa e como se relaciona com o mistério central da história. Essa modificação de adjetivos cria uma caracterização enigmática e mantém os leitores atentos, buscando pistas adicionais para desvendar o enigma.

3.6 - Módulo 5: produção final

Em toda a trajetória do ensino da gramática do texto, uma das etapas cruciais é a aplicação prática dos conceitos adquiridos. Uma forma eficaz de alcançar esse objetivo é por meio de um exercício de escrita, que permitirá aos estudantes mergulhar na criação de um conto de mistério. Essa atividade desafiadora exige que os estudantes apliquem os elementos gramaticais, como pronomes indefinidos, substantivos, adjetivos, verbos, advérbios e outros; além disso, os incentiva a fazê-lo de uma forma que crie uma narrativa repleta de mistério e suspense, em sintonia com o que experimentaram ao ler o conto "O enigma do outro lado", de Stella Carr.

Na criação de seus próprios contos, os estudantes têm a chance de explorar o uso da gramática do texto para dar forma a personagens intrigantes, cenários envolventes e tramas misteriosas. Eles podem incorporar elementos como pronomes e artigos indefinidos para manter a identidade das personagens em segredo, escolher cuidadosamente os adjetivos para criar atmosferas sugestivas e usar advérbios para indicar a iminência de eventos emocionantes. Os verbos também desempenham um papel fundamental na construção do enredo, permitindo que os estudantes revelem ou ocultem informações conforme desejem. Com essas ferramentas gramaticais, os estudantes podem desenvolver histórias cativantes que mantenham os leitores envolvidos até o desfecho.

Além de consolidar o conhecimento da gramática do texto, essa atividade promove a criatividade, a imaginação e o pensamento crítico. Os estudantes aprenderão a arte de criar tensão e suscitar a curiosidade por meio da escolha cuidadosa das palavras e da estrutura narrativa. Eles entenderão como os advérbios são essenciais para criar um senso de iminência, enquanto pronomes/artigos indefinidos e substantivos/adjetivos podem ocultar ou revelar informações conforme necessário. A escrita de seus próprios contos de mistério não

apenas demonstra sua compreensão da gramática do texto, como também aprimora suas habilidades literárias e de análise.

Dessa forma, a produção de um conto de mistério, que integre todos esses elementos gramaticais, proporcionará aos estudantes uma oportunidade valiosa para aplicar o conhecimento adquirido de forma prática e criativa. Eles estarão preparados para usarem a gramática do texto como uma ferramenta poderosa na construção de narrativas envolventes e, ao mesmo tempo, aprofundarão sua apreciação pela riqueza da linguagem literária ou não literária.

CONCLUSÃO

As mudanças que ocorreram a partir de 1960, em todo o sistema educacional, foram extremamente importantes, especialmente do ponto de vista dos linguistas, que questionaram a eficácia do ensino de gramática de Língua Portuguesa no desenvolvimento de competências necessárias para que os estudantes compreendessem e usassem adequadamente a língua oficial em diversos contextos sociais. Essa dificuldade, comprovada pelas repetências dos estudantes nas séries iniciais, mostrou os desafios da alfabetização e a incapacidade de garantir o uso efetivo da linguagem.

Assim, tais questionamentos culminaram em transformações no sistema educacional brasileiro. Influenciadas por reformas educacionais, leis e políticas, essas transformações levaram a uma compreensão mais holística do ensino da Língua Portuguesa, que não se restringisse à gramática normativa, mas abrangesse a comunicação e as necessidades reais dos estudantes. Esse processo visou proporcionar uma educação de qualidade e equitativa para todos os cidadãos brasileiros, embora ainda esteja longe de ser o melhor, uma vez que é perceptível que muito precisa acontecer para melhorar a qualidade educacional no Brasil,

de fato.

Assim, à luz dessas transformações, torna-se evidente que a abordagem no ensino de Língua Portuguesa não se restringe mais a um conjunto rígido de regras gramaticais a serem memorizadas. Pelo contrário, a linguagem é percebida como um poderoso instrumento de comunicação, no qual a compreensão da gramática normativa se integra harmoniosamente ao contexto textual. No entanto, é compreensível que essa mudança de paradigma ainda possa gerar dúvidas e desafios para os educadores no momento de implementá-la.

É inegável que, em muitas escolas, persiste a prática de um ensino fragmentado, prescritivo e desconectado do contexto real dos textos. Essa abordagem, baseada em frases e exercícios descontextualizados, pode, por vezes, dificultar a compreensão mais abrangente da língua e sua aplicação em situações reais de comunicação, sem considerarmos que não produz ao estudante significações importantes para o entendimento da gramática do texto.

Entretanto, a transformação no ensino de gramática de Língua Portuguesa é um processo em andamento, e, à medida que os educadores se adaptam a essa nova perspectiva, é possível vislumbrar um futuro em que o ensino da gramática normativa se alinhará de forma mais orgânica com a prática textual. O objetivo final precisa ser de capacitar os estudantes a se tornarem comunicadores competentes e confiantes, capazes de compreender, interpretar e produzir textos de maneira eficaz e contextualizada.

A proposta de ensino apresentada neste trabalho representou um rompimento importante com o paradigma tradicional de instrução linguística que, em grande parte, tem sido restritivo e desvinculado da realidade textual. Em vez disso, buscamos oferecer subsídios para que os professores desenvolvam com os estudantes uma compreensão mais ampla e contextualizada da língua, enraizada nos próprios textos que leem e produzem. Essa abordagem colocou a língua como um instrumento social dinâmico, e destacou a análise crítica dos variados gêneros textuais como parte fundamental do processo de ensino.

A visão da Língua Portuguesa como uma entidade viva e flexível é fundamental para adaptar o ensino da gramática às necessidades da sociedade contemporânea. A pesquisa realizada neste trabalho assumiu um papel relevante ao fomentar práticas pedagógicas mais progressistas e inclusivas, com o objetivo de proporcionar uma aprendizagem significativa e transformadora no ensino da gramática, alinhando-se de maneira coesa com as diretrizes estabelecidas pela BNCC.

Para alcançar os objetivos deste estudo e obter uma compreensão mais profunda do tópico, realizamos uma revisão criteriosa da literatura pertinente, que nos permitiu uma imersão nas complexidades do objeto de pesquisa, ao mesmo tempo em que promoveu reflexões sobre os conceitos e sobre as descobertas previamente explorados em estudos anteriores. Desse modo, ao propor a elaboração de uma sequência didática que se concentra no ensino da gramática por meio do texto "O enigma do outro lado", nosso objetivo principal era ir além da simples memorização de regras gramaticais, buscando fomentar uma compreensão mais profunda e reflexiva do funcionamento da língua.

Por intermédio desse percurso de aprendizado, os estudantes foram encorajados a refletirem sobre a língua e sua aplicação em diferentes contextos e situações comunicativas. Isso permitiu a eles explorarem as diversas formas de expressão e os recursos linguísticos disponíveis para uma comunicação eficaz. Além disso, a sequência didática desafiou os estudantes a desenvolverem suas capacidades críticas e analíticas em relação à linguagem.

A abordagem reflexiva e envolvente tem o potencial de cultivar habilidades linguísticas sólidas nos estudantes, capacitando-os a aplicarem esse conhecimento de maneira mais eficiente e significativa em suas comunicações escritas e orais. Ao compreenderem profundamente o funcionamento da gramática da língua, eles se tornam aptos a lidarem com uma variedade de gêneros textuais, inclusive aqueles de natureza digital, adaptando o uso da língua de acordo com as diversas situações comunicativas que encontram em suas vidas cotidianas. Essa abordagem mais reflexiva e significativa representou uma contribuição valiosa para o ensino da gramática da Língua Portuguesa, preparando os estudantes para uma comunicação eficaz em um mundo cada vez mais diversificado e digitalizado.

Com essa pesquisa, mostramos que é possível criar aulas de gramática da Língua Portuguesa utilizando a gramática do texto como base. Esse enfoque, muitas vezes chamado de "gramática textual" ou "gramática do texto", é uma abordagem pedagógica que prioriza o ensino da gramática a partir do contexto de textos reais, promovendo uma compreensão mais significativa e prática da língua. Para tal fim, fizemos a seleção do texto relevante e apropriado para a faixa etária; e realizamos a identificação de estruturas gramaticais: em vez de ensinar regras gramaticais isoladamente, pedimos aos estudantes que identificassem e analisassem as estruturas gramaticais presentes no texto.

A proposição era de buscarem por exemplos de verbos, pronomes indefinidos,

adjetivos, advérbios, dentre outros, e discutirem como essas estruturas contribuem para o significado do texto. Realizamos a contextualização, ajudando os estudantes a entenderem como as estruturas gramaticais são usadas no contexto do texto. Isso envolveu discutir porque a autora escolheu determinadas palavras ou estruturas gramaticais para comunicar suas ideias e como essas escolhas afetam a interpretação do texto. Também fizemos a análise de funções gramaticais, explorando as funções que as estruturas gramaticais desempenharam no texto. Por exemplo, analisamos como os tempos verbais foram usados para indicar a sequência de eventos, como os pronomes foram usados para se referirem a personagens ou objetos, e como os adjetivos e advérbios contribuíram para a descrição e para a atmosfera do texto.

Ousamos em propor, ao estudo, atividades de produção de texto que incentivassem os estudantes a aplicarem as estruturas gramaticais aprendidas no texto original na criação de seus próprios textos, isso pode incluir a escrita de narrativas até mesmo a criação de diálogos com personagens fictícios. E também promovemos a discussão em sala de aula sobre o conteúdo e o significado do texto, com o intuito de ajudar os estudantes a relacionarem as estruturas gramaticais à compreensão e à interpretação dos textos, incentivando-os a uma compreensão mais profunda.

Além disso, o foco na gramática do texto promove a capacidade dos estudantes de interpretar e produzir textos de maneira mais eficaz, capacitando-os para se expressarem com clareza e precisão. Essa habilidade é fundamental não apenas para a disciplina de Língua Portuguesa, como também para o sucesso em outras áreas do currículo escolar e para a comunicação eficaz na vida cotidiana.

Portanto, ao adotar a gramática do texto como parte integrante do ensino de Língua Portuguesa, educadores estão fornecendo aos estudantes uma base sólida para se tornarem comunicadores competentes e críticos. Essa abordagem contribui para um aprendizado mais significativo, conectando os estudantes ao mundo real e preparando-os para enfrentar os desafios da leitura, escrita e expressão verbal com confiança e habilidade. À medida que continuamos a evoluir no ensino da língua, a gramática do texto emerge como uma ferramenta valiosa na promoção da alfabetização e do domínio da língua.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALKMIM, Tânia. Sociolingüística. In: MUSSALIM, F.; ENES, A. C. (Org.). *Introdução à lingüística: domínios e fronteiras*. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2003. p. 21-47.

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

_____. *Lutar com palavras: coesão e coerência*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

_____. *Aula de português: encontro & interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

ABAURRE, Maria Luíza. *Português: língua e literatura*. São Paulo: Moderna, 2000.

BAGNO, Marcos. *A Norma Oculta: Língua & Poder na Sociedade Brasileira*. SP: Parábola Editorial, 2003.

_____. *Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. 14a ed. São Paulo: HUCITEC, 2011.

BEAUGRANDE, R. de & DRESSLER, W.U. (1981) *Einführung in die Textlinguistik*. Tübingen, Niemeyer.

BECHARA, Evanildo. *Moderna Gramática Portuguesa*. 17ª edição atualizada pelo novo Acordo Ortográfico. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 2009.

BENNTES, Anna Christina. *Linguística Textual*. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (orgs). *Introdução à linguística I*. Domínios e Fronteiras. São Paulo: Cortez, 2001.

BENTES, A. C.; REZENDE, R. C. O texto como objeto de pesquisa. In: GONÇALVES, A. V.; GOIS, M. L. S. (Orgs.). *Ciências da linguagem: o fazer científico*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2 v., 2014, 452 p. p.p. 137-176.

BERENBLUM, Andréa. *A invenção da palavra oficial: identidade, língua nacional e escola em tempos de globalização*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

BEZERRA, Maria Auxiliadora. Ensino de língua portuguesa e contextos teórico-metodológicos. In: *Gêneros Textuais e Ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003, p. 19-36.

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

BEZERRA, Benedito Gomes. *Gêneros no contexto brasileiro: questões [meta]teóricas e conceituais*. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

BONINI, Adair. Ensino de gêneros textuais: a questão das escolhas teóricas e metodológicas. In: *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 37, n. 37, p. 7-23, 2001.

BORTONI-RICARDO, S.M. et al. *Por que a escola não ensina gramática assim?* Parábola, 2014.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa*. Brasília, 1997.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC): educação é a base*. Brasília, DF: MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf. Acesso em: 21/03/2023.

BRITO, Luiz Percival Leme. *Inquietudes e desacordos: a leitura além do óbvio*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012.

BUNZEN, C., MENDONÇA, M. (Orgs.). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola, 2006.

CALVET, Louis-Jean. *Sociolinguística: uma introdução crítica*: Tradução Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2002, 173 p.

CAMARGO, M. J. P. de. *Ensino de português em cursos superiores: razões e concepções*. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) –Universidade de Sorocaba. Sorocaba, 2009.

CARVALHO, A. M. Contribuições da sociolinguística ao ensino do português em comunidades bilíngues do norte do Uruguai. *Proposições*, Campinas, v. 21, n. 3 (63), p. 45-65, set./dez. 2010.

CARVALHO, F. A.; POLIZEL, A. L.; MAIO, R. Uma escola sem partido: discursividade, currículos e movimentos sociais. *Semina: Ciências Sociais e Humanas*, Londrina, v. 37, n. 2, p. 193-210, jul./dez. 2016.

CHAGAS, D. S. Concordância verbal: estratégias para o trabalho com os três eixos para o ensino de gramática. In: VIEIRA, S. R. (Org.). *Gramática, variação e ensino: diagnose e*

CHAUÍ, M. Convite à filosofia. São Paulo: Ática, 1997.

DE CHIARO, Sylvia; LEITÃO, Selma. O papel do professor na construção discursiva da argumentação em sala de aula. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 18, n. 3, p. 350-357, dez 2005.

DIONICIO, A. P., & BEZERRA, M. A. (2003). *O livro didático de Português – múltiplos olhares* (2ª ed.). Rio de Janeiro: Lucerna

DOLZ J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. 2004. Sequências didáticas para o oral e escrita: apresentação de um procedimento. In: *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. e (Org.) de Roxane Rojo e Glaís SalesCordeiro. Campinas-SP: Mercado de Letras, p. 95-128

FARACO, Carlos Alberto; CASTRO, Gilberto de. Por uma teoria lingüística que fundamente o ensino de língua materna (ou de como apenas um pouquinho de gramática nem sempre é bom). *Educ. Rev.* 1999, n.15, pp.179-187.

FARACO, C. A. *Norma culta brasileira: desatando alguns nós*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

FÁVERO, L. L. & KOCH, I. G. V. *Lingüística Textual: Introdução*. Revista do GELNE, Piauí, v. 12, n. 2, p. 56-71, 2010.

FERRAREZI, Celso Jr. *Semântica para a educação básica*. Ed. Parábola. São Paulo: 2008.

FRANCHI, Carlos. *Mas o que é mesmo “gramática”?* São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 34-101.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. *Descobrendo novas formas de leitura e escrita*. São Paulo: EDUC; Campinas: Mercado de Letras, 2000.

GERALDI, João Wanderley. *Portos de Passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

GERALDI, João Wanderley. *Concepção de linguagem e ensino de português*. O texto na

sala de aula. São Paulo: Ática, 2005, pp. 39-46.

GERALDI, João Wanderley. *Concepção de linguagem e ensino de português*. O texto na sala de aula. São Paulo: Ática, 2006.

GERALDI, João Wanderley. *Concepção de linguagem e ensino de português*. O ensino de língua portuguesa e a Base Nacional Comum Curricular. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 9, n. 17, p. 381-396, jul./dez. 2015.

GORSKI, Edair Maria e COELHO, Izete Lehmkuhl. Variação linguística e ensino de gramática. I. *Revista Work. Pap. Linguist.*, 10 (1): 73-91, Florianópolis, jan. Jun., 2009.

GOUVÊA, Lúcia Helena Martins. Argumentação e ensino: análise de uma crônica jornalística. In: TRAVAGLIA, Luiz Carlos; Magalhães, José Sueli (Org.). *Múltiplas perspectivas em linguística*. 1. ed. Uberlândia: EDUFU, 2008. p. 1710-1719.

GRANDE, N. R. (1999). A língua materna e a linguagem científica. In P. Feytor Pinto (Coord.), *Actas do 30 Encontro Nacional da Associação de Professores de português. Português, propostas para o futuro: Transversalidades, gramática, avaliação* (pp. 33-37). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

HABERMAS, Jürgen. *Pensamento pós-metafísico*. Trad. Flávio Beno Siebeneichler. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1990.

INDURSKY, F. *Discurso e Textualidade: O texto nos estudos da linguagem especificidades e limites*. Campinas: Pontes, 2006.

KLEIMAN, A. B. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. & TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *A coerência textual*. São Paulo: Contexto, 2006.

KOCH, Ingedore V. *Argumentação e Linguagem*. 10ª ed. – São Paulo: Cortez, 2006.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. *Ler e compreender os sentidos do texto*. 3. ed., 54 reimpressões, São Paulo Contexto, 2011.

KOCH, Ingedore G. V. *As tramas do texto*. 2. ed. – São Paulo: Contexto, 2014.

LARROSA, Jorge. & SKLIAR, Carlos. *Habitantes de Babel*. Belo Horizonte (MG): Autêntica. 2007.

MAINGUENEAU, Dominique. *Pragmática para o discurso literário*; tradução Marina Appenzeller; revisão da tradução Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise dos gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. 296p.

MARCUSCHI, L. A. Aspectos linguísticos, sociais e cognitivos na produção de sentido. *Revista do GELNE*, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 7–15, 2016.

MARTINI, Rosa Maria F. Uma arqueologia do conceito de “mundo da vida” na teoria da ação comunicativa. In: Luis A. De Boni (Org.). *Finitude e transcendência*. Edipucrs: vozes, 2000. p. 683-711.

MOTTA, Rodrigo P. Sá. *Passados presentes: o golpe de 1964 e a ditadura militar*. Rio de Janeiro, Zahar, 2021.

NOVAK, J.D. (2002). *Aprender, criar e utilizar o conhecimento*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas. Tradução para o português do original Learning, creating and using knowledge.

ORLANDI, Eni P. *Análise de Discurso - Princípios e procedimentos*. 7. edição, Campinas, SP, 2007.

OLIVEIRA, Mariangela Rios de. *Linguística Textual*. In: MARTELOTTA, Mario Eduardo. Manual de Linguística. São Paulo: Contexto, 2009, p. 193-204.

ORTIZ, Renato. *Mundialização e cultura*. Edição. 1ª · Editora. Brasiliense · 2007.

PAIVA M. C.; SCHERRE M. M. P. Retrospectiva Sociolingüística: contribuições da PEUL. DELTA. *Educ.*, São Paulo, v. 15, n. esp., p. 201-232, 2000

PÊCHEUX, M. *Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Campinas: Editora da Unicamp, 2009.

PERINI, Mário A. *Gramática descritiva do português*. 4. ed. São Paulo: Ática, 2016.

PERUZZO, C. M. Krohling. *Comunicação nos movimentos populares: a participação na construção da cidadania*. 2 ed. Petrópolis, RJ: vozes, 1999.

POSSENTI, Sírio. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas: ALB/Mercado de Letras, 2010. Coleção Leituras do Brasil.

POSSENTI, Sírio. *Redundantemente*. Blog do Sírio, 2012.

RODRIGUES, Aryon Dall'igna. *Problemas relativos à descrição do português contemporâneo como língua padrão no Brasil*. In: BAGNO, Marcos (Org.). *Linguística da norma*. São Paulo: Loyola, 2002, p.11-23.

SILVA, Rosa Virgínia Matos e. *O português são dois: novas fronteiras, velhos problemas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

SOARES, Magda. *Linguagem e Escola: Uma Perspectiva Social*. 13. Ed. São Paulo: Ática, 1995

SOARES, Magda. *Português na escola: história de uma disciplina curricular*. In: BAGNO, Marcos (org.). *Linguística da norma*. São Paulo: Loyola, 2002, p.155-178.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de Leitura*. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.194 p.

SOUZA, Malu Alves de. *Oralidade e aquisição da linguagem escrita*. Grupo Temático 02: Pesquisa e Prática Pedagógica 2008.

STAITON ROGERS, W. (1998, July) *Not just doing DA, but doing something with it*. Paper

presented to the seminar on “Discourse practice: Qualitative Developments in psychological Research”. Bolton: England.

SUASSUNA, L. *Pesquisa qualitativa em Educação e Linguagem: histórico e validação do paradigma indiciário*. In *Perspectiva*, Florianópolis, v. 26, n. 1, 341-377, jan./Jun, 2008.

SURDI DA LUZ, M. N.; SURDI, M. I. *Sobre as mudanças no trabalho escolar com a língua portuguesa: uma viagem pela história*. In: VIEIRA, M. (Org.). *Educação e o mundo do trabalho*. Chapecó: Sinproeste, 2011.

TARALLO, Fernando. *A pesquisa sociolinguística*. São Paulo: Ática, 2001

TEIXEIRA, Claudia de Souza. *Ensino de gramática e análise linguística*. *Revista Ecos*, Edição nº 011 - dezembro 2011.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática: ensino plural*. São Paulo: Cortez, 2003.

VIEIRA, S. R. *Gramática, Variação e Ensino: diagnose e propostas pedagógicas*, Vários autores. Rio de Janeiro. Letras UFRJ, 2017.

VIEIRA, S. R. & BRANDÃO, Silvia Figueiredo. *Ensino de Gramática: descrição e uso*. Contexto 2019.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e Linguagem*. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1998.

HAZARD, Adams; LEROY Searle, eds. “JAKOBSON, Roman”. *Critical Theory Since Plato*. Boston: Thomson Wadsworth, 2005.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George. *Pesquisa qualitativa com texto: imagem e som: um manual prático*. Gareschi, P. A. (trad.), 7a edição, Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 14ª ed. Rio de Janeiro: Hucitec, 2014. 408 p.