

ENSINO DE LÍNGUA OU DE GRAMÁTICA? AS COMPETÊNCIAS DISCURSIVAS EM FOCO

Letícia Regina Marcolin*
Luciana Maria Crestani**

Resumo: O ensino de Língua Portuguesa é frequentemente confundido com o ensino de nomenclaturas gramaticais. Contudo, ensinar língua não se resume à conceituação e à classificação de elementos linguísticos, tampouco o conceito de gramática se resume a isso. Nesse sentido, o presente trabalho busca estabelecer diferenças entre ensino de língua e ensino de nomenclaturas gramaticais, refletindo sobre como a gramática está implicada no uso da língua e pode ser explorada nas atividades escolares com vistas ao efetivo desenvolvimento de competências discursivas dos estudantes. O trabalho foi embasado, principalmente, em estudos de Possenti (1996), Neves (1990, 2019), Fiorin (2007), Antunes (2004, 2007, 2014, 2016), Faraco (2017) e em proposições da Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2018a).

Palavras-chave: Ensino de Língua Portuguesa. Ensino de Gramática. BNCC. Competências Discursivas.

LANGUAGE OR GRAMMAR TEACHING? FOCUS ON DISCURSIVE SKILLS

Abstract: Portuguese language teaching is often mistaken for grammatical classification teaching. However, language teaching is not limited to conceptualizing and classifying linguistic elements, nor does the concept of grammar. Therefore, the present study aims to establish differences between language and grammatical classification teaching, considering the implications of grammar in language use and the potential explorations in school activities toward the effective development of the discursive skills of students. The study was based mainly on Possenti (1996), Neves (1990, 2019), Fiorin (2007), Antunes (2004, 2007, 2014, 2016), Faraco (2017) and the propositions in the Brazilian National Common Core Curriculum (BNCC) (BRASIL, 2018a).

Keywords: Portuguese language teaching. Grammar teaching. BNCC. Discursive skills.

Introdução

Apesar de há tempos a abordagem da gramática em sala de aula se constituir como objeto de discussão e estudo¹, o tema permanece atual, uma vez que o ensino de língua continua sendo, em muitos casos, confundido com ensino de nomenclaturas gramaticais. Ainda na década de 1990, em pesquisa realizada com 170 professores do Estado de São Paulo, Maria Helena de Moura Neves (1990) apontava que a maioria das aulas de Língua Portuguesa se destinava a atividades de classificação dos fatos da língua, muito embora os professores reconhecessem como objetivo principal do ensino o desenvolvimento de competências comunicativas e a ineficácia das classificações gramaticais para se alcançar tal fim.

Nas últimas quatro décadas, muitos estudos sobre abordagem gramatical na escola foram desenvolvidos e novas perspectivas de ensino e aprendizagem de língua (e de gramática) repercutiram em documentos que regem o ensino básico em nível nacional, como os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNS (BRASIL, 1997, 1998, 2000) e, mais recentemente, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018a), nos quais se tem atribuído à gramática um papel auxiliar na construção de conhecimentos voltados à leitura e à produção textual. No entanto, seja pela força da tradição escolar, que, por longo tempo, voltou seu foco ao ensino da gramática como um fim em si mesmo; seja pelo senso comum, que considera o ensino de Língua Portuguesa como ensino de nomenclaturas gramaticais; ou pela falta de instrumentos que sistematizem metodologias diferenciadas de abordagem gramatical (FARACO, 2017), o ensino de nomenclaturas gramaticais segue arraigado, como é possível constatar em muitos livros didáticos e em práticas de sala de aula².

¹Textos compilados na obra *O texto na sala de aula*, organizada por Geraldi (2006), por exemplo, foram originalmente publicados nos anos de 1980.

²Durante as práticas do estágio supervisionado em Letras, é comum orientandos relatarem que se veem “pressionados” a trabalhar nomenclaturas e classificações gramaticais por conta do programa escolar da disciplina, o que dá indícios dos esforços a serem ainda empreendidos na direção de um trabalho diferenciado com a linguagem.

Uma mudança de paradigma nesse sentido pressupõe, entre outros fatores, a compreensão do que se espera, efetivamente, de uma aula de língua, que, por certo, é muito mais do que a habilidade de decorar um aglomerado de nomenclaturas e classificações. A língua é responsável por mediar as interações sociais e, nesse sentido, o ensino de Língua Portuguesa tem de auxiliar os alunos a aprimorarem competências de leitura, interpretação e produção de textos (orais, escritos, multissemióticos), de modo a ampliar possibilidades de uso da língua nas diferentes práticas sociais. À luz dessas considerações, o presente trabalho busca estabelecer diferenças entre ensino de Língua Portuguesa e ensino de nomenclaturas gramaticais, refletindo sobre como a gramática está implicada no uso da língua e pode ser explorada nas atividades escolares com vistas ao efetivo desenvolvimento de competências discursivas dos estudantes.

As reflexões tomam como base trabalhos de linguistas que se debruçam sobre a temática – Possenti (1996), Neves (1990, 2019), Geraldi (2006), Fiorin (2007), Oliveira (2010), Antunes (2004, 2007, 2014, 2016), Faraco (2017) – e preceitos da BNCC (BRASIL, 2018a). O trabalho está dividido em três seções. Na primeira delas, explora-se o conceito de língua, tecendo diálogo com estudos da área e com a BNCC, pois não há como falar de ensino de língua na escola sem levar em consideração o documento normativo em âmbito nacional. A segunda seção apresenta concepções acerca do termo “gramática” e busca mostrar o que está implicado numa aula de gramática. A terceira aborda diferenças e aproximações entre aula de língua e aula de gramática e explicita, por meio da abordagem de uma tira e de uma charge, atividades de análise linguística/semiótica que contribuem para aprimorar competências de leitura e produção textual.

1 Língua: todos sabem português?

A língua faz parte da vida social de todos os falantes de determinado idioma e, portanto, é essencial refletir sobre o ensino dela na escola. É comum ouvir pessoas falarem que não sabem português e que não aprenderam nada

de português na escola. Enunciados dessa natureza, em geral, estão associados a uma concepção muito estreita de língua, o que se reflete também no ensino.

Em primeiro lugar, há que se desmistificar essa ideia equivocada de não se saber o idioma. Afinal, como afirma Possenti (1996, p. 28), “todos os que falam sabem falar”. Ou seja, todos os falantes de uma língua dominam estruturas linguísticas necessárias à compreensão e à produção de enunciados. Além disso,

Saber português significa não apenas ter o domínio inconsciente das estruturas gramaticais, das regras que regem essas estruturas e do léxico, mas também ter o domínio de normas socioculturais de comportamento que nos possibilitam interagir uns com os outros. (OLIVEIRA, 2010, p. 40).

Em segundo lugar, é preciso entender a língua como meio de interação social, compreendendo que ela não se restringe ao compilado de regras e nomenclaturas propostos nos compêndios gramaticais. Além de dinâmica, ela “é um sistema eminentemente variável” (NEVES, 2019, p. 117), com uma infinidade de aspectos que a tornam complexa e, ao mesmo tempo, tão simples a ponto de todos os falantes do idioma se apropriarem e fazerem uso dela desde tenra idade nos processos de interação.

Conceber a língua como forma de interação é compreender que o desenvolvimento de habilidades linguísticas está associado às práticas de leitura e de produção de gêneros textuais, sem as quais ele não ocorre. É também reconhecer e valorizar as variedades de uma mesma língua, tendo em vista que “a variedade linguística é o reflexo da variedade social” (POSSENTI, 1996, p. 33) e, portanto, o modo como as pessoas falam/escrevem está associado à sua identidade enquanto indivíduo e membro de determinada comunidade linguística.

A escola, por ser um espaço marcado pela diversidade sociocultural, propicia aos alunos o contato com novas formas de uso da língua, pondo em evidência a riqueza de possibilidades e a multiplicidade de sentidos associadas às diferentes escolhas na produção de enunciados (orais ou escritos). Ainda, no ambiente escolar, os alunos terão oportunidade de estabelecer relações com indivíduos fora de seu convívio social, criando novas redes de interação

mediadas pela linguagem. Assim, a escola se constitui como o espaço legitimado e privilegiado para o desenvolvimento de habilidades de uso da língua. É válido lembrar que o aprendizado linguístico não cessa nunca, ele se dá de forma contínua ao longo da vida, pois se está sempre aprendendo novos termos, novos usos, novas estruturas. É nessa esteira que a BNCC (BRASIL, 2018a) propõe que os conhecimentos linguísticos sejam construídos de forma gradativa durante todo o ensino básico, com vistas ao desenvolvimento de habilidades e competências voltadas à interação entre os sujeitos.

Documento de caráter normativo que atua como referência para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares de educação básica de todo o país, a BNCC (BRASIL, 2018a) é resultado de um longo e tenso processo³. De acordo com o histórico disponibilizado na página do Ministério da Educação (BRASIL, 2018b), a BNCC tem suas origens na Constituição de 1988, que, no artigo 210, faz alusão à criação de uma base comum “com a fixação de conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1988). Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) regulamentou uma base nacional comum para a educação básica e, nos anos subsequentes, instituíram-se os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997, 1998, 2000), documentos norteadores dos currículos da educação básica que já propunham muitas das concepções sobre as quais também se erige a BNCC. Entre 2010 e 2012, foram criadas Diretrizes

³ Fruto de embates e interesses políticos, ideológicos, pedagógicos, a criação da BNCC não se deu de forma consensual, havendo polêmicas e críticas em torno do processo de elaboração do documento e das propostas nele contempladas. Dentre as principais críticas tecidas estão a perspectiva “mercadológica” da educação, com influência de empresas privadas nos debates e decisões; o excesso de documentos regulatórios/orientativos do ensino já existentes; a centralização da seleção de conteúdos e sua uniformização, baseada no argumento de autoridade dos especialistas; ausência de participação social no processo de elaboração; as tendências internacionais de centralização curricular e de avaliação em larga escala incorporadas pelo documento, desconsiderando a realidade das escolas e as condições de trabalho dos professores; a inserção do componente curricular obrigatório de ensino religioso. (MICHETTI, 2020; BONINI; COSTA-HÜBES, 2019; SCHMITT; PINTON, 2020).

Curriculares Nacionais para os três níveis da educação básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) e, a partir de 2014, com a elaboração do Plano Nacional de Educação, as discussões em torno da Base Nacional Comum Curricular ganharam força.

Em 2015, uma primeira versão da BNCC foi apresentada, suscitando debates em diferentes esferas acerca das propostas nela contidas. Em 2016, uma segunda versão foi elaborada e, no ano seguinte, 2017, uma terceira versão da BNCC, contendo as etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental, foi apresentada e aprovada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), sendo, então, instituída. A etapa relativa ao Ensino Médio somente foi aprovada e instituída em 2018. Desde então, a BNCC vem servindo como marco regulatório para as reformas e adequações curriculares do ensino básico em nível nacional. Também os livros didáticos precisaram se adequar às proposições desse documento normativo.

Dividida nas etapas da Educação Infantil, Ensino Fundamental - Anos Iniciais e Anos Finais - e Ensino Médio, a BNCC (BRASIL, 2018a) estabelece dez competências gerais a serem desenvolvidas pelos alunos ao longo da escolarização básica, às quais se articulam as competências específicas das áreas de conhecimento e dos respectivos componentes curriculares.

O componente de Língua Portuguesa faz parte da área de Linguagens. A exemplo dos PCN (1997, 1998, 2000), a BNCC (BRASIL, 2018a) assume uma perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, entendendo-a como forma de ação interindividual orientada para determinadas finalidades, um processo de interação e interlocução que se realiza nas práticas sociais.

Tal proposta assume a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses. (BRASIL, 2018a, p. 67).

É, portanto, nessa mesma direção que devem caminhar as atividades de língua propostas em sala de aula. Conforme a BNCC (2018a, p. 67), cabe ao

componente de Língua Portuguesa propiciar aos estudantes experiências voltadas à “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”. Para isso, o documento destaca quatro práticas de linguagens como eixos a serem explorados ao longo da escolarização básica: a oralidade, a leitura, a produção de textos e a análise linguística/semiótica. Essas práticas de linguagem devem ser realizadas de forma contextualizada, a partir da abordagem de gêneros textuais relacionados a diferentes campos de atuação.

Aos enfatizar a necessidade da análise linguística/semiótica, a BNCC pontua que os aspectos gramaticais “não devem ser tomados como uma lista de conteúdos dissociados das práticas de linguagem, mas como propiciadores de reflexão a respeito do funcionamento da língua no contexto dessas práticas. (BRASIL, 2018a, p. 139). Os estudos gramaticais estão previstos ao longo de todo o ensino básico, seguindo uma progressão de conhecimentos de acordo com o período escolar em que os alunos se encontram (BRASIL, 2018a). O objetivo final desse trabalho, contudo, não pode ser a classificação de palavras ou elementos da oração, mas sim a análise e a reflexão sobre as escolhas linguísticas e gramaticais (lexicais, de concordância, de grafia, de pontuação etc.) feitas no enunciado para perceber os sentidos produzidos e como são produzidos.

Muito embora os Parâmetros Curriculares Nacionais orientem, desde a década de 1990, sobre a necessidade de o ensino de língua voltar o foco para as práticas de leitura/compreensão e produção de textos, não é essa a realidade em muitas salas de aula, em que alunos e professores ainda se veem “presos” às classificações de elementos da língua. Não se pode desconsiderar as consequências dessa lacuna, evidentes nas dificuldades de leitura e produção textual de muitos jovens que chegam aos bancos do ensino superior e outros tantos que buscam colocação no mercado de trabalho. Pesquisa sobre os níveis de alfabetismo/letramento da população brasileira realizada em 2018 aponta que 29% da população entre 15 e 64 anos é considerada analfabeta funcional, sendo que 13% dos estudantes que chegam ou concluem o Ensino Médio se encontram

na mesma condição (INAF, 2018). Como se sabe, dificuldades de leitura e de produção de textos (orais e, em especial, escritos) avolumam os índices de desemprego e limitam horizontes de participação social.

Para desenvolver competências discursivas, é necessário trabalhar com atividades e textos de forma contextualizada e que façam sentido para os alunos. Até porque, como argumenta Antunes (2016, p. 17), “é difícil aprender-se qualquer coisa que não nos pareça significativa e, por alguma razão, necessária”. Assim, o “ensino de português precisa ser visto como algo que diz respeito à língua usada por todos em todas as situações de comunicação” (FIORIN, 2007, p. 97), partindo da realidade dos alunos (do uso cotidiano) e criando práticas significativas capazes de desenvolver novos aprendizados associados à leitura, à interpretação e à produção de gêneros textuais (orais, escritos, multissemióticos). É no trabalho com textos que as atividades gramaticais ganham sentido. Ao observar as estruturas gramaticais utilizadas nos enunciados (escolhas vocabulares e notacionais, arranjos sintáticos etc.) e refletir sobre os sentidos que elas produzem, abrem-se aos estudantes possibilidades de uso dessas estruturas, assim como de ponderação sobre a adequação (ou não) delas aos efeitos que desejam produzir.

2 Gramática: apenas normas?

Quando se fala de gramática, logo vem à mente a gramática estudada na escola, em geral utilizada para se aprender regras e classificação dos fatos da língua. Contudo, a concepção de gramática é mais ampla que isso. Possenti (1996, p. 63) explica que o termo gramática assume três diferentes definições: “1) conjunto de regras *que devem* ser seguidas; 2) conjunto de regras *que são* seguidas; 3) conjunto de regras *que o falante da língua materna domina*”.

A concepção de gramática como um conjunto de regras que devem ser seguidas é a mais comumente lembrada quando se menciona o termo, tendo em vista que ainda é a mais presente nas escolas. Esse tipo de gramática é conhecida como normativa, prescritiva ou tradicional e traz um conjunto de regras que determinam o modo de falar e de escrever “corretamente”, de acordo

com um ideal de língua definida como “língua padrão”. Faraco (2017) explica que, no início do processo de escolarização no Brasil, foi com base nessa gramática que se instaurou o ensino, e as aulas consistiam em estudar classificações e regras explanadas nos compêndios gramaticais. Nas palavras do autor (2017, p. 16), foi sob a “égide da centralidade da gramática que teve início nosso sistema educacional”. Isso explica a tradição arraigada do ensino de normas e terminologias gramaticais e a crença difundida de a elas estar vinculado o bom domínio da língua. Afinal, era esse o discurso vinculado a tais ensinamentos. Alastrando seus tentáculos até os dias de hoje, essas crenças seguem exercendo influência sobre os currículos escolares e as práticas pedagógicas.

A segunda ideia de gramática apontada por Possenti (1996) é a de regras efetivamente seguidas pelos falantes de uma dada comunidade linguística. Essa concepção é conhecida como gramática descritiva, a qual descreve e explica a língua de acordo com o modo que é falada. Para Carneiro (2012, p. 14), “de acordo com essa concepção, a gramática tem a função de descrever os fatos da língua, encaixando-os em suas estruturas e regras de uso”. Ou seja, conforme evolui, a língua vai se modificando, e a gramática descritiva ocupa-se de acompanhar essas evoluções e descrever as novas maneiras de uso da língua, considerando que “o critério de correção não é linguístico, mas social” (POSSENTI, 1996, p. 68). Oliveira (2010) alerta que, por ser uma gramática que trabalha com estruturas, ela pode facilmente ser confundida ou assemelhada com sintaxe, mas acrescenta ser um equívoco conceber a gramática descritiva sob ponto de vista da classificação estrutural.

Por fim, tem-se a concepção de gramática como sendo “o conjunto de regras que o falante de fato aprendeu e do qual lança mão ao falar” (POSSENTI, 2006, p. 48), que é a gramática internalizada. Essa se refere ao repertório que cada indivíduo carrega consigo e de que faz uso na comunicação. É a gramática que se aprende desde criança, quando se entra em contato com a língua. Desde muito cedo, por exemplo, as crianças aprendem que o artigo precede o substantivo e aplicam essa estrutura em seus enunciados. A esse respeito, Antunes (2007, p. 27) assim explana:

Se uma criança diz “minhas colegas e meus colegas”, “um algodão” e “um algodinho”, é porque já domina as regras morfossintáticas de indicação do masculino e do feminino, bem como as regras de indicação do aumentativo e do diminutivo em português. Ou seja, já sabe esses pontos da gramática.).

Como mostra Antunes (2004, 2007, 2014), o uso da língua implica, obrigatoriamente, o uso de estruturas gramaticais. Algumas delas fazem parte do repertório dos falantes desde muito cedo; outras, porém, precisam ser aprendidas ou aperfeiçoadas para melhor performance na compreensão e produção de enunciados. Daí a importância de considerar a gramática internalizada e as variedades linguísticas que os alunos trazem consigo para promover aprendizados ainda não adquiridos e associados às variedades de maior prestígio – “variedades urbanas de prestígio”, nos termos de Bagno (2012) – ampliando horizontes de interação em diferentes situações de uso da língua.

Ainda, é preciso relativizar a ideia de que estudar gramática é sinônimo de falar e escrever bem. Quando associada à tradição gramatical e ao ensino de nomenclaturas, essa tese não se sustenta. Por outro lado, ela faz sentido quando associada de uma concepção mais ampla de gramática, voltada aos usos da língua. Antunes (2004) defende que essa visão mais alargada de língua e de gramática pode contribuir para dissolver equívocos no ensino. Para tanto, é preciso reconhecer que:

A gramática é um componente constitutivo da língua, melhor dizendo, um dos componentes, além de outros igualmente determinantes. [...] Por isso, saber falar ou escrever uma determinada língua nunca poderia ser apenas saber sua gramática.

A gramática tem uma função “normatizadora”, função que se aplica a todas as modalidades de uso da língua [...] de maneira que tanto a variedade mais prestigiada da língua quanto as variedades não-prestigiadas seguem as convenções instituídas pelo grupo.

A gramática, enquanto conjunto de regras, é flexível, variável, mutável, exatamente por ser parte constitutiva das línguas, que são flexíveis, variáveis, mutáveis por natureza.

A gramática inclui diferentes unidades, que têm nomes e adotam classificações. O estudo desses nomes e dessas classificações é

apenas uma parte – talvez, a menos significativa, do estudo das gramáticas. A relevância do estudo gramatical está na exploração e na explicitude de seus usos, das regularidades desses usos, do funcionamento da língua, o qual, como vimos, é forçosamente textual-discursivo (ANTUNES, 2004, p. 129).

Ao explicitar a relação entre língua e gramática, Antunes também permite entrever limites e possibilidades de abordagem. A gramática faz parte da língua, mas sozinha não dá conta das atividades linguageiras, realizadas sempre por meio de gêneros textuais associados a situações concretas e com determinados fins. Assim, para desenvolver habilidades de leitura, fala, escrita, o ensino de língua, como afirma Fiorin (2007, p. 102), deve estar “voltado sempre para a compreensão da produção de sentidos”, tendo o texto como ponto de partida e ponto de chegada. A gramática estará naturalmente imbricada nesses processos.

3 Diferença entre aula de Língua Portuguesa e aula de nomenclatura gramatical

Aula de gramática e aula de Língua Portuguesa se fundem se ambas tiverem como ponto de partida e como foco o uso da língua. O problema é quando a aula de Língua Portuguesa se restringe às nomenclaturas gramaticais, tendo como único objetivo a classificação de fatos da língua. Ensinar gramática voltada ao uso da língua é, então, olhar para as estruturas da língua, para as regularidades, as irregularidades, para os efeitos de sentido que as diferentes escolhas vocabulares, notacionais, sintáticas criam a depender do uso que delas se faz. É ainda compreender que, estando em uso, a língua varia e evolui a todo momento.

Segundo Possenti (1996), os gramáticos analisam a língua para montar/descrever regras utilizadas pela maioria dos falantes num dado espaço e tempo, mas a língua muda. Portanto, não faz sentido querer impor aos alunos uma gramática, muitas vezes, arcaica e que não existe mais. Tampouco faz sentido ensinar nomenclaturas e classificações em detrimento de aspectos que

desenvolvam competências de uso das estruturas linguísticas. Daí a importância de se realizar atividades que façam sentido, pois

Todo ensino de categorias, classes e funções só tem propósito quando se destina a conduzir o estudante a perceber os sentidos que criam. O reconhecimento, a classificação e a memorização como uma finalidade em si mesmos não têm nenhuma função num ensino de português que vise levar o aluno a um domínio crescente da língua (FIORIN, 2007, 105).

Ainda, ao se pensar em uma aula de Língua Portuguesa, é ideal que os exercícios propostos partam de gêneros textuais que circulam em espaços a que todos têm acesso e que a análise e a interpretação levem em conta as relações entre aquele e outros textos, assim como entre as partes do texto e os sentidos produzidos devido às escolhas linguísticas e gramaticais feitas pelo seu escritor.

Em uma situação de uso, um produtor de texto, seja oral ou escrito, não fica pensando, por exemplo, sobre o nome das orações que utilizará para elaborar seu discurso, ele simplesmente mobiliza as estruturas pensando no que quer dizer, nos sentidos que deseja produzir. Por isso, inclusive, fazem-se tantas mudanças, reformulações e adaptações quando se produz um texto. Ao fazê-las, o sujeito está refletindo sobre suas escolhas, sobre a adequação ou não delas em relação aos sentidos que visa projetar. São essas percepções que precisam ser melhor desenvolvidas com os alunos. Isso de forma alguma exclui o ensino de gramática das aulas de Língua Portuguesa, mas requer uma mudança no modo de abordagem dos fatos da língua.

Como forma de explicitar as considerações tecidas até aqui, apresentam-se, na sequência, propostas de abordagem de dois gêneros textuais: uma tira e uma charge. Trata-se de gêneros multissemióticos, associados ao campo de atuação jornalístico-midiático e que podem ser explorados em diferentes níveis de ensino. Segundo a BNCC (BRASIL, 2018a), nas práticas de leitura desses textos, uma das habilidades a ser desenvolvida é a compreensão de efeitos de sentido produzidos por elementos que constituem o arranjo textual:

Inferir e justificar, em textos multissemióticos – tirinhas, charges, memes, gifs etc. –, o efeito de humor, ironia e/ou crítica pelo uso ambíguo de palavras, expressões ou imagens ambíguas, de

clichês, de recursos iconográficos, de pontuação etc. (BRASIL, 2018a, p. 141).

A compreensão dos textos a seguir está associada às escolhas enunciativo-discursivas e pressupõe a análise linguística/semiótica para que se entendam os efeitos de sentido. Assim, vale destacar, as competências de leitura estão intimamente associadas à análise e à reflexão linguística e semiótica⁴.

O primeiro texto, a tira de Maurício de Souza, ilustra uma situação humorística vivenciada pelos personagens Penadinho (fantasma), Muminho (múmia) e Zé Vampir (vampiro).

Figura 1 – Tira de Maurício de Souza



Fonte: SOUSA, 2018.

Na abordagem dessa tira, é importante instigar o aluno a perceber, de forma consciente (numa perspectiva metacognitiva), quais são os elementos que constroem o sentido do texto e desencadeiam o humor. É através da observação minuciosa dos elementos verbais e não verbais do texto que se inicia o processo de compreensão sobre ele. Assim, cabe ao professor conduzir o olhar do aluno para ajudá-lo a perceber as marcas textuais que projetam os sentidos.

Em um primeiro momento, é preciso observar e relacionar os elementos, compreendendo que os personagens são um fantasma, uma múmia e um vampiro que se encontram num cemitério (o que se nota pelas cruzes sobre os túmulos/mausoléus ao fundo), no período da noite (há estrelas no céu). Esses aspectos, com certeza, são rapidamente percebidos pelos alunos, já acostumados a textos verbo-visuais. No entanto, possivelmente eles não se

⁴ A análise semiótica empreendida neste estudo se ampara em preceitos da Semiótica Discursiva, ou Semiótica Greimasiana.

deem conta do sentido produzido pelas cores do céu projetadas nos quadrinhos. No primeiro, a cor é mais escura, num tom de azul, indicando que é noite. No segundo, a cor é mais clara, num tom rosado, o que permite inferir que está amanhecendo. Associada à sequência dos quadros, a alteração da cor do céu no segundo quadrinho reforça a passagem do tempo e indica a longa duração do efeito da ação (pedrada) de Penadinho sobre Zé Vampir. Ajudar o aluno a perceber detalhes como esse é apurar-lhe o olhar, contribuindo para que, em leituras similares, preste atenção a esses elementos significantes e aos sentidos que produzem.

Outros elementos não verbais podem também ser explorados, como as expressões corporais e faciais dos personagens, o formato dos balões, as linhas, traços e formas utilizados para indicar movimento ou para indicar que o personagem Zé Vampir está desacordado e com dor. Isso pode auxiliar os alunos na compreensão e, em especial, na produção de textos dessa natureza.

Dos enunciados verbais projetados nos quadrinhos, importa explorar os sentidos desencadeados pela palavra “reflexo”, presente no enunciado de Muminho no segundo quadro: “Não devia fazer isso, Penadinho! Ele não tem reflexo!”. A palavra “reflexo”, nessa situação específica, desencadeia o humor porque remete a duas leituras: a de ausência de reflexo no espelho, condição associada aos vampiros; e a de ausência de reação rápida, condição não associada aos vampiros, mas retratada na tira. Assim, o enunciador brinca com os sentidos da palavra que, no contexto da tira, mostram-se possíveis.

Mais importante que classificar “reflexo” como substantivo simples, comum, abstrato... ou como objeto direto, é perceber que essa palavra, na situação apresentada, remete a sentidos diferentes, aos quais está atrelado o humor do texto. Explorar os sentidos que as palavras adquirem em determinados contextos de uso faz parte da análise linguística e se configura como uma atividade que contribui para as competências de leitura e interpretação de textos. A tira dá margem, também, para explorar o vocativo, tecendo reflexões sobre os modos de construção e a função dessa estrutura nos enunciados.

A seguir, apresentam-se sugestões a partir de uma charge.

Figura 2 – Charge de Duke



Fonte: PORTAL Metodista, 2019.

Inicialmente, é preciso considerar a função social do gênero charge, que, em geral, é de criticar, satirizar algum problema ou acontecimento em foco na mídia. Assim, pode-se enriquecer a abordagem explorando outros gêneros (notícia, artigo de opinião, editorial etc.) que discorrem sobre o mesmo fato, pondo em cena as relações interdiscursivas e intertextuais (FIORIN, 2006).

Na charge acima, evidencia-se uma relação conflituosa, de oposição (GOMES, 2009) entre as linguagens. Para a compreensão do texto e da crítica nele feita, é preciso observar os dois espaços retratados no arranjo e perceber que os elementos não verbais dispostos à direita do texto (cenas de violência) refutam os enunciados verbais dispostos à esquerda (“Ainda bem que não temos casos de terrorismo aqui no Brasil!” e “É verdade!”). A palavra “terrorismo” é a responsável pelo entrelaçamento dos dois cenários. No entanto, o sentido de “terrorismo” para os personagens que proferem tais enunciados não é o mesmo que para o enunciador do texto. Para aqueles, “terrorismo” está associado aos ataques violentos à população por parte de grupos extremistas em prol de ideais político-ideológicos. Para o enunciador, terrorismo se associa à violência que cotidianamente assola as periferias das grandes cidades.

Além disso, uma análise mais detalhada da charge pode levar os alunos a perceberem como as cores, a disposição dos elementos no arranjo textual, os traços e formas produzem sentidos na construção do texto. Em primeiro plano, à esquerda e em cores, apresenta-se um cenário de tranquilidade, com dois

senhores sentados em um banco, lendo um jornal. Do lado direito da charge, em segundo plano, o cenário assume tons de cinza, com figuras retratando atos de violência nas periferias das grandes cidades (o que vem marcado pelas formas dos casebres afixados no morro em contraponto aos grandes prédios dispostos ao fundo, no centro do arranjo). Esses aspectos demarcam a divisão e a discrepância entre dois espaços e duas realidades sociais bem distintas. O lado esquerdo do texto, mostra a tranquilidade, a paz, a vida. O lado direito mostra o caos, a violência, a morte. Destaca-se o fato de os dois senhores estarem sentados de costas para o espaço em que a violência ocorre, alheios a tal realidade. A uma só vez, o texto denuncia a violência que assola as periferias das grandes cidades e a “invisibilidade” dela a olhos privilegiados.

Qualquer um dos textos ora explorados pode ser ponto de partida para uma proposta de produção textual em que os alunos possam, no exercício de uso da língua, realizar escolhas enunciativo-discursivas e refletir sobre a adequação delas em relação aos efeitos de sentido que desejam produzir. Assim, promovem-se atividades significativas – de leitura, discussão, reflexão, produção textual - voltadas ao bom desempenho linguístico. Neves (2019, p. 151) reforça que “estudar gramática é refletir sobre o uso linguístico”, e isso se faz na leitura e na produção de textos, ajudando o aluno a perceber a construção de sentidos e não simplesmente questionando, por exemplo, qual é o sujeito do enunciado presente na charge “Ainda bem que [nós] não temos casos de terrorismo aqui no Brasil!”.

Para ilustrar a importância da produção textual no espaço escolar, Antunes (2016) elenca várias competências associadas à escrita requeridas nas sociedades atuais, como as competências para a autoria, para a interação, para funcionalidade comunicativa, para a adequação contextual, as competências ligadas à escrita multimodal, à escrita no mundo virtual etc. Nas palavras da autora,

Competências, enfim, ligadas à escrita como atividade representativa das sociedades com um maior grau de letramento, por isso mesmo elevando a escrita à condição de necessidade social, a uma exigência de inclusão social, gozando, assim, de mais prestígio do que gozam as experiências orais mais monitoradas. Não se pode desconhecer a condição de exclusão

social em que vivem os analfabetos ou os analfabetos funcionais, de muitas maneiras dolorosamente lembrados da sua condição de menores ou de não hábeis. (ANTUNES, 2016, p. 15)

Ensinar a língua para fazer melhor uso dela nos processos de interação se configura, portanto, como opção político-pedagógica, uma vez que, em muitas situações, é o professor quem pode oferecer algum suporte para a mobilidade social de sujeitos que, sem competências de leitura e produção de textos, verão reduzidas suas oportunidades de participação social.

Considerações Finais

Com intuito de contribuir para os debates sobre o tema, este trabalho buscou estabelecer diferenças entre ensino de língua e ensino de nomenclaturas gramaticais, refletindo sobre como a gramática está implicada no uso da língua e pode ser explorada nas atividades escolares com vistas ao efetivo desenvolvimento de competências discursivas dos estudantes.

As reflexões feitas mostram que ensinar Língua Portuguesa é ensinar o aluno a ler, analisar e produzir seus próprios textos/enunciados em diferentes situações de interação, promovendo atividades voltadas à competência discursiva dos estudantes. Afinal, a língua serve para interagir com outros sujeitos, configurando uma forma de ação no mundo. Nesse mesmo sentido, o ensino de gramática não pode estar desvinculado do ensino de língua. O estudo da gramática entra em cena nas atividades de leitura e produção de textos, com a análise das regularidades e irregularidades, dos sentidos produzidos pelas escolhas linguísticas, sintáticas, notacionais etc. O que não se concebe é um trabalho com nomenclaturas e classificações gramaticais isolado/desconexo da reflexão sobre a produção de sentidos em contextos de uso da língua.

Talvez a carência de materiais que sistematizem perspectivas de abordagem diferenciadas, como explica Faraco (2017), constitua um limitador à celeridade no processo de mudança em torno do ensino de língua. Afinal, para mudar um *modus operandi* é preciso, antes, conhecer e se apropriar de outros. Além disso, as crenças em torno do ensino de língua e as próprias condições de

trabalho dos professores - em geral sobrecarregados com atividades de várias turmas de aula – são fatores que merecem atenção, pois intervêm diretamente nas práticas pedagógicas.

Por ora, espera-se que este estudo, a exemplo dos outros tantos com os quais dialogou, possa lançar luzes às práticas de ensino de língua, no sentido de torná-las mais significativas porque capazes de ampliar horizontes de atuação social.

Notas

* Graduada em Letras – Português e Inglês pela Universidade de Passo Fundo (UPF). E-mail: letir.marcolin@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5375-8734>

** Doutora em Letras, Professora do Curso de Letras e do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo (UPF). E-mail: lucianacrestani@upf.br ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1265-7803>

Referências

ANTUNES, Irandé. No meio do caminho tinha um equívoco: gramática, tudo ou nada. In: BAGNO, Marcos (Org.) **Linguística da norma**. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2004, p. 127-134.

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

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

ANTUNES, Irandé. **Ensino de produção textual**. São Paulo: Contexto, 2016.

BAGNO, Marcos. Norma linguística, hibridismo & tradução. **Traduzires**. n. 1, maio de 2012. Disponível em: http://www.realp.unb.br/jspui/bitstream/10482/10546/1/ARTIGO_NormaLinguisticaHibridismo.pdf. Acesso em: 05 nov. 2023.

BONINI, Adair.; COSTA-HÜBES, Terezinha C. O Contexto de produção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC): cenas dos bastidores. In: COSTA-HÜBES, T. C.; KRAEMER, M. A. D. (Orgs.) **Uma leitura crítica da Base Nacional Comum Curricular**: Compreensões subjacentes. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2019. p. 17-40.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 15 out. 2023

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**: 1^a a 4^a séries. Língua portuguesa. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf> . Acesso em: 29 out. 2022.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>. Acesso em: 29 out. 2022.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**: Ensino Médio. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf. Acesso em: 29 out. 2022.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018a. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_verseofinal_site.pdf. Acesso em: 16 ago. 2022.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular - Histórico**. Brasília: MEC, 2018b. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico>. Acesso em: 14 jun. 2022.

CARNEIRO, Eunice M. D. **Um olhar crítico sobre o ensino da gramática**. 2012. Trabalho de Conclusão de Pós-graduação Lato Sensu – Centro Universitário de Brasília, Brasília, 2012. Disponível em: <https://repositorio.uniceub.br/jspui/bitstream/235/8188/1/51102766.pdf>. Acesso em: 14 jun. 2022.

FIORIN, José L. O ensino de português nos níveis fundamental e médio: problemas e desafios. In: SCHOLZE, Lia; RÖSING, Tania M. K (Orgs.). **Teorias e práticas de letramento**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007. p. 95-116.

FIORIN, José L. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2006.

GOMES, Regina S. O sincretismo no jornal. In: OLIVEIRA, Ana Claudia de; TEIXEIRA, Lucia. (Orgs.) **Linguagens na comunicação**: desenvolvimentos de semiótica sincrética. São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2009, p. 215-245.

GERALDI, João W. Concepções de linguagem e ensino de português. In: GERALDI, João W. (Org.). **O texto na sala de aula**. 4. ed. São Paulo: Ática, 2006. p. 39-46.

INAF. Indicador de Alfabetismo Funcional. **INAF Brasil 2018**: resultados preliminares. Disponível em: https://alfabetismofuncional.org.br/wp-content/uploads/2020/03/Inaf2018_Relato%CC%81rio-Resultados-Preliminares_v08Ago2018.pdf. Acesso em: 10 nov. 2023.

MICHETTI, Miqueli. Entre a legitimação e a crítica: as disputas acerca da Base Nacional Comum Curricular. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, vol. 35, n.102, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcsoc/a/7NZC9VwjKWZKMv4SPQmTXPJ/?lang=pt#>. Acesso em: 10 out. 2023.

NEVES, Maria. H. de M. **Gramática na escola**. São Paulo: Contexto, 1990.

NEVES, Maria. H. de M. **Que gramática estudar na escola?** Norma e uso na língua portuguesa. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2019.

OLIVEIRA, Luciano A. **Coisas que todo professor de português precisa saber**: a teoria na prática. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

PORTAL Metodista. **ENADE**: Como se preparar. Disponível em: <http://portal.metodista.br/enade/como-se-preparar/questoes/sociodiversidade-e-multiculturalismo>. Acesso em: 13 nov. 2022.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. São Paulo: Mercado das Letras, 1996.

POSSENTI, Sírio. Gramática e política. In: GERALDI, João W. (Org.). **O texto na sala de aula**. 4. ed. São Paulo: Ática, 2006. p. 47-56.

SCHMITT, Rosana M.; PINTON, Francieli M. Fundamentos pedagógicos de Língua Portuguesa na BNCC: uma análise crítica de discursos. **Revista Desenredo**, vol. 17, n 2. p. 394-413, maio/ago. 2021. Disponível em: <https://seer.upf.br/index.php/rd/article/view/12610> Acesso em: 15 out. 2023.

SOUSA, Mauricio. **#Penadinho_TiraDaMeiaNoite**. Twitter, 2018. Disponível em: <https://twitter.com/mauriciodesousa/status/1045518419821563904>. Acesso em: 10 nov. 2022.

Recebido em: julho/2023
Aprovado em: outubro/2023