

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS**

Faculdade de Letras

Curso de Especialização em Língua Portuguesa: Teorias e Práticas de Ensino de Leitura  
e Produção de Texto – PROLEITURA

Juliana Silva Fernandes

**O ENSINO DE GRAMÁTICA PELA LEITURA: PERSPECTIVAS E  
CONTRADIÇÕES**

Belo Horizonte

2022

Juliana Silva Fernandes

**O ENSINO DE GRAMÁTICA PELA LEITURA: PERSPECTIVAS E  
CONTRADIÇÕES**

Monografia de especialização apresentada à  
Faculdade de Letras Universidade Federal de Minas  
Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de  
Especialista em Língua Portuguesa: Teorias e  
Práticas de Ensino de Leitura e Produção de Texto.

Orientador: prof. Dr. Aderlande Pereira Ferraz

Belo Horizonte

2022



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
FACULDADE DE LETRAS

ESPECIALIZAÇÃO EM LÍNGUA PORTUGUESA: Teoria e Práticas de Ensino de Leitura e Produção de Textos

### ATA DA DEFESA DO TRABALHO DE CONCLUSÃO DA JULIANA SILVA FERNANDES

Realizou-se, no dia 21 de julho de 2022, às 14:00 horas, de forma remota, a defesa do Trabalho de Conclusão de Curso, intitulado *O ensino de gramática pela leitura: perspectivas e contradições*, apresentado por JULIANA SILVA FERNANDES, número de registro 2020741860, como requisito parcial para a obtenção do certificado de Especialista em Língua Portuguesa: Teorias e Práticas de Ensino de Leitura e Produção de Textos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, perante a seguinte Comissão Examinadora: Prof. Aderlande Pereira Ferraz - Orientador, Profa. Fernanda Júnia Aparecida Teixeira da Conceição, Profa. Solange Maria Moreira de Campos.

A Comissão considerou o Trabalho:

Aprovado

Reprovado

Finalizados os trabalhos, lavrei a presente ata que, lida e aprovada, vai assinada por mim e pelos membros da Comissão.

Belo Horizonte, 21 de julho de 2022.

Prof. Aderlande Pereira Ferraz (Doutor)

Profa. Fernanda Júnia Aparecida Teixeira da Conceição (Mestre)

Profa. Solange Maria Moreira de Campos (Mestre)



Documento assinado eletronicamente por Aderlande Pereira Ferraz, Professor do Magistério Superior, em 25/07/2022, às 20:27, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por Fernanda Júnia Aparecida Teixeira da Conceição, Usuária Externa, em 27/07/2022, às 19:41, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por Solange Maria Moreira de Campos, Usuário Externo, em 02/08/2022, às 23:36, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.ufmg.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador 1558680 e o código CRC 159DAF20.

## **RESUMO**

Este artigo tem como propósito refletir sobre como o ensino de gramática influencia na formação de leitores fluentes. Esse trabalho objetiva analisar questões teóricas-metodológicas implicadas no ensino de gramática e leitura para alunos do ensino fundamental II, refletindo sobre propostas de ensino cujo maior objetivo seja superar uma concepção tradicional de língua e de ensino de língua como um conjunto de regras e normas gramaticais. Para tanto, são feitas reflexões sobre o ensino de gramática, tendo como pano de fundo vários teóricos, a fim de se pensar na constituição de novas práticas pedagógicas para o ensino de gramática articulado ao ensino de leitura.

Palavras-chaves: Ensino- gramática- leitura

## **ABSTRACT**

This article aims to reflect on how grammar teaching influences the formation of fluent readers. This work aims to analyze theoretical-methodological issues involved in teaching grammar and reading to students, reflecting on teaching proposals whose main objective is to overcome a traditional conception of language and language teaching as a set of grammatical rules and norms. To this end, reflections are made on grammar, thinking about the constitution of new pedagogical practices for teaching grammar articulated with teaching reading.

Keywords: Teaching- grammar- reading

## Sumário

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	6
2. APRENDER GRAMÁTICA?.....	8
3. A GRAMÁTICA DE USO DA LÍNGUA.....	10
4. A GRAMÁTICA REFLEXIVA.....	13
5. REFLEXÕES SOBRE LEITURA .....	20
6. LEITURA ATRELADA À GRAMÁTICA: um caminho possível. ....	30
7. UMA SUGESTÃO PARA O ENSINO DA GRAMÁTICA. ....	40
8. PROPOSTA DE ATIVIDADE.....	42
9. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	45
10. REFERÊNCIAS.....	47
11. ANEXO .....	50

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Esta monografia tem como propósito refletir sobre como o ensino de gramática pode influenciar na formação de leitores fluentes e objetiva analisar questões implicadas no ensino de gramática e leitura para alunos do Ensino Fundamental II.

Existem muitas avaliações externas de desempenho escolar, realizadas por agentes que não fazem parte da dinâmica da escola, geralmente aplicadas em larga escala. São ferramentas que fornecem alguns elementos para o redirecionamento de práticas pedagógicas. E nessas avaliações, muito se cobra da escola a formação cidadã do estudante, atrelada à formação de um leitor proficiente que localiza informações, compreende, avalia e faz reflexões sobre o que leu.

Ensino e aprendizagem são indissociáveis e a avaliação é intrínseca a esse processo. Os professores devem se propor a ensinar algo a alguém, e a avaliação traz informações importantes para esse processo. Essas avaliações externas comprovam na maioria dos casos que muitos alunos não são bons leitores.

Os professores são muito cobrados pelos pais e pela gestão escolar a ensinar apenas a gramática prescritiva na escola, não se atentando para outros aspectos do ensino da língua. Há uma constante demanda dos docentes por teorias que deem conta das necessidades reais dos alunos. É necessário refletir sobre propostas de ensino cujo maior objetivo seja superar uma concepção tradicional de língua e de ensino de língua como um conjunto de regras e normas gramaticais, buscando uma gama maior de recursos educativos.

Um dos problemas que afligem muitos professores do Ensino Fundamental II é saber de que modo o ensino da gramática poderá se transformar em uma fonte importante para a formação de alunos leitores fluentes, considerando o ensino produtivo desse conjunto de prescrições e regras que determinam o uso da língua. Para tanto, são feitas reflexões sobre esse ensino, tendo como pano de fundo vários teóricos, a fim de se pensar na constituição de novas práticas pedagógicas em que tal ensino esteja articulado ao ensino de leitura.

Ainda nos dias de hoje, é bastante comum uma prática escolar que trata de forma isolada o ensino de leitura e da gramática. Os professores, influenciados pela intensa

demanda teórica, política e do senso comum, adotam práticas didáticas que reduzem a gramática a uma prescritividade, que reduz o foco de atenção dos estudantes a uma gramática normativa, práticas prescritivas e o entendimento da língua passa a levar em conta somente o uso “correto” das regras gramaticais em sua variedade padrão.

Esse desmembramento dos conteúdos das aulas de Língua Portuguesa privilegia atividades em que o estudo da língua se dá de maneira separada, e muitas vezes, não articulada: aulas para ler, aulas para escrever, aulas para fazer exercícios gramaticais. E nesse modelo de aulas, o trabalho com a gramática visa apenas ao emprego de listas imensas de regras, sem um objeto concreto, reduzindo o estudo ao entendimento da língua como um conjunto de normas.

É necessário discutir as noções de leitura, pensar a gramática e a relação entre esses conhecimentos. Esta pesquisa é motivada pela necessidade de a escola encontrar maneiras para poder cumprir a tarefa de formar leitores competentes com práticas de ensino que tenham concepções de sujeito, leitura, língua, gramática e produção de sentido.

Pretende-se, com este trabalho, fortalecer uma visão de que o saber gramatical beneficia a leitura ativa dos alunos, estabelecendo formas de atrelar o estudo gramatical para favorecer o letramento contínuo dos discentes, ajudando os professores a pensar em novas e possíveis práticas para integrar gramática e leitura na escola.

Tal reflexão almeja levantar ideias que possam colaborar na formação de leitores, preparados para interagir nas diversas situações do cotidiano, como cidadãos que possam contribuir e transformar o meio em que vivem por meio do entendimento do que vivenciam.

Pelo exposto, este trabalho visa apresentar, com base em pesquisas bibliográficas, alternativas para se ensinar gramática para alunos do ensino fundamental II, contribuindo para que os alunos compreendam que ao entender a gramática da língua, eles aumentarão sua habilidade leitora.



## APRENDER GRAMÁTICA?

A todo momento em que se fala em gramática, vem à baila a concepção de gramática tradicional, um manual de preceitos, regras, ordens e normas para o bem falar e escrever. Isso é facilmente explicável, visto que a escola elegeu por muitos anos apenas a gramática normativa para ensinar em sala de aula. Esse modo de percepção foi considerado muitas vezes como um obstáculo de acesso à Língua Portuguesa.

No Brasil, o ensino dessa gramática exclusivamente normativa tem demonstrado uma certa ineficácia nos aspectos globais dos alunos, resultando em dificuldades na leitura. Conforme observou Luft (1985), “é fundamental uma intimidade gramatical com a língua e não uma intimidade gramaticalista com a gramática.”

Perini (1999) assevera

A gramática, segundo o que nos ensinaram na escola, é composta de duas seções, cada qual mais repelente: na primeira seção aprendemos (ou, mais precisamente, não aprendemos) uma nomenclatura complicada e confusa, uma selva de sujeitos, adjuntos, advérbios, orações subordinadas reduzidas ou não, coordenações sindéticas e assindéticas, enfim um palavrório que parece inventado de propósito para esconder a falta de conteúdo da disciplina, e na segunda seção somos submetidos a uma série de ordens e recomendações do tipo “nunca diga nem escreva isto, porque o certo é aquilo”. (PERINI, 1999:77)

Falar em ensino de gramática em sala de aula causa a alguns professores uma certa intimidação, tamanha é a confusão sobre o que se entende por tal prática. São inúmeras as falhas em relação ao que seja a gramática de uma língua e o seu ensino nas aulas de português. Esses desacertos e equívocos podem ser explicados pela “crença numa ‘gramática’ onipotente, capaz de exaurir as exigências de funcionamento da língua e de garantir o êxito de qualquer atuação verbal” (ANTUNES, 2003:131).

Os discursos sobre o ensino de gramática na escola focam usualmente em dois estigmas que precisam ser repensados urgentemente: o lugar-comum “ensino de gramática” usado, sem muita ponderação, para fazer referência ao ensino de uma norma padrão idealizada, um ensino normativo da língua – de gramática como norma padrão, a gramática normativa – ou para o total abandono do ensino da norma padrão assim como da própria gramática, em nome de uma língua que implique apenas em um uso sem encadear as atividades de leitura e produção de textos às de análise linguística.

O modelo de ensino em que a gramática tem caráter mais tradicional, priorizando regras, normas e preceitos é chamado de normativista. Nesse modelo de ensino, a Língua

Portuguesa é encarada como um sistema fechado em si mesmo, onde não são concebidas variações, transmutações ou mudanças; os conteúdos gramaticais são apenas repassados, transmitidos aos alunos, as atividades propostas sempre seguem um modelo a ser seguido, ocorrendo uma fragmentação em que as aulas de gramática não se relacionam com as aulas de leitura e escrita. As habilidades linguísticas em que a linguagem é considerada objeto de estudo são privilegiadas por tais atividades, porém não enquanto prática social, o que propiciaria uma análise, busca por novos sentidos e compreensão.

Esses conteúdos são abordados separadamente, em apenas frases e palavras isoladas, desvinculadas do sentido dos textos, com o foco voltado para muitas regras que não são usadas cotidianamente. Os gêneros discursivos são ignorados, trabalhando-se apenas com a norma culta, marcada pela língua produzida em certo momento da história e em uma determinada sociedade, desconsiderando o funcionamento e a interação verbal de tais discursos construídos pelos sujeitos.

Costa Val (2002) afirma que

Historicamente, o conceito tradicional de gramática, aliado a necessidades político-sociais de uniformização e valorização de uma língua nacional, resultou na legitimação de uma das variedades dessa língua como padrão culto e no estabelecimento de um conjunto de prescrições relativas ao emprego das formas em conformidade com as descrições da variedade de língua eleita como padrão. É o que nós conhecemos como gramática normativa. (COSTA VAL, 2002:109)

Muitos pesquisadores afirmam que o ensino de Língua Portuguesa deveria destacar a gramática reflexiva, alicerçada na competência inata do aluno que conhece, sabe e usa sua própria língua. O ensino da gramática em sala de aula deveria então deixar de ser um peso, ou um direito de quem pode mais, e se incorporar à dinâmica da linguagem do aluno, com significação, sentido e importância.

## A GRAMÁTICA DE USO DA LÍNGUA

Muitos estudos comprovam que os alunos aprendem por meio da participação em eventos socialmente situados e com objetivos claramente definidos e a Língua, além de suas propriedades gramaticais, apresenta propriedades comunicativo-sociais. Por esse motivo, a gramática não pode ser o componente exclusivo e restrito da língua a definir a construção de qualquer texto e o foco do ensino não pode ser apenas a aquisição da língua em sua variedade padrão.

A escola deveria, como apontam vários estudiosos da língua, procurar oportunidades para que seus alunos venham a saber a variedade padrão, sem desmerecer a variedade linguística de cada um deles. A norma padrão seria uma forma a mais de expressão que se somaria ao repertório linguístico do aluno para as diversas situações comunicativo-sociais.

Como afirma Bemfica Bernardes (2013),

É importante notar que a maioria dos usuários da língua não está consciente do papel social que ela desempenha, portanto, é fundamental pautar os estudos em sala de aula a partir desse conceito e mostrar justamente a importância de haver um padrão para que não se perca a função da língua. (BEMFICA BERNARDES, 2013:11)

Segundo este enfoque, as atividades relacionadas a gramática estariam alinhadas a prática de análise linguística, em uma nova perspectiva de reflexão sobre o sistema linguístico e sobre os usos da língua, com vistas aos fenômenos gramaticais, textuais e discursivos.

Nesse sentido, falar do ensino de Língua Portuguesa em condicionamentos do *para quê*, perde o seu caráter discursivo, pois ensinar uma língua provoca um conhecimento mais profundo de como se dá o funcionamento da linguagem do sujeito. Assim, pensar no ensino de leitura e gramática na escola é conhecer melhor o texto do aluno que a todo o momento é falado, é conhecer a gramática de uso dos falantes que estão dividindo o espaço em sala de aula.

Ao basear-se na prática da análise linguística, a Língua é entendida como algo em constante transformação, cria e recria-se a todo momento, resultado das interações entre os sujeitos. O aluno é estimulado a chegar a uma resposta, a compreender todo o processo,

a perceber as situações vivenciadas e produzidas pela interação em diversas situações sociais.

A língua deve constituir-se no objeto de reflexão para os estudantes; e os professores, por isso, instigá-los para que pratiquem sua língua no desenvolvimento de sua linguagem, privilegiando sua capacidade de pensar e de construir o saber a partir da reflexão sobre essa prática.

Além disso, desafíá-los a buscar, conforme afirma Paulo Freire (1997), a “boniteza da expressão, coincidente com a regra gramatical ou não”, a língua viva e praticada e não “transplantada das páginas frias de uma gramática”.

Para uma melhor redefinição do ensino de língua portuguesa, a gramática precisa ser entendida como um componente do sistema linguístico, constituído por regras que estabelecem o funcionamento da língua. Antunes (2003) afirma que:

a atividade verbal, na sua dupla modalidade de fala e escrita, implica necessariamente o saber gramatical. Ou seja, toda atividade se realiza a partir de padrões estabelecidos por uma gramática, mesmo que os usuários da língua, por acaso, não tenham conhecimento explícito das regras que utilizam (ANTUNES, 2003:130).

Quando comparada à Língua Portuguesa da escola com a dinâmica língua do seu dia a dia, o estudante tem a impressão de que são duas línguas diferentes e distantes. Essa oposição determina uma anulação da característica dialógica e interacional da linguagem, o que favorece um ensino unidirecional e uma relação vertical de ensino aprendizagem.

O estudante não se reconhece como usuário da Língua Portuguesa e a educação linguística recebida na escola quase sempre sugere passividade e memorização fragmentada, o que leva o aluno a confundir a gramática com a própria língua. Reconhecer a fortuna linguística que o estudante traz consigo ao vir para a escola e permitir-lhe uma reflexão consciente sobre seu uso da língua, possibilita uma aquisição de uma gramática internalizada pela exposição ao maior número imaginável de experiências linguísticas, essa seria a tarefa imprescindível de quem lida com a aprendizagem da língua portuguesa.

A afirmação de que “os alunos concluem o ensino médio com imensas dificuldades de escrever textos socialmente pertinentes, com propriedade linguística e relevância informativa” (ANTUNES, 2003:128) se faz procedente, pois, em diversos momentos, o baixo nível de desempenho dos alunos no uso da língua pode estar

interligado à ênfase na pedagogia do certo vs. errado e da persistência na tradição gramatical.

Em uma análise realizada com enunciados de exercícios de gramática, Junqueira (2003) sugere que os exercícios apresentam a língua como um produto estático, pronto e não favorecem a construção de conhecimento da língua por parte do aluno, não permite reflexão. Com essas atividades mecânicas e descontextualizadas, a língua aparece como um conjunto de inúmeras regras da variedade escrita padrão, deixando que os estudantes pensem que sabem pouco sobre seu instrumento de interação mais pessoal e, pior ainda, solidificando os mitos de que “português é difícil” e de que “neste país todo mundo fala errado” (BAGNO, 1999).

Consagradamente, a criação da gramática, segundo Antunes (2007), nada mais foi, e permanece sendo, uma forma de controlar determinada língua contra ameaças de desaparecimentos e declínios, entretanto, esse controle apresenta interesses mais amplos que vão além da mera preservação da língua, entre eles estão interesses políticos, econômicos e sociais.

Nada melhor do que utilizar a linguagem como forma de dominação sem que o aluno se perceba parte de sua sociedade e seu tempo. Conscientizar o aluno é o maior objetivo da educação e, isso significa, em relação às parcelas desfavorecidas da sociedade, levá-las a entender sua situação de oprimidas e agir em favor da própria libertação.

## A GRAMÁTICA REFLEXIVA

Como já foi exposto, o estudante aprende que só há uma resposta certa e se vê submetido à passividade imposta pelo exercício e a uma metodologia de ensino que prioriza a memorização. Os exercícios não permitem trocas de informação, de pontos de vista diferentes, construção de hipóteses sobre o que seja a língua, reduzindo as atividades a simples momentos de correção e reprodução.

Ao estarem presos a esse ensino prescritivo, as atividades relacionadas à leitura e gramática valorizam a visão do certo e do errado, carregam a ideia de abstração e de exterioridade da língua em relação ao sujeito, favorecendo o conhecimento ritualístico ou processual, não permitindo uma reflexão do sujeito enquanto agente de seu processo de aprendizagem.

A linguagem passou a ser baliza delimitando os que pertencem à classe culta e os que não pertencem a ela. O uso da Língua Portuguesa passou a ser um espelho de sua condição social: se a língua utilizada for a culta o indivíduo conquista certo respeito diante de seu grupo, já se a língua utilizada estiver em outra variação, este indivíduo, na maioria das vezes, passa a sofrer preconceitos, porque não se alinha ao padrão estipulado pela sociedade. Como critica Bagno (1999:149)

A gramática tradicional permanece viva e forte porque, ao longo da história, ela deixou de ser apenas uma tentativa de explicação filosófica para os fenômenos da linguagem humana e foi transformada em mais um dos muitos elementos de dominação de uma parcela da sociedade sobre as demais.

Nota-se que a escola ao dar tanta ênfase à gramática normativa deixa de lado outros itens que contribuiriam em muito para o verdadeiro domínio da linguagem pelo aluno. Se faz necessário que as regras não sejam dadas, mas descobertas pelo aluno, pesquisadas, interpretadas em suas relações funcionais e finalmente internalizadas por ele, tornando-o, dessa forma, agente e sujeito da própria aprendizagem.

Em geral, as aulas de gramática devem propiciar a reflexão do conteúdo, e este tem que funcionar na vida do aluno. Segundo Possenti (1996), o ensino gramatical é, na verdade, “um divisor de águas entre as diversas posições em relação ao ensino de língua na escola”.

Os professores são muito cobrados pelos pais e pela gestão escolar a ensinar apenas a gramática normativa em sala de aula. É uma constante demanda dos docentes por teorias que deem conta das necessidades reais dos alunos. O caminho que deve ser percorrido pelo professor, para que as aulas de Língua Portuguesa não caiam na prática excessiva de regras e recursos ditados pelo livro didático exigem muitas transformações. As mudanças necessárias esbarram em inúmeros casos na imposição dos programas, nas justificativas do ensino tradicional da gramática e no desconhecimento do que ensinar no lugar da gramática normativa.

Como alerta Bagno (1999: 107-108).

Esse ensino [...] em vez de incentivar o uso das habilidades linguísticas do indivíduo, deixando-o expressar-se livremente para somente depois corrigir sua fala ou sua escrita, age exatamente ao contrário: interrompe o fluxo natural da expressão e da comunicação com a atitude corretiva (e muitas vezes punitiva) cuja consequência inevitável é a criação de um sistema de incapacidade, de incompetência.

É preciso considerar que a gramática, na verdade, está incorporada à fala do indivíduo desde muito cedo. É perceptível que desde criança, as pessoas têm consigo a habilidade da fala e essa por sua vez acompanha sua própria gramática interiorizada. Por outro lado, a gramática também não deve ser visada como única fonte de pesquisa, do que seria a língua.

Qualquer falante de português possui um conhecimento implícito elaborado da língua, muito embora não seja capaz de explicitar esse conhecimento. Mesmo pessoas que nunca estudaram gramática chegam ao conhecimento implícito perfeitamente adequado da língua. Sobre isso, Perini (1999) afirma que convém refletirmos sobre o uso da gramática e a necessidade de trabalharmos sob uma nova perspectiva de reflexão sobre a língua em oposição ao ensino tradicional.

Certos aspectos da língua necessitam orientação mais sistemática e normativa para que os alunos possam dominá-los e ampliar cada vez mais sua capacidade de leitura, para que sua habilidade linguística seja produtiva e eficaz. Porém, a priorização de atividades que visam apenas a apreensão de conhecimentos gramaticais em que o estudo gramatical é apenas intermediado pelo texto distancia a leitura das práticas sociais.

Inúmeras pesquisas têm constatado que a atividade textual é restrita a momentos de leitura sob a perspectiva de decodificação, com práticas de resgate de informações

literais na superfície do texto. Antunes (2003) nos faz pensar quando diz que seria relevante para professor e aluno poderem reconhecer, no final da trajetória escolar, que o trabalho da escola teve grande êxito, pois foram ensinadas e aprendidas lições de programas amplos, que recebem valoração da sociedade letrada, como à prática da leitura e da análise plural e crítica.

O ensino de gramática não pode ser respaldado apenas no conhecer de regras gramaticais, na categorização por meio de frases e palavras soltas, mas também em sua contextualização em meio a textos, tendo como abordagem a leitura de acordo com diferentes gêneros textuais. Sendo assim, no decorrer das aulas seria interessante propor sempre o trabalho com leituras em grupos e individuais, como também o trabalho com textos das mais diferentes espécies e gêneros, pois por meio dela os estudantes conseguiam compreender melhor as questões dos mecanismos gramaticais.

O ensino de gramática no Brasil tem sido primordialmente prescritivo, como já foi dito, baseado nas regras da gramática normativa, em que a Língua Portuguesa é, na prática, muitas vezes considerada homogênea, apesar de o Brasil ser um país marcado por uma grande extensão territorial e grandes contrastes em vários sentidos. A variedade padrão representa uma força corretiva e unificadora da Língua.

Segundo Neto e Souza de Paula (2021),

no Brasil, as revoltas pombalinas, no século XVIII, davam espaço a um ensino da gramática da língua portuguesa, porém com um viés normativo. A centralidade, então, do ensino de gramática era tamanha que os conhecimentos gramaticais (fonéticos, morfológicos e sintáticos) faziam parte dos processos de seleção para ingresso no ensino superior, o que motivou o surgimento de vários livros de gramática, que apresentavam em detalhes os itens gramaticais exigidos nesses certames. (NETO e SOUZA DE PAULA, 2021: 02)

Os livros gramaticais até hoje utilizados em sala de aula preconizam uma homogeneidade que na vida cotidiana dá lugar a uma heterogeneidade linguística, influenciada tanto por fatores diatópicos, geográficos, quanto por fatores diastráticos, sociais. Devido ao acesso limitado à ampla e efetiva escolarização, as diferenças linguísticas tornam-se acentuadas e, sobretudo, cada vez mais distantes da norma culta.

Antunes (2007) afirma que a gramática se constitui pelos falantes de uma língua em suas interações e que o ensino da gramática deve ser prazeroso ao aluno. A gramática nas aulas de Língua Portuguesa deve ser voltada para a realidade do estudante a partir de



sua experiência, ampliando seu horizonte, tendo em vista que as pessoas conhecem a gramática de sua língua mesmo não sabendo todas as regras da gramática normativa, já que elas se comunicam no dia a dia.

Na perspectiva de Possenti (1996:32): “a função da escola é ensinar o padrão, em especial o escrito (...) na verdade, os grandes problemas escolares estão no domínio do texto não no da gramática”. Para o autor, o ensino de português deve deixar de ser visto como a transmissão de conteúdos prontos, e que passe a ser uma tarefa de construção de conhecimento por parte dos alunos.

Além disso, é preciso demonstrar para esse jovem que o português, sendo a sua língua materna, está presente em sua vida desde o seu nascimento, portanto faz parte de seu cotidiano e por isso precisa ser vista de maneiras diferentes. Assim como nos ressalta Bagno (2004) a língua falada é que é a verdadeira língua natural do indivíduo, a língua que o sujeito aprende na realidade em que vive, e que está em constante transformação.

Para Bagno (2004) mais do que ensinar, a tarefa do professor é compor o conhecimento gramatical dos alunos, fazer com que eles descubram o quanto já sabem da gramática da língua e como é importante se conscientizar desse saber para a produção de textos coesos, coerentes, criativos, relevantes.

Diante disso, Bagno (2004) explica que, não há como dizer que há na fala apenas o que é certo ou errado, uma vez que é necessário haver também o respeito linguístico, entretanto, isso não se aplica à escrita, pois ao falarmos dela é preciso nos atentar às normas padrões que seguem uma linha do que é certo e errado.

Na escola, o aluno produz e reflete o que ele sabe, como diz Possenti (1996). A gramática que deverá ser trabalhada deve permitir a reflexão sobre os mecanismos para a produção de sentidos, compreensão de efeitos e interpretação dos enunciados.

É perceptível, por meio de relatos, a insegurança dos professores ao lidar com os conteúdos gramaticais impostos pelas Secretarias de Educação. Programas que apenas priorizam um grupo elitizado. Os exercícios mais solicitados no ensino de língua atualmente são de classificação, função sintática, atividade de leitura e compreensão textual de maneira separada. Para Antunes (2007) “a gramática é particularizada, ou seja, não abarca toda a realidade da língua, pois contempla apenas aqueles usos considerados aceitáveis na ótica da língua prestigiada socialmente”.

Se o ensino da gramática tem o objetivo de servir para que os alunos se expressem melhor, ela deve ser tal que sirva a esse fim. Porém, nas séries finais do ensino fundamental II, o tratamento ao ensino da língua deve ser diferente, não a teoria gramatical, mas o de aquisição de conhecimentos para favorecer a leitura, bem como a construção de habilidades e competências para a produção de textos.

É preciso demonstrar aos estudantes que o ensino de Língua Portuguesa com suas diversas regras está atrelado também a sua convivência social, uma vez que essa é a língua materna e que ela é necessária para que haja a comunicação.

Pensar que “Ensinar ou não a gramática” e “como fazê-lo”, persiste-se, em alguns aspectos, uma prática pedagógica do estudo da palavra e da frase isoladas e sem sentido para o estudante. Sobre isso, vale ressaltar a ideia abordada por Perfeito (2007), que discorre sobre a concepção dos estudos tradicionais da língua e parte da hipótese de que a natureza da linguagem é racional, parte dos indivíduos que pensa conforme regras universais de classificação, divisão e segmentação do universo, preconizando-se uma doutrina fundamentalmente normativa do certo e errado.

Essa concepção de linguagem permeou o ensino da língua materna no Brasil e foi mantida, praticamente inconteste, até o final da década de 60, embora ainda apresente repercussões no ensino atual. Segundo Neto e Souza de Paula (2021), na década 1980, quando se debateu a reforma do currículo do Estado de São Paulo pós-regime militar, a gramática começou a perder o papel central no ensino de Língua Portuguesa. Essas reflexões atingiram o apogeu e findaram na publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1998, 2000) que colocavam a gramática como auxiliar de um ensino que deveria ser pautado na leitura, escrita e oralidade.

Deve-se ressaltar que há várias recomendações de estudiosos da Teoria Linguística a respeito do ensino da gramática. A Linguística, com suas várias afiliações teóricas, tem-se ocupado em refletir sobre o espaço da gramática em sala de aula e sobre as metodologias mais adequadas para o seu ensino. Para esses autores, o ensino gramatical não pode ter um fim em si mesmo e só terá sentido se for colocado a serviço do ensino de leitura. Os pesquisadores brasileiros têm uma noção bastante clara de que, em um ensino democrático, todas as variedades do português podem e devem ser trabalhadas em sala de aula.

Neves (2002) defende o tratamento funcional, que se trate a língua na situação de produção e no contexto comunicativo. Segundo a autora, não se deve reduzir os estudos sobre o funcionamento dos diversos itens gramaticais fora do contexto ou somente no

nível oracional. Em relação à metodologia a ser praticada, a sugestão é que a escola se esforce para promover experiências e vivências para o aluno.

Para a autora, uma análise dos elementos gramaticais deve ser implementada e é necessário que se discuta a respeito de seus empregos e funções dentro do texto, para que os estudantes consigam entender o valor do estudo da gramática, sem perder de vista a concepção de gramática como sistema: “afinal se a finalidade do ensino é o bom uso da língua, parece evidente que se deva refletir sobre a língua em uso” (p.263).

Vieira e Brandão (2007) trazem análises sobre fenômenos linguísticos atuais do português brasileiro, tais como a variação na concordância nominal, na concordância verbal, no uso de pronomes, e conseguem aliar resultados de pesquisas linguísticas com a forma de abordagem de tais conteúdos em sala de aula.

O foco das autoras é desenvolver uma metodologia fundamentada em estudos científicos, considerando toda a dinâmica da língua e a adaptação das habilidades para a sala de aula. As autoras partem da hipótese de que os alunos possuem uma gramática internalizada, concebida como um sistema de regras e princípios universais, que deve ser desenvolvido pelo aluno na escola.

Para elas, ao chegar na escola o estudante deve alargar sua competência comunicativa de forma que ele possa utilizar melhor a sua língua nas situações comunicativas em que ele estiver inserido, sendo capaz de refletir sobre a capacidade linguística que ele já possui e domina no nível intuitivo, contudo sobre a qual nunca se tinha debruçado para analisar o funcionamento.

Ainda de acordo com as autoras, a aula de Língua Portuguesa deve ser um exercício contínuo de descrição e análise desse instrumento de comunicação, em que a língua portuguesa atua como um elemento fundamental desse intercâmbio de experiências e indagações humanas. Para isso, vários procedimentos podem ser utilizados, entre eles, levar o aluno a reconhecer a variação inerente à língua. Para as autoras, o ensino de língua deve se centrar menos em exercícios de metalinguagem e mais em atividades que levem o aluno ao domínio das várias modalidades.

O ensino gramatical deve se dar por meio de textos, e não de forma isolada, em um momento em que os estudantes sejam levados a se questionarem por que os elementos do texto estão escritos daquela forma, como também o motivo pelo qual cada palavra tem seu lugar na construção textual.

Para Antunes (2007)

Seria altamente relevante para todos os cidadãos e altamente gratificante para professor e aluno poderem reconhecer, no final da trajetória escolar, que o trabalho da escola teve grande êxito, pois foram ensinadas e aprendidas lições de programas amplos, que recebem a valoração da sociedade letrada, como o gosto pela literatura, à prática da leitura e da análise plural e crítica, da produção oral e escrita de textos adequados e relevantes, e a simpatia indiscriminada pela condição variada e mutável das manifestações linguísticas. (ANTUNES, 2007:65).

Diante dos avanços nas pesquisas que investigam a língua é possível desvendar as diversas concepções de gramática que estão presentes nas diferentes práticas teóricas e educacionais da contemporaneidade. E diante dessas novas perspectivas, superar uma concepção tradicional de língua e de ensino de língua vai ao encontro de uma concepção de língua capaz de subsidiar não só novas metodologias, mas, principalmente, capaz de remodelar o próprio conteúdo ensinado, com atividades de observação e reflexão sobre a língua buscando detectar, levantar suas unidades, regras e princípios, ou seja, a constituição e funcionamento da língua.

Daí se dá a pretensão de inovação do ensino por uma possível mudança da metodologia, capaz de desenvolver as habilidades comunicativas. A gramática pode e deve ser experienciada de modo reflexivo, crítico e consciente, condicionando componentes gramaticais aos sentidos produzidos em um texto. O conhecimento da gramática servirá como alicerce necessário para as habilidades de expressão e compreensão na língua.

A gramática deve ser sistematizada, esse conhecimento deve auxiliar o amadurecimento do leitor na produção de sentidos, com o objetivo de estimular o raciocínio por meio da observação, descoberta e formulação de regularidades linguísticas, colocando o aluno numa postura ativa de quem faz ciência.

## REFLEXÕES SOBRE LEITURA

Quando se fala em escola e em educação formal, obrigatoriamente pensa-se em leitura, pois seu exercício é um dos objetivos da educação e mola mestra para o desenvolvimento do ser humano. O ato de ler faz com que o indivíduo leitor tenha respostas para o mundo e para o que está acontecendo ao seu redor.

Um dos principais desafios que a escola enfrenta é o de fazer com que os estudantes aprendam a ler, pois a aquisição da leitura é importante para agir com autonomia nas sociedades, onde o uso competente da linguagem escrita se torna um imperativo para se lidar com atividades sociais e comunicativas diversas em uma variedade de contextos culturais.

O ensino da leitura deve ser influenciado por toda a sociedade, mas a escola toma posto principal nessa função, delegando aos professores o trabalho de chamar a atenção dos alunos para a leitura. A escola deveria propor atividades que formam leitores capazes de contextualizar o objeto lido com a sua carga de conhecimento, pensar e manter uma relação crítica e opinativa com o que está sendo lido, e buscar entender o conteúdo transmitido com o objeto de leitura.

Grande parte da sociedade em geral associa a leitura na escola como alfabetização e memorização. Seguindo esse pensamento, qualquer indivíduo que consiga decodificar signos escritos é considerado leitor, com competência para memorizar conteúdo.

Existem várias concepções estabelecendo conceitos amplos para ajudar no debate que relaciona a escola à leitura. Na maioria dessas concepções ler não significa apenas decodificar signos escritos para posterior apreensão de conhecimento pronto acabado e rotulado.

Em sua obra “Estratégias de Leitura”, Isabel Solé tem a leitura numa perspectiva interativa, segundo a qual escreve:

A leitura é o processo mediante o qual se compreende a linguagem escrita. Nesta compreensão intervêm tanto o texto, sua forma e conteúdo, como o leitor, suas expectativas e conhecimentos prévios. Para ler necessitamos, simultaneamente, manejar com destreza as habilidades de decodificação e aportar ao texto nossos objetivos, ideias e experiências prévias (SOLÉ, 1998:23).

Para Solé (1998), ao ler, o sujeito deve ter um objetivo na interatividade com o texto, realizar uma leitura que lhe desperte interesse, ou mesmo para conhecimento pessoal. A interpretação depende das leituras feitas durante a formação enquanto leitor, por exemplo, dois leitores diferentes com finalidades diferentes conseguem cada um extrair conhecimentos distintos. Por isso, os objetivos são muito importantes ao ensinar a criança a ler e compreender.

As maneiras de ler foram marcadas por três revoluções e acoroçoaram novas práticas leitoras, dentro e fora da sala de aula. De acordo com Cavallo e Chartier (2002), a primeira revolução ocorreu com a mudança da leitura oral para a leitura silenciosa que, no século XII, estabeleceu uma função social nova da escrita: o modelo escolástico em substituição às práticas monásticas de leitura. O ato de ler foi substituído pela função do trabalho intelectual, passando da leitura em voz alta para a leitura silenciosa.

A segunda revolução, em torno do século XVIII, substituiu as leituras intensivas, leitura que ocorria, geralmente, em voz alta, em grupo, em momentos de sociabilidade, o que permitia a participação de analfabetos e semialfabetizados, e que obedeciam a cânones, marcadas pela memorização e repetição, pela leitura extensiva em novos impressos, que se caracteriza pelo ato de ler um número amplo de textos, de modo rápido, pouco profundo e, muitas vezes, ávido, leituras fluidas, mais livres e desprentensiosas.

Após esse momento, a terceira revolução tecnológica gerou a transmissão eletrônica dos textos, transformando a relação do leitor com os escritos, criando modos de ler, suportes e gêneros textuais. Alteraram-se os estágios da produção, editoração e distribuição, pois as novas formatações e hipertextos possibilitaram aos leitores participar de todos eles, isto é, produzir, editar e distribuir o escrito (CAVALLO; CHARTIER, 2002).

A leitura e seus diferentes entendimentos é um tema de muito interesse no Brasil. Diversos aspectos influenciam a aquisição dessa habilidade, como sociais, culturais, familiares, cognitivos, educacionais, entre outros.

O ato de ler deve levar o homem a refletir, criticar e agir. Ele corresponde ao processo de apreensão da realidade que cerca o indivíduo, não diz respeito à apreensão da realidade somente por meio da leitura do texto escrito: é a interpretação do pensamento expresso por símbolos da escrita com a vivência e a afetividade do leitor.

A publicação do trabalho de Ferreiro e Teberosky (1984) provocou mudanças significativas na compreensão do processo de ensino-aprendizagem da leitura no Brasil, deslocando o foco de como se ensina para como se aprende. Começando pela separação entre decifrado (decodificação) e sentido, quando muitas crianças leem bem palavras individuais, mas não parecem ser capazes de compreender um texto conectado.

Tal proeminência fundamentaria a visão de que os métodos de alfabetização que enfatizam as correspondências escrita-som não são suficientes e produzem leitores mecânicos. Além disso, essa visão traz em si um paradoxo: admite que o desenvolvimento psicogenético abarca uma fase de decodificação que “parece ser obrigatória” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1984:103), mas, ao mesmo tempo, aponta que uma abordagem de leitura baseada na decodificação força a criança a esquecer o sentido até ter compreendido a mecânica do decifrado.

Em boa parte do tempo, leitura sempre foi vista como esse processo de decodificação da escrita para se ter o significado da linguagem no texto. As capacidades de leitura eram mensuradas pela capacidade de decodificação do texto.

No desenvolvimento das pesquisas sobre o ato de ler, muito se falou sobre as capacidades de ativação, reconhecimento e resgate de conhecimento capacidades lógicas de interação social. Nesta abordagem, a compreensão do texto seria uma forma de extração de informações utilizando as estratégias cognitivas e meta cognitivas do leitor. Essa compreensão envolve conhecimento de mundo, conhecimento de práticas sociais e conhecimentos linguísticos que iam além dá um simples decodificação do texto.

Depois desse breve período, o ato de ler era visto como uma interação entre o leitor e o autor em que era possível captar intenções, sentidos e conhecimentos. Em tempos atuais, a leitura é vista como um ato de se colocar em relação a um discurso, em que o texto é um conjunto de sentidos e apreciações dependentes do leitor e do autor do texto. É no cruzamento de vozes do autor e dos leitores que os seus sentidos vão se elaborando e outras leituras ou outros textos vão se constituindo. E por esse motivo que se diz que um texto pode ser lido de formas diferentes, quando é lido por pessoas diferentes.

Todo texto dialoga com a cultura de sua época e com a sua história. Ler é muito mais que meramente decifrar símbolos. É um ato que promove um intercâmbio constante entre texto e leitor e envolve um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto a partir dos objetivos do leitor, do seu conhecimento sobre o assunto, de tudo o que sabe sobre a linguagem.

A leitura não pode ser vista meramente como um ato mecânico desprovido de qualquer sentido real. A leitura deve ser encarada de forma significativa com atribuições de acepções, estabelecendo elas com conhecimentos de mundo, muito mais do que apenas O mecanismo de decodificação a leitura deve ser um processo interativo de compreensão do mundo.

O processo de compreensão de texto não é de ação individual isolada nem do meio em que se vive, não é natural e nem genético, mas compreender exige habilidade, interação e trabalho, ressalta Marcuschi (2008).

Para Marcuschi (2008), na realidade, nem sempre a compreensão é entendida quando se lê um texto, compreender não é uma ação somente linguística ou cognitiva, mas sim da maneira como o indivíduo interage no mundo e do modo de como age sobre o mundo, tendo em vista sua relação com o outro dentro de uma cultura e uma sociedade.

Um possível enfoque para a compreensão da aquisição das habilidades de leitura seria o entendimento do desenvolvimento dos processos cognitivos básicos e específicos de linguagem. Para que uma criança passe por um processo de aquisição típico de leitura são necessários processos como os de memória, por exemplo, de memória de longo prazo, memória semântica e memória de trabalho.

Sobre o leitor, Lajolo (1993:105) afirma que:

diante de um texto escrito, tenha a autonomia suficiente para atuar desde a decodificação da mensagem no seu aspecto literal até o estabelecimento de um conjunto mínimo de relações estruturais, contextuais que ampliem a significação do texto a tal ponto que se possa considerar ter havido, efetivamente, apropriação da mensagem, do significado na multiplicidade de relações estabelecidas entre texto e leitor, entre textos, com o mundo.

Como já foi dito, a leitura não pode ser vista apenas como um mecanismo de descodificação e ativação de conhecimentos. Para Paulo Freire, a leitura do mundo precede a leitura da palavra e uma não prescinde da outra, a leitura do mundo se alonga na inteligência da palavra.

Pela voz dos próprios sujeitos, Freire pretendia conhecer o modo como se relacionavam com seus pares, com os tempos e espaços de seus contemporâneos. O processo de leitura era baseado na importância, nos significados atribuídos nas diversas instâncias de atuação perpassadas durante a investigação vocabular. Oportunizar aos aprendentes a tomada da palavra possibilita aos estudantes o acesso às linguagens, à



sintaxe; aos diferentes papéis sociais desempenhados por homens e mulheres; aos modos de organização das relações.

A leitura da palavra escrita só se realiza quando interage com o espaço em que o homem se sente sujeito, ou seja, quando existe uma estreita relação com o trabalho e o contexto de que participa. A leitura aqui adota uma postura transformadora, inserida no social, que conduz a uma apreensão e produção de conhecimentos levando ao desenvolvimento social, político, econômico e cultural.

Lajolo comenta sobre Paulo Freire dizendo,

Para Paulo Freire, leitura boa é a leitura que nos empurra para a vida, que nos leva para dentro do mundo que nos interessa viver. E para que a leitura desempenhe esse papel, é fundamental que o ato de leitura e aquilo que se lê façam sentido para quem está lendo. Ler, assim, para Paulo Freire, é uma forma de estar no mundo (LAJOLO, 2003:5).

Freire (1989), Kleiman (1999) e outros autores apresentaram a ideia de ensinar a ler como um processo extremamente complexo que abrange dimensões muito variadas, operações interdependentes e concomitantes, seja do ponto de vista estritamente linguístico e cognitivo, seja do ponto de vista semiótico e social.

Para Kleiman (1999):

A diferença entre ensinar uma prática e ensinar para que o aluno desenvolva uma competência ou habilidade não é mera questão terminológica. Na escola, onde se predomina uma concepção da leitura e da escrita como competências, concebe-se a atividade de ler e de escrever como um conjunto de habilidades progressivamente desenvolvidas até se chegar a uma competência leitora e escritora ideal: a do usuário proficiente da língua escrita. Os estudos do letramento, por outro lado, partem de uma concepção de leitura e de escrita como práticas discursivas, com múltiplas funções e inseparáveis dos contextos em que se desenvolvem. (KLEIMAN, 1999:02).

Freire concebe a leitura como um ato social, sem perder de vista sua dimensão cognitiva. Por isso, indica que o ponto de partida para a organização do ensino deve ser o mesmo de onde parte a cognição: o reconhecimento, “ato fundamental da mente” por meio do qual se constroem os significados.

Quando a pessoa lê, ativa, mobiliza conhecimentos que assumem três formas: o Conhecimento Linguístico; o Conhecimento Enciclopédico ou do Mundo; o Conhecimento Socio interacional. Será relevante então mostrar a importância da leitura no desenvolvimento intelectual, crítico e criativo do educando. Assim, como FREIRE coloca,

porque há também uma espécie assim de sabedoria de fazer a leitura, que você obtém fazendo a leitura... Isto é: você não ensina propriamente a ler, a não ser que o outro leia, mas o que você pode é testemunhar ao aluno como você lê e o seu testemunho é eminentemente pedagógico (FREIRE, 1982:08).

As significações, que se dão por meio da leitura, ultrapassam a superfície do texto na busca das possibilidades de contextualização com o real que um texto pode suscitar. Em consonância com essa concepção, Ribeiro (2003:109) afirma que

A leitura é reconhecida como um processo que transcende ao próprio texto. A compreensão do texto que se pretende ideal implica a percepção das relações entre texto, contexto e intertexto. A leitura, nessa concepção, não está presa somente à palavra, mas a todo um mundo subjacente a ela, que vai sendo construído, antes mesmo de sua convenção.

Todas as estratégias de leitura variam de acordo com os objetivos, o grau de letramento e as práticas discursivas de que participam os leitores. Kleiman (1999) afirma que a leitura é um processo para o qual converge uma multiplicidade de estratégias cognitivas e que exige o acionamento de vários tipos de conhecimento, como os conhecimentos prévios, os conhecimentos linguístico-textuais e os conhecimentos de mundo, ou enciclopédicos.

Com efeito, Kleiman (2006) propõem que a leitura seja trabalhada de diversas maneiras. A autora fala sobre o processamento da leitura: “o leitor utiliza na leitura o que ele já sabe, o conhecimento adquirido ao longo de sua vida”. Em outras palavras, o sentido do texto é construído por meio da interação dos diversos conhecimentos: o linguístico, o textual, o conhecimento de mundo.

E nessa interação estão envolvidas muitas operações cognitivas: o reconhecimento, a identificação e a classificação da informação; a elaboração de hipóteses; a avaliação da compreensão e a monitoração. Sem essa interação, sem a mobilização, o engajamento do conhecimento prévio do leitor, não haverá compreensão. Não haverá, portanto, aprendizagem.

Para Rojo (2004):

as práticas didáticas de leitura no letramento escolar não desenvolvem senão uma pequena parcela das capacidades envolvidas nas práticas letradas exigidas pela sociedade abrangente: aquelas que interessam à leitura para o estudo na escola, entendido como um processo de repetir, de revozejar falas e textos de autor(idade) – escolar, científica – que devem ser entendidos e memorizados para que o currículo se cumpra. (ROJO, 2004:01).

Dell'Isola (1991, p.114-115) assevera que, como atividade na escola, a leitura deve ser trabalhada em três níveis: (1) o da leitura objetiva, em que o professor leva os alunos-leitores a perceberem o que está explícito no texto, como, por exemplo, um estudo do léxico contextualizado; (2) o da leitura inferencial, por meio da qual os leitores são levados a perceber o que está implícito no texto, a partir de processos inferenciais que são elaborados com base em sua visão de mundo, suas experiências e sua bagagem ideológica; e (3) o da leitura avaliativa, na qual o aluno supera o texto e manifesta sua postura crítica, a partir de suas ideologias, seus julgamentos pessoais diante das ideias expressadas pelo autor, sua inserção sócio-histórica e cultural etc. Nesse nível de leitura o leitor assume, então, uma atitude responsiva, que lhe vai abrir condições para ser também autor, quando da produção do seu próprio texto-resposta.

A fluência leitora passa a ser vista como a capacidade de ler um texto com agilidade, precisão e com expressão adequada, uma vez que leituras realizadas com poucos esforços o indivíduo começa a ter mais disponibilidade para se dedicar a compreensão do texto, que pode ser definida como a capacidade de extrair significado e integrar este significado a outros conhecimentos armazenados na memória para poder fazer uso dessas informações.

No Ensino Fundamental, geralmente, os professores dedicam um tempo considerável à leitura. Todavia, alguns educadores almejam resultado rápido, centrando no resultado da leitura, deixando, muitas vezes, de ensinar o que deveria ser ensinado: o processo ativo da leitura.

A leitura, nesta ótica, está estritamente ligada à escola, onde ocorre uma apreensão de um conhecimento, pronto, acabado e rotulado. Seguindo essa visão restrita limitada de leitura, a escola dissemina uma ideologia liberal que vai culminar em uma visão estática mecânica da leitura: a leitura como um instrumento.

A linguagem passa a ser uma habilidade adquirida através da associação da codificação e decodificação, só exigindo do indivíduo a capacidade de fazer uma associação de forma passiva, mecânica, repetitiva e imitativa em que o maior objetivo é ler para aprender.

Há uma separação clara entre sujeito e objeto de conhecimento, onde o sujeito é considerado uma tábula rasa. E a leitura é reduzida a uma visão estática e mecânica de decodificação de sinais gráficos em um procedimento ingênuo frente ao texto, sem

nenhuma criticidade. O que predomina é a técnica em detrimento ao significado, a memorização no lugar da compreensão.

As práticas escolares de leitura evidenciam esse caráter instrumental e utilitário e se movem entre atividades de decifração do código linguístico, lembrando as práticas de oralização de textos que marcaram a história da leitura e a interação entre o leitor e os textos, como:

processo de interação verbal entre indivíduos socialmente determinados: o leitor, seu universo, seu lugar na estrutura social, suas relações com o mundo e com os outros; o autor, seu universo, seu lugar na estrutura social, suas relações com o mundo e os outros (SOARES, 2015:18).

Em estudos recentes, a expressão práticas de leitura refere-se à criação de situações reais de leitura em sala de aula, a leitura como concepção e atribuição de sentidos, bem como à busca de apreensão e negociação dos significados que os estudantes atribuem à leitura em geral, bem como à leitura de diferentes gêneros, a leitura transformadora.

#### O professor no trabalho com a leitura, segundo Neves é

aquele que apresenta o que será lido: o livro, o texto, a paisagem, a imagem, a partitura, o corpo em movimento, o mundo. É ele quem auxilia a interpretar e a estabelecer significados. Cabe a ele criar, promover experiências, situações novas e manipulações que conduzam à formação de uma geração de leitores capazes de dominar as múltiplas formas de linguagem<sup>17</sup> e de reconhecer os variados e inovadores recursos tecnológicos, disponíveis para a comunicação humana presentes no dia a dia (NEVES, 2007:14).

Ao falar de criação de situações reais de leitura, a noção pedagógica de práticas de leitura retoma os “usos sociais da língua escrita” ou de “usos sociais da leitura”. Ela busca recriar, no interior da escola, as práticas de leitura que ocorrem em outras esferas do mundo social e não apenas fazer atividades para aprender a ler: fazer aprender a ler ao mesmo tempo em que se faz o aluno participar da cultura escrita, interagindo com textos reais, com propósitos efetivos e em busca da construção de sentidos.

Algumas versões dessa perspectiva assumem que as atividades com o sistema de escrita só podem ocorrer no interior de práticas de leitura; outras perspectivas julgam que é difícil e pouco útil fazer a atenção do aluno voltar-se ora para a compreensão, ora para o sistema, sendo necessário trabalhar alternadamente com uma e outra dimensão.

Em uma e outra atividade, os leitores não se distinguem como interlocutores na perspectiva discursiva que caracteriza o ato de ler. O que emerge das atividades escolares de leitura é um quadro de escolarização de suas práticas que tornam improváveis as possibilidades de atribuição de sentidos para além dos modelos estabelecidos.

Pesquisas internacionais sobre ensino revelam que a educação de qualidade é aquela em que os alunos aprendem o que é necessário para que possam vir a integrar-se e ter sucesso na sociedade de informação e tecnológica. Essas pesquisas observaram que um número considerável de alunos brasileiros não compreende o que lê, não faz relações entre as múltiplas informações que recebe, tem dificuldade em interpretar, em apropriar-se do conhecimento trazido pela leitura e fazer deduções, por conseguinte, tem dificuldade de posicionar-se criticamente frente ao que lê.

Segundo Soares (2015:45),

As pessoas se alfabetizam, aprendem a ler e a escrever, mas não necessariamente incorporam a prática de leitura e da escrita, não necessariamente adquirem competência para usar a leitura e a escrita.

Os resultados das avaliações externas, como a Prova Brasil (Avaliação Nacional do Rendimento Escolar), assim como os resultados do Programme for International Student Assessment (PISA), da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), avaliação internacional, apontam que o desenvolvimento em compreensão leitora não atende ao esperado por estudantes das séries avaliadas.

Roxane Rojo (2004) afirma que:

a maior parcela de nossa população, embora hoje possa estudar, não chega a ler. A escolarização, no caso da sociedade brasileira, não leva à formação de leitores e produtores de textos proficientes e eficazes e, às vezes, chega mesmo a impedi-la. Ler continua sendo coisa das elites, no início de um novo milênio. (ROJO, 2004: 10)

A escola deveria trabalhar a leitura em sentido mais amplo, numa relação com a concepção do mundo e da sua reflexão sobre esse mundo, para que a leitura seja trabalhada conscientemente pelo aluno e reconhecida como objeto dinâmico e histórico.

As práticas escolares de leitura precisam ser compreendidas em diferentes perspectivas teóricas que requerem um olhar multidisciplinar do professor. Na escola, deve-se superar o mito da interpretação única, fruto do pressuposto de que o significado está no texto, sendo que o significado se constrói no esforço de interpretação do leitor, não somente no que está escrito, mas no conhecimento que o leitor traz para o texto.

Em todos os anos de escolarização, os estudantes devem ser convidados a ler textos que circulam em diferentes esferas sociais de interlocução. Nesse movimento, em que se inter cruzam e interpenetram a leitura escolar organizada em cânones, protocolos e finalidades e a leitura em diferentes grupos sociais e comunidades leitoras na sociedade, constituem-se as práticas escolares de leitura.

Ler pode ser agradável e desenvolve habilidades como: memória, capacidade de síntese, elaboração de hipóteses, confirmação de hipótese. Ler não é apenas decifrar a escrita, mas, antes, posicionar-se de forma crítica e reflexiva, tornando o papel mediador do professor no lugar institucional, a escola, fundamental nesse processo, com o compartilhamento da experiência literária, o intercâmbio de ideias como estratégia para estimular a leitura entre os alunos, que no mundo contemporâneo, transitam em ambientes de grande diversidade literária e apelo tecnológico.

Levando em consideração essa discussão, é importante que o professor considere que existem muitos modos de se relacionar com as culturas do escrito nas sociedades contemporâneas e que a escola tende a privilegiar apenas um deles.

A prática de leitura constante com textos, através de um trabalho que deve ter diversidade de textos que circulam socialmente e é de suma importância que o professor conheça os lugares materiais e simbólicos que o escrito ocupa na vida dos seus alunos, de suas famílias e de suas comunidades.

Esse trabalho pode envolver todos os alunos, até mesmo aqueles que ainda não sabem ler convencionalmente. É importante também que reconheçam, cotidianamente, que os analfabetos e semialfabetizados são produtores de cultura – e não apenas consumidores.

A leitura deve ser vista e revista como uma prática social complexa, em que o papel da escola é preservar sua natureza e sua complexidade sem que a descaracterize, para que possa converter a leitura em objeto de aprendizagem. Esse conhecimento e a consequente valorização desses outros modos de se relacionar com o escrito podem se concretizar de várias formas. Tais condições permitem que o trabalho que se realiza na escola transforme a leitura em instrumentos de luta em uma sociedade desigual.

## **LEITURA ATRELADA À GRAMÁTICA: um caminho possível.**

Muito tem-se falado acerca de um novo olhar sob o ensino da gramática. Há embates a respeito da importância desse aprendizado e do ensino quase exclusivo da norma padrão da Língua Portuguesa na escola, que ainda carrega o estigma de que se trata de decorar regras e exceções.

A reflexão sobre a influência do ensino da gramática na formação de leitores proficientes já está sendo realizada por vários estudiosos do ensino da Língua Portuguesa no Ensino Fundamental II. Como se dá essa influência do ensino da gramática? É possível alternativas em que esse ensino poderá ser de mais valia para o aluno, para propiciar uma leitura na qual o leitor consiga identificar e interpretar elementos fundamentais para a construção dos textos, uma apreciação de meios de ensinar a análise linguística do texto, de como os alunos ao aprenderem os conceitos que regem o funcionamento da língua, vão se tornando mais críticos e conscientes das estratégias que possuem para compreender a leitura.

O ensino da gramática na escola, como já foi exposto anteriormente, deveria priorizar o desenvolvimento da competência comunicativa, com uma internalização do conhecimento.

Para Costa Val (2002)

A gramática do texto e no texto diz respeito ao conjunto de conhecimentos e habilidades dos falantes que lhes possibilita interagir linguisticamente produzindo e interpretando textos, falados e escritos, nas diversas situações de sua vida; noutros termos, diz respeito ao saber internalizado dos falantes que os habilita a lidar com os recursos linguísticos – gramaticais – na produção e na compreensão dos textos que circulam nas práticas sociais de linguagem. É a gramática que “funciona” nesses textos. (COSTA VAL, 2002: 110)

Esse conhecimento propiciará ao aluno a expressão de seu pensamento de forma lógica e coerente com um gerenciamento linguístico, em que as escolhas sintagmáticas ou paradigmáticas envolvem uma maior desenvoltura com a estrutura da língua, mas não necessariamente com a terminologia gramatical. Com esse foco, o ensino de Língua Portuguesa garantiria ao aluno um domínio da comunicação em vários níveis.

A prática escolar, na maioria dos casos, trata isoladamente a leitura e a gramática, como se fossem instâncias que pouco dialogam. Nessa perspectiva, as aulas de Língua Portuguesa têm conferido à leitura um tratamento cada vez mais distanciado das práticas

reais do uso da língua. Esse ensino de Língua Portuguesa, centrado apenas em nomenclaturas, normas e rótulos gramaticais, tem se apresentado ineficiente para que um sujeito leia e compreenda o que está lendo.

Para Koch (2006)

a leitura é uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza evidentemente com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo. (KOCH, 2006:11)

Vários estudos apontam que a leitura serviria para que o aluno adquira e internalize o conhecimento da norma padrão de forma mais natural. Pela leitura, na perspectiva da linguagem, seria possível pensar no emissor, no pensamento e na estrutura linguística empregada para elaborar um texto.

O ensinar a ler propiciaria aos alunos a capacidade de analisar o mundo que os cerca, de organizar e propagar suas análises e ideias, tomar para si a voz que lhes cabe na sociedade. Em especial, apresentar-lhes o empoderamento próprio da língua que são capazes de ter a partir do momento que desenvolvem sua habilidade de leitura.

A leitura seria capaz de facilitar o aprendizado auxiliando no processo de compreensão dos conceitos gramaticais e na identificação de suas aplicações, resultando em alunos letrados que entendem o papel e o poder social da língua.

Geraldi (1997), afirma que as aulas de português deveriam mesclar três tipos de atividades: atividades linguísticas (de usos da língua), epilinguísticas (de reflexão sobre os fatos linguísticos) e metalinguísticas (que capacitam o aprendiz a falar/escrever sobre a própria linguagem, utilizando para isso, inclusive, a terminologia especializada dessa área de conhecimento).

O ensino de gramática abrangeria as atividades de reflexão linguística, como conhecimento epilinguístico e metalinguístico, de conscientização do contínuo de normas que envolvem os mais diferentes usos linguísticos contemplando o trabalho com diferentes normas de uso— e da interação entre conhecimento gramatical e a construção do sentido nos mais variados textos.

O aluno desenvolveria consciência a respeito da estrutura da língua e seu uso e, para isso, com possibilidades de análises dos mais diversos níveis de comunicação, desde



textos altamente complexos escritos em norma padrão até simples diálogos cotidianos, pois ele enquanto ser social estará inserido nos mais diversos contextos da sociedade.

O conhecimento gramatical deve ser trabalhado como um suporte para as atividades de leitura, em que a leitura não pode ser concebida apenas como mecanismo de decodificação e ativação de conhecimentos, mas compreendida como processo de negociação de sentidos como práticas enunciativas marcadas pela interação autor - leitor.

A gramática normativa não seria abandonada, mas abordada de forma diferente, com o auxílio da leitura, de modo que não se ignore a cobrança social da gramática normativa, mas que se possibilite uma aprendizagem da leitura de forma mais natural.

Marcos Bagno (2013) que:

Mais adiante, discutindo sobre a necessidade de um convívio entre diferentes normas no português brasileiro, esse autor assume que: O reconhecimento da norma culta real não deve servir de base para um novo tipo de prescrição e repressão linguísticas. É preciso adotar a posição do convívio democrático e tranquilo entre as formas tradicionalmente padronizadas e as formas inovadoras já incorporadas à atividade linguística dos falantes urbanos. Não vamos praticar uma prescrição às avessas: rejeitar as formas tradicionais para aceitar exclusivamente as inovadoras. Na prática linguística falada e escrita, existe lugar para todas elas. O importante é abandonar de vez a noção irracional de que as formas inovadoras constituem erros a ser evitados. É inútil tentar combater supostos ‘erros’ que já se fixaram nas variedades urbanas de prestígio, inclusive na nossa melhor produção literária desde o Romantismo” (BAGNO, 2013:202)

Há uma confusão quando se assume que o ensino da gramática é o ensino da norma padrão em sala de aula. Como já foi visto neste trabalho anteriormente, o ensinar gramática envolve um trabalho com o conhecimento linguístico que o aluno tenha respeito da língua que ele já sabe ao chegar na escola, um trabalho com as diferentes normas de uso - em que uma norma não exclui a outra- e o reconhecimento que a atividade linguística e o contínuo uso das normas de língua está a serviço da construção de textos.

Bagno (2013) também diz que:

A função da escola é ensinar o que as pessoas não sabem: ninguém precisa ensinar um brasileiro a dizer ‘eu conheço ela muito bem’, porque essa regra faz parte da gramática da nossa língua materna. Mas é preciso ensinar explicitamente a regra ‘eu a conheço muito bem’, porque ninguém aprende a falar assim em casa. (BAGNO, 2013:37)

Um problema no contexto sociocultural do Brasil é que, na maioria dos casos, a escola é a principal responsável pelo ensino de leitura, sendo que grande parte dos alunos tem apenas na escola a oportunidade de contato com livros. E muitas vezes, a leitura proposta nas aulas não representa o mundo do leitor/aluno, perdendo completamente seu sentido, uma vez que o leitor não se identifica com o que lê, não possui o conhecimento de mundo necessário para compreender o sentido daquela leitura. Além disso, muitas vezes as interpretações das leituras são fechadas, herméticas, excluindo a possibilidade de quaisquer interpretações oriundas do conhecimento prévio do aluno.

Deixa-se de lado a oportunidade de apresentar ao aluno ele mesmo como um cidadão consciente do papel da leitura na sociedade, da importância da escrita ao fazer uso de propostas de leituras infrutíferas, sem lançar mão do conhecimento do aluno, por meio de análises, intervenções e construções de novas ideias.

Portanto, é preciso que se abandone a concepção de que ler e ensinar o aluno a ler e interpretar um texto trata-se de decodificar o que o autor escreveu (RIBEIRO, 2003).

A leitura do texto, quando não é pretexto para se ensinar gramática normativa, é trabalhada linearmente, decodificação de conteúdo a serem avaliados. Soma-se a esses fatores, o fato de se reduzir a leitura apenas a obras literárias, tornando o processo artificial e particularizado. A escola não contribui no sentido de explicar os usos e funções da escrita, além de não estimular a leitura de maneira conveniente. As diversidades de práticas discursivas que caracterizam as várias formas de leitura são, pois, reduzidas às de prestígio na tradição escolar” (RIBEIRO, 2003:147)

O conhecimento gramatical deveria atuar como um suporte para as atividades de leitura e para que isso aconteça a concepção de leitura deve estar mais ligada às demandas da sociedade atual.

Ao se trabalhar a leitura e a gramática de forma interligada, leva-se o aluno a operar sobre a linguagem, rever e transformar seus textos, perceber nesse trabalho a riqueza das formas linguísticas disponíveis para suas mais diversas opções.

É preciso proporcionar uma nova forma de ensinar a língua materna em que se proponham atividades que explorem a leitura como prática efetiva a partir de gêneros textuais de uso real, pois a relação leitura e gramática se completa quando se desenvolve, no aluno, a capacidade de descobrir caminhos que possibilitem tornar-se crítico e consciente para que compreenda o que lê. Nesta perspectiva é necessário que se trabalhe a leitura não somente para extrair dos textos aspectos gramaticais descontextualizados,

mas com a finalidade de tornar os estudantes leitores proficientes. A leitura passa a ser um objeto de aprendizagem com sentido para a vida do estudante.

Segundo Antunes (2007), prescritividade reduz a gramática à norma e o entendimento da língua ou a seu componente gramatical, não constituindo assim uma aprendizagem eficiente.

É necessário que se ensine gramática na sala de aula, pois ela sempre será um componente importante para diversas situações de leitura. Esse ensino precisa ser em uma vertente que facilite o processo de ampliação de possibilidades do uso da língua. Nessa perspectiva convém que o trabalho com a gramática possibilite a inserção do aluno a operar as expressões da língua relacionadas à vivência diária, que o ensino tenha realmente significado para a vida do estudante.

Essas atividades com a gramática e leitura deveriam procurar sempre aliar, de forma unificada e coerente, práticas que levem o aluno ao uso real da variante prestigiada da língua, aquela de fato usada pelas pessoas mais escolarizadas, que é esperada em determinadas situações sociais. Se o aluno a conhece, poderá compreender melhor o que é escrito pelas pessoas mais letradas. Ele vai entender o que foi escrito num tom mais formal, desfrutar de obras literárias, compreender melhor publicações científicas.

Se faz necessário ir além da nomenclatura, das classificações, da simples análise sintática de frases soltas para ver como as unidades da língua funcionam na construção dos textos e que efeitos seus usos podem provocar na constituição do discurso, permitindo aos alunos recursos para o entendimento de como o texto foi construído.

O professor com o trabalho com a gramática poderia levar o aluno a pensar na gramática como uma ferramenta para uma melhor aprendizagem, sendo que as regras gramaticais colaborarão na combinação para produzir sentidos. A ideia da gramática deveria atuar junto aos textos, compreendendo-a pelo seu uso e como aliada para o desenvolvimento da habilidade leitora.

Vieira (2017a) esclarece que os documentos oficiais reconhecem a legitimidade da variação linguística e assumem compromisso com o ensino da norma culta. Assim, as orientações oficiais preconizam um modelo de ensino baseado no tripé uso – reflexão – uso, envolvendo atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas.

Os documentos oficiais vêm afirmando que o ensino de língua portuguesa deve ser centrado em textos, para desenvolvimento de competências de leitura. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017), o cerne do ensino de Língua Portuguesa é formar o aluno para os diversos usos da linguagem e para a participação na sociedade de forma efetiva crítica e criativamente.

Em relação aos PCN, a Base tem as questões gramaticais mais explicitadas e são indicados os conteúdos a serem trabalhados. Essa postura tem feito com que a importância dada ao ensino das normas gramaticais passe por questionamento, principalmente se tal ensino se apresenta supostamente dissociado das funções sociais dos gêneros textuais.

A BNCC (BRASIL, 2017) incorporou uma diretriz para defender “[o] desenvolvimento das capacidades de leitura, produção e tratamento das linguagens” (BRASIL, 2017: 67). A gramática é vista como um meio de ampliação das capacidades de uso da língua/linguagem pelo estudante em suas tarefas de produção de textos escritos ou orais em determinadas situações comunicativas, não podendo ser trabalhada “como um fim em si mesmo” (BRASIL, 2017:71).

Os documentos oficiais direcionam o ensino a partir de uma abordagem sociointeracionista da língua. Porém, a gramática nunca perdeu o seu espaço – nem nas práticas escolares, nem nos documentos orientadores oficiais – e que a discussão atualmente feita se pauta, sobretudo, na maneira ideal de ensiná-la.

O objeto de ensino passa a ser o texto; o componente linguístico-gramatical, por sua vez, assume caráter instrumental. O texto como objeto central de estudo vem influenciando o ensino, explicitando a língua com a finalidade principal de ler e escrever melhor, de produzir sentido para interagir adequadamente. A entrada dos gêneros textuais favorece os estudos do texto.

Irané Antunes (2007) afirma que em sala de aula é preciso trabalhar com as regularidades, as normas que ajudam a entender como usar e combinar as unidades da língua para produzir determinado efeito comunicativo. Nesse grupo, Antunes (2007) lista: a descrição de como empregar pronomes ou de como expressar exatamente o que se quer pelo uso da palavra adequada, no lugar certo, na posição certa ou como usar flexões verbais para indicar determinadas intenções, entre outras.

Os especialistas afirmam que é preciso desmontar os textos para ver como seus sentidos foram construídos, articulados e expressos em uma unidade semântica mais ampla, ensinando as regras gramaticais em situações reais de uso com o convívio reiterado com diferentes gêneros e níveis de formalidade, refletindo sobre o porquê o autor optou por determinadas construções sintáticas e sobre que efeitos produziu no leitor, oferecendo base para análise em que se buscam as regularidades da língua.

O texto não aparece somente como um reflexo do pensamento ou um mecanismo de comunicação, mas, principalmente, como ação entre os sujeitos que interagem em determinadas condições. O texto aparece como referência para o ensino da gramática, para a reflexão sobre elementos e recursos gramaticais e para a observação de como componentes significam em um texto (pistas, marcas e instruções de sentido).

Travaglia (2005:136) defende um ensino de gramática nesse novo contexto desde que de forma consciente reflexiva:

temos assumido sempre a postura de que em si nesse ensino é possível: a) ensinar a língua o que resulta em habilidades de uso da língua, b) ensinar sobre a língua, o que resulta em conhecimento teórico (descritivo e explicativo) sobre a língua e pode desenvolver a habilidade de análise de fatos da língua. (TRAVAGLIA, 2005:136)

É preciso garantir ao aluno a oportunidade de aprender a ler melhor a gramática, não apenas como um conjunto de regras, mas como um sentido gramatical mobilizado pela leitura na produção de sentidos que um interlocutor efetua quando interage em uma situação de comunicação instaurada pela leitura. A gramática é revisitada em práticas textuais pensando nas condições linguísticas para a significação, porque o conjunto desses recursos, mecanismos, fatores e princípios é a gramática de uma língua, como afirma Travaglia (2005: 05).

A gramática deve então ser experienciada de modo reflexivo, crítico e consciente, buscando os componentes gramaticais que permitem ao leitor realizar um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto. Se faz necessário o uso da gramática da análise, no nível do sentido, que é estudada com a língua em uso, em textos concretos que significam em função das condições em que são produzidos.

Nesse aspecto, vários autores explicam que o ensino da língua não pode ficar só no nível da forma, é preciso acionar construções significativas na mente dos alunos, fazer

com que eles sintam significado naquilo que estudam. Ser significativo é algo que tem a ver com a vida dos alunos. É o professor levar em consideração as experiências deles. Fazer com que produzam língua, em vez de somente reproduzi-la. É usar a língua de forma contextualizada.

Travaglia (2005) fala sobre estudar a leitura na materialidade do texto, focalizando o seu aspecto linguístico, entendido, por exemplo, no emprego de itens gramaticais na materialidade do texto, como esses componentes gramaticais mobilizam os sentidos do texto.

Wenceslau (2014) em sua tese afirma que ao ler um texto há uma relação de implicação, grande abrangência e de generalização nos procedimentos para análise gramatical das leitura. Esses procedimentos de leitura da gramática no texto podem ser descritos como habilidade de compreender, reconhecer e aplicar componente gramatical implicado no texto.

A referência principal é a compreensão gramatical, que considera um determinado componente gramatical implicitamente abordado, de forma que o interlocutor, ao ler, compreenda seu emprego construindo sentidos adequados e coerentes sem necessidade de nomeá-los explicitamente. Este procedimento mobiliza a gramática internalizada do leitor.

Considera-se também o reconhecimento gramatical, em que um componente é explicitamente abordado, indicado pela nomenclatura apresentada, faz com que o leitor compreenda o seu emprego na leitura, que envolve a gramática descritiva, normativa ou reflexiva, uma vez que o leitor consegue significar elementos, recursos ou regras gramaticais explicitamente no texto para produzir sentido. Já a aplicação gramatical é aquela em que o leitor compreende a noção teórica sobre o componente gramatical evidenciado e aplica na busca do sentido do texto.

Nesse sentido, é possível perceber que o ensino da gramática contribui para construir a materialidade linguística do texto, pois todo texto se produz com base em uma gramática.

Com obviedade, contudo, um texto não se tece apenas de elementos gramaticais, embora eles sejam, para a tessitura do texto, um componente primordial. No que se refere à leitura, Dell'Isola (1991:116-117) defende que:

num projeto de leitura, o alicerce está no trabalho com a gramática. Não no sentido que frequentemente tem sido dado nas escolas: a gramática ensinada como um manual de regras e imposições sem mostrar a relação língua/pensamento. Esse ensino, para a eficiência do trabalho com a leitura, comporta uma outra dimensão: a posição do professor e do aluno como interlocutores. Ler é construir, é perceber o que está, de certa forma, organizado. Essa organização prévia, que nos chega aos olhos e à mente, passa por uma gramática, a base “invisível” da construção. Daí a importância de se estabelecer os alicerces dessa construção. (DELL’ISOLA 1991: 116-117)

É preciso fugir da visão restrita sobre a experiência com o ensino de gramática que demonstra que nem sempre o conhecimento de regras gramaticais capacita o aprendiz a usar a língua de forma significativa que Dell’Isola acima aponta, que se mantém no imaginário de muitos professores uma noção restrita de ‘gramática’.

Travaglia (2005) defende que, na sala de aula, as acepções gramaticais podem conviver pacificamente. Assim, em algumas atividades, o professor pode levar o aluno a “despertar” para aspectos que fazem parte da sua ‘gramática internalizada’, que, nas palavras do autor, é o “conhecimento linguístico não explícito que temos”; em outras, o professor pode trabalhar com questões que dizem respeito ao “mecanismo da língua”, a “como a língua é constituída e como funciona” e por fim, em outras atividades, o professor pode trazer à luz algumas “regras sociais de uso da língua e suas variedades”.

Para Geraldi (2002), a prática de análise linguística em sala de aula inclui tanto o trabalho sobre questões tradicionais da gramática quanto questões amplas a propósito do texto, e deve sempre partir dos problemas encontrados nos textos escritos pelos alunos”. Uma aula de análise linguística consistiria fundamentalmente na “retomada do texto do aluno”, que, após refletir sobre alguma questão de natureza gramatical ou textual, teria a oportunidade de reescrever seu texto, alterando o que avaliasse como problemático.

Pensando no que foi exposto, as aulas de português deveriam ter atividades integradas, por meio das quais os aprendizes constroem e ampliam seu conhecimento linguístico, com a ajuda do professor, num movimento contínuo de ler- analisar-reler.

Ao analisar produções de gêneros variados, os alunos percebem a grande variação de recursos. Para sistematizar os conceitos gramaticais, destaca-se alguns trechos, diversos exemplos, provocando os jovens para que construam o conceito. Com esse processo, os estudantes refletem sobre as possibilidades de uso de determinadas palavras e realizam diferentes atividades para sistematizar o conhecimento, aprimorando a compreensão em situações de leitura.

Seria um ensejo de ampliar as oportunidades para que os alunos sejam capazes de perceber, analisar e manipular os arranjos gramaticais do seu sistema linguístico, de tal

maneira que consigam tanto atribuir sentidos aos textos que leem quanto expressar os sentidos que pretendem expressar, quando assumem o papel de sujeito-autor, percebendo a diversidade e a eficácia dos diversos recursos gramaticais selecionados, quando da leitura de um texto.

Para Souza e Silva (2020)

é sensível que o ensino de gramática precisa ser visto enquanto objeto científico. A partir disso é possível desenvolver práticas metodológicas, de pesquisa e de ensino; e investigar sobre ensino de gramática, a fim de validar, com rigor científico, o êxito das propostas pedagógicas desenvolvidas. Neste cenário, destacamos a figura do professor-pesquisador, agente responsável por desenvolver e experimentar metodologias de ensino cientificamente fundamentadas no contexto prático da sala de aula. (SOUZA; SILVA, 2020:6)

Na complexidade com que a leitura se processa, a ativação de um saber gramatical que contribui para um melhor entendimento da dinâmica da língua, no sentido de propiciar aos estudantes uma visão ampliada das possibilidades de seu sistema linguístico.

O aluno, com a bagagem de conhecimentos gramaticais que vem construindo ao longo de sua vida, poderá realizar suas atividades que exigem o acionamento de uma multiplicidade de habilidades e competências, tanto cognitivas quanto textuais e interacionais, as quais concorrem conjuntamente para que os objetivos sejam alcançados.



## UMA SUGESTÃO PARA O ENSINO DA GRAMÁTICA.

O ensino da gramática na sala de aula não é uma tarefa simples. Há muito tempo, essa questão já é vista como um objeto de reflexão e, atualmente, a discussão envolve o como, o porquê e o para quê ensinar a gramática em sala de aula.

Tal ensino envolve uma atividade reflexiva, a produção de sentidos e considera os fenômenos linguísticos como manifestação de variedades no contínuo fala-escrita. Toda proposta de ensino de gramática deveria basear-se em questões relativas à ciência, à cidadania e ao respeito linguístico como afirma a professora Silva Rodrigues Vieira em sua obra *Gramática, variação e ensino: diagnose e propostas pedagógicas* (VIEIRA, 2017b).

Vieira (2017b:85-86) defende que o ensino da língua deve trabalhar com gramática considerando o funcionamento de recursos linguísticos em diferentes níveis, permitindo o acesso às práticas de leitura e produção de textos e propiciando condições para que o estudante tenha acesso às variedades de prestígio na sociedade, sem desmerecer as outras variedades que circundam o estudante.

As atividades devem refletir o conhecimento gramatical inerente ao falante, fazer pensar, refletir e analisar sua própria língua, em um processo contínuo de retroalimentação, para a reflexão e sistematização dos objetos teóricos e de uso; considerar as contribuições teóricas e se basear em estudos científicos de descrição.

Aprender novos usos de uma língua significa refletir sobre seu funcionamento e tal reflexão somente ocorre mediante o processo de interação verbal. A gramática precisa aparecer para o aluno como um conhecimento que tem aplicação prática, que permite uma comunicação razoável no contexto em que está inserido sócio e culturalmente.

Corroborando Travaglia (2011:97):

[...] conhecimentos teóricos sobre a língua que usamos, sua estrutura, seu modo de funcionar, suas variedades, sua história, sua função de expressão da nossa cultura, fazem com que o estudo sobre a mesma tenha implicações nas questões ligadas à nacionalidade, orgulho e amor-próprio nacional e preservação cultural

Deste modo, conforme apresentado por Travaglia, pode-se concluir que conhecimentos teóricos sobre a língua viva são essenciais para que seus usuários possam se comunicar, com eficiência, em um código comum a todas os usuários da língua. O ensino da língua, para o autor, deve ser concebido em uma concepção reflexiva com a finalidade de ampliar a capacidade do uso da língua do estudante de tal forma que desenvolva sua competência comunicativa.

Soares define a gramática reflexiva da seguinte forma:

A gramática reflexiva [...] é uma gramática em explicitação, que surge da reflexão com base no conhecimento intuitivo dos mecanismos da língua e será usada para o domínio consciente de uma língua que o aluno já domina inconscientemente (SOARES, 1979, apud. TRAVAGLIA, 2005).

As atividades em sala de aula normalmente dão ênfase à metalinguagem, mas não procuram trabalhar com a análise semântica. É preciso que o reconhecimento das palavras leve ao conhecimento do uso do vocabulário, sintática e semanticamente, em um trabalho de ampliação de repertório e reflexão sobre os usos, com foco nos processos e não nas nomenclaturas.

Para Travaglia, uma gramática reflexiva:

é a gramática em explicitação. Esse conceito se refere mais ao processo do que aos resultados: representa as atividades de observação e reflexão sobre a língua que buscam detectar, levantar suas unidades, regras e princípios, ou seja, a constituição e funcionamento da língua. Parte, pois, das evidências linguísticas para tentar dizer como é a gramática implícita do falante, que é a gramática da língua. (TRAVAGLIA, 2005:33)

É preciso difundir a Língua Portuguesa livre de preconceitos linguísticos e centrada em pauta de inclusão sociocultural do indivíduo, onde a língua deixa de ser vista como um conjunto de regras. Nada pode ser aleatório. O ensino da gramática deve integrar aspectos formais, com foco na sistematicidade da língua, atividades de metacognição, produção de sentidos.

As atividades devem considerar e permitir uma análise dos fenômenos linguísticos como manifestação das variedades no contínuo fala-escrita, com práticas trabalhadas em sua totalidade e não de forma fragmentada.

## PROPOSTA DE ATIVIDADE

Apresenta-se aqui uma proposição do ensino de gramática atrelada à leitura num trabalho em três etapas, envolvendo a gramática, leitura e atividade reflexiva. O objetivo principal da atividade é analisar os pronomes como elementos de coesão e refletir sobre formas de referenciação na produção textual.

Essa é uma proposta de atividade para alunos do 8º ano do Ensino Fundamental II. A atividade partirá de uma reflexão sobre os interlocutores de um texto, sobre quem escreve e sobre quem lê, demonstrando a importância de um texto ser bem compreendido, o que se dá, também, pelo uso adequado das palavras.

Os alunos realizarão uma atividade de leitura, com base no texto que se trata de uma notícia sobre um acontecimento da escola. A notícia diz respeito a algo que aconteceu na escola no dia anterior, abrindo uma possibilidade de o professor, a partir de uma perspectiva discursiva e social, permitir que os alunos falem sobre o que compreendem desse texto, fazendo com que possam descobrir o que o outro não sabe através da interação comunicativa, da troca de experiências.

Os estudantes serão avisados que o texto passou por algumas modificações. A atividade é dividida em três etapas: leitura do texto e identificação das modificações realizadas, análise do efeito de sentido causado por essas modificações e a reescrita do texto, suprimindo os problemas encontrados por meio do uso de pronomes.

Os discentes, na primeira etapa, deverão observar que as modificações consistiam na eliminação dos elementos que retomam as palavras e expressões apresentadas. Sem eles, ocorre uma repetição desnecessária de vocábulos. Esses elementos linguísticos estabelecem a conectividade e a retomada, como os referentes textuais, que garantem a coesão do texto e imprimem a visão de mundo do autor.

Na segunda etapa, os alunos redigirão um parágrafo sintetizando o conteúdo do texto. Nessa síntese, eles devem utilizar dois pronomes para substituir dois nomes ou duas expressões. Serão apresentados os pronomes como um dos tipos de palavras que têm a função de “conectar” as partes de um texto ou de uma frase, evitando também a repetição desnecessária, e essas palavras são os chamados elementos da coesão. É importante observar que não há uma única forma de reescrita possível. A versão apresentada é uma possibilidade, não é a única correta.

Os alunos devem sublinhar os pronomes utilizados como mecanismo de retomada. Essa atividade permitirá uma reflexão sobre os pronomes que concordam em gênero e número com as expressões que eles referenciam. Salientando sempre que o uso de palavras diferentes enriquece o texto e torna a leitura mais fluida, fazendo com que o leitor recupere informações importantes para a compreensão do todo, como se construísse uma corrente, encadeando as informações uma a uma, em determinada ordem. Essa concordância permite ao leitor resgatar as referências feitas. É um dos mecanismos que garantem a textualidade.

Na última etapa, o grupo realizará uma atividade com espaços em branco que devem ser preenchidos com elementos coesivos de retomada. Os alunos usarão os pronomes que acharem mais adequados e farão setas associando-os aos elementos que eles retomam.

Com essas atividades tem-se como objetivo fazer os alunos aprenderem que não é preciso repetir uma palavra para dizer o que se pretende, já que há outras palavras que podem substituí-la no texto. Não se pensará, nesse momento, em centrar-se no ensino de nomenclaturas, descontextualizadas, que apenas rotulam, nomeiam as coisas, sem que haja uma preocupação com a finalidade de tal uso, ou o efeito que isso provoca nos textos.

Pode ser que os alunos tenham dificuldade em reconhecer os referentes no texto por serem pouco usados por eles nessa faixa etária, porém serão consideradas todas as variedades de uso, a dinâmica de seu funcionamento e o trabalho efetuado pelos usuários da língua.

Saber reconhecer os recursos coesivos é importante para compreender o que se lê, já que alguns alunos fazem referência ao que já foi mencionado no texto, e para utilizá-los em novas produções textuais. Aos poucos e de forma natural, o aluno vai confirmando ou não hipóteses a partir da interação com o outro e com os textos.

Além disso, será possível observar o quanto essas palavras tornam o texto mais dinâmico e atrativo para o leitor, por exemplo, o uso dos pronomes colabora para a construção do efeito de humor. O estudante pode refletir sobre a estruturação e funcionamento da língua partindo do seu conhecimento prévio e internalizado, para um conhecimento dos aspectos que ele ainda não tem domínio, possibilitando a ampliação de suas habilidades linguísticas.

O professor, atento às questões voltadas para a língua num aspecto mais reflexivo, concebendo a gramática como um conjunto de hipóteses, deve interferir e lançar mão de indagações, procurando criar, argumentar novos exemplos que façam com que o aluno tenha um significativo desenvolvimento. Deste modo, o aluno não será como um receptor passivo, mas como um interlocutor em potencial, que possui competência comunicativa apta a ser ampliada, levando em conta o que ele já sabe, seu conhecimento prévio.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este texto teve como propósito refletir sobre como o ensino de gramática pode influenciar na formação de leitores fluentes. Tendo em vista o que foi exposto nesse texto, toda ação de linguagem é dialógica e, portanto, tudo que é dito acontece sempre em um contexto, na interação com o outro e na intenção de produzir sentido.

A prática escolar ao tratar de forma isolada o ensino de leitura e da gramática, retirou o caráter dialógico do ensino da língua, limitou o ensino de gramática à identificação e classificação de palavras em frases soltas e dissociadas do seu contexto de produção. A grande parte dos professores de português faz, ou já fez, exercícios baseados em frases que inventou ou que tirou da internet. Até mesmo os livros didáticos trazem exercícios com base na análise de frases.

Em seu uso real e cotidiano, ninguém se comunica por frases soltas, isoladas, e fora de contexto. Nessa perspectiva, pedir para o aluno classificar gramaticalmente elementos em uma frase não faz sentido, porque essa análise só pode ser interpretada e analisada no contexto.

Diversos autores já debateram a improdutividade da aula de gramática baseada em frases isoladas. Os professores, influenciados pela intensa demanda externa à escola, adotam práticas didáticas que reduzem a gramática a um conjunto de regras, que reduz o foco de atenção dos estudantes a uma gramática normativa, práticas prescritivas e o entendimento da língua passa a levar em conta somente o uso “correto” das regras gramaticais em sua variedade padrão.

A leitura em sala de aula também não é entendida como um processo de interação entre o leitor e o texto e objeto de utilização autônoma do leitor. A sociedade exige leitores em tempo integral, mas em sua maioria as pessoas não leem do mesmo jeito os diferentes textos que se apresentam e nem todos têm acesso ao letramento necessário para utilizar a leitura no enfrentamento aos desafios da vida em sociedade e fazer uso do conhecimento adquirido para continuar aprendendo e se desenvolvendo ao longo da vida.

Esse desmembramento dos conteúdos das aulas de Língua Portuguesa privilegia atividades em que o estudo da língua se dá de maneira separada, e muitas vezes, não articulada: aulas para ler, aulas para escrever, aulas para fazer exercícios gramaticais. E

nesse modelo de aulas, o trabalho com a gramática visa apenas ao emprego de listas imensas de regras, sem um objeto concreto, reduzindo o estudo ao entendimento da língua como um conjunto de normas.

Como foi exposto ao longo do texto, o professor poderia adotar estratégias metodológicas de análise das funções que cada uma de suas categorias gramaticais cumpre na construção dos sentidos do texto, partindo de uma perspectiva que pretenda surpreender os usos reais que são feitos da língua e, por essa razão, pretenda fazer do texto objetivo de ensino-aprendizagem.

A escola precisa encontrar maneiras para poder cumprir a tarefa de formar leitores competentes com práticas de ensino que tenham concepções de sujeito, leitura, língua, gramática e produção de sentido. O que se almeja é trabalhar para a formação do leitor ativo que sabe o que lê, por que lê e que assume sua responsabilidade ante a leitura.

Pretendeu-se, com este trabalho, fortalecer uma visão de que o saber gramatical beneficia a leitura ativa dos alunos, procurando formas de atrelar o estudo gramatical para favorecer o letramento contínuo dos alunos, ajudando os professores a pensar em novas e possíveis práticas para integrar gramática e leitura na escola.

Esta reflexão almejou levantar ideias que possam colaborar na formação de leitores, preparados para interagir nas diversas situações do cotidiano, como cidadãos que possam contribuir e transformar o meio em que vivem por meio do entendimento do que vivenciam.

A proposta de atividade segue desenvolvida no plano de aula anexo.

## REFERÊNCIAS.

- ANTUNES, I. **Aula de português: encontro e interação.** – São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- ANTUNES, I. **Muito Além da Gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho.** Ed. Parábola, 2007.
- BAGNO, M. **Dramática da língua portuguesa.** São Paulo. 1ªed. Loyola, 2000.
- \_\_\_\_\_. **Gramática pedagógica do português brasileiro.** São Paulo: Parábola Editorial, 2013.
- BEMFICA BERNARDES, C. **Leitura e gramática: uma perspectiva de ensino.** Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília/DF, 2013.
- BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: Língua Portuguesa.** Brasília: MECSEF, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2017.
- CAVALLO, G.; CHARTIER, R. **História da leitura no mundo ocidental 2** São Paulo: Ática, 2002.
- COSTA VAL, M. G. **A gramática do texto, no texto.** In: Rev. Est. Ling., Belo Horizonte, v.10, n. 2, p.107-133, jul./dez. 2002
- DELL'ISOLA, R.L.P. **Leitura: inferências e contexto sociocultural.** Belo Horizonte: Universitária, 1991.
- FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da Língua Escrita.** Porto Alegre: Penso, 1999.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.** 48. ed. – São Paulo, Cortez, 2006.
- GERALDI, J. W. **Unidades básicas do ensino de português.** In: GERALDI, J. W. (Org.). **O texto na sala de aula.** São Paulo: Ática, 2002, p.59-79.
- JUNQUEIRA, F G Coelho. **Confronto de vozes discursivas no contexto escolar: percepções sobre o ensino de gramática da língua portuguesa.** Rio de Janeiro: PUC, Departamento de Letras, 2003.
- KLEIMAN, A. **Texto e leitor.** 5. ed. São Paulo: Pontes, 1999.
- \_\_\_\_\_, **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita.** Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995. São Paulo, Contexto, 2008.
- KOCH, I. ; ELIAS, V M. **Ler e Compreender os sentidos do texto.** – São Paulo: Contexto, 2006.



- LAJOLO, M. (Org.) **A importância do ato de ler**. São Paulo: Moderna, 2003.
- \_\_\_\_\_. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 1993
- LUFT, C. P. **Língua e Liberdade. Por uma nova concepção da língua materna**. São Paulo: Ática, 1998.
- MARCHUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 4. ed. – São Paulo: Cortez, 2003.
- \_\_\_\_\_. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.
- NETO, A. T.; SOUZA DE PAULA, W. M.. (2021). **O lugar das normas gramaticais e das práticas de análise gramatical no ensino básico e na formação dos professores de língua portuguesa no Brasil**. *Revista Internacional Em Língua Portuguesa*, (40), 93–117. <https://doi.org/10.31492.2184-2043.RILP2021.40/pp.93-117>
- NEVES, I C B; SOUZA, J V; SCHÄFFER, N O et al. (orgs.). **Ler e Escrever: compromisso de todas as áreas**. 8. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2007.
- NEVES, M. H. M. **A gramática na escola**. São Paulo: Contexto, 2002.
- PERFEITO, A. M. **Concepções de linguagem e ANÁLISE Linguística: Diagnóstico para proposta de intervenção**. In: CLAPFL – I Congresso Latino-Americano de Professores de Línguas. Florianópolis: EDUSC, 2007, p.824 – 836.
- PERINI, M. A. **A Gramática descritiva do português**. São Paulo: Ática, 2000.
- \_\_\_\_\_. **Para uma nova gramática do português**. São Paulo: Ática, 1999.
- POSSENTI, S. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 1996.
- RIBEIRO, O. M. **Por uma engenharia da leitura. Construindo trajetórias para a leiturização**. In: *Linguagem & Ensino*, vol. 6, no 2, Pelotas, jul/dez 2003, p.107-148.
- ROJO, R. **Letramento e capacidades de leitura para a cidadania**. São Paulo: SEE: CENP, 2004.
- SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2015.
- SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. 6ªed. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- SOUZA, V. R. A.; SILVA, L. S. **A proposta de um ensino de gramática em três eixos**. *Revista da ABRALIN*, v. 19, n. 2, p. 1-7, 12 ago. 2020.
- TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e Interação: uma proposta para o ensino de gramática**. 10 ed. São Paulo. Cortez, 2005.
- \_\_\_\_\_. **Gramática: ensino plural**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

VIEIRA, S. R.; BRANDÃO, S. F. (Orgs.) **Ensino de gramática: descrição e uso**. São Paulo: Contexto, 2011.

\_\_\_\_\_. **Três eixos para o ensino de gramática: uma proposta experimental**  
In: Noronha C. A, Sá Jr. L. A, eds. *Escola, ensino e linguagens*. Natal: EDUFRN; 2017a.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Gramática, variação e ensino: diagnose e propostas pedagógicas**. Rio de Janeiro: Letras UFRJ, 2017b.

WENCESLAU, F. L. **A gramática na leitura pela leitura da gramática: Verificação de desempenho em Língua Portuguesa do ENEM**. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Instituto de Letras; 2014.

## ANEXO

### Plano de aula

**Escola:** Escola Municipal

**Disciplina:** Língua Portuguesa

**Ano:** 8ºano - Ensino Fundamental

**Tema da aula:** Pronomes como elementos de coesão

**Número de aulas previstas:** 3 aulas

**Conteúdos:** Formas de referenciação na produção textual.

### 1. INTRODUÇÃO

Essa é uma proposta de atividade para alunos do 8º ano do Ensino Fundamental II. A atividade partirá de uma reflexão sobre os interlocutores de um texto, sobre quem escreve e sobre quem lê, demonstrando a importância de um texto ser bem compreendido, o que se dá, também, pelo uso adequado das palavras. Os alunos realizarão uma atividade de leitura, com base no texto que se trata de uma notícia sobre um acontecimento da escola e farão uma reflexão sobre as formas de referenciação.

### 2. OBJETIVOS

- Analisar os pronomes como elementos de coesão
- Refletir sobre formas de referenciação na produção textual.

### 3. HABILIDADES<sup>1</sup>

- Habilidade **EF08LP04** - Utilizar, ao produzir texto, conhecimentos linguísticos e gramaticais: ortografia, regências e concordâncias nominal e verbal, modos e tempos verbais, pontuação etc.
- Habilidade **EF08LP13** - Inferir efeitos de sentido decorrentes do uso de recursos de coesão sequencial: articuladores textuais.
- Habilidade **EF08LP14** - Utilizar, ao produzir texto, recursos de coesão sequencial (articuladores) e referencial (léxica e pronominal), construções passivas e impessoais, discurso direto e indireto e outros recursos expressivos adequados ao gênero textual.

### 4. PLANEJAMENTO/DESENVOLVIMENTO

#### 4.1. ANTES

1. Iniciar a aula explicando aos alunos que eles vão realizar uma atividade de leitura, com base no texto com algumas modificações. No início da aula será proposto um pequeno diálogo com os alunos para a verificação do conhecimento prévio do tema com perguntas sobre os pronomes.

---

<sup>1</sup> São utilizadas aqui algumas das habilidades apresentadas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC – anos finais do Ensino Fundamental), (BRASIL, 2017, p. 185, 187, 189).

## 4.2- DURANTE

### 1. Leitura do texto e identificação das modificações realizadas no texto.

O texto apresentado para a aula:

#### **O arraial do Nóbrega<sup>2</sup>**

Prezando pela saúde física e emocional de todos da comunidade escolar, mais uma vez, a nossa escola Nóbrega se reinventou quanto ao uso das tecnologias e, este ano, realizou a Festa Junina da Escola no formato online.

O tema foi inspirado no cordel e na xilogravura, tipos de literatura e arte que ajudaram a democratizar o acesso à cultura e ao conhecimento, representando a diversidade cultural brasileira, trazendo mais riqueza a ela.

O evento foi transmitido ao vivo, diretamente da nossa quadra da Escola, mostrando que a máxima “Mesmo distantes, somos os mesmos!”, utilizada na campanha interna de 2021, realmente é verdadeira. “Procuramos nos reinventar constantemente sem perder a referência humana. Isso é muito bem traduzido pelo nosso lema: ‘moderno é humanizar’”, afirmou a nossa diretora pedagógica, que apresentou o evento ao lado de duas professoras.

Além de assistir à apresentação ao vivo, curtir um *show* musical com trio sanfoneiro e apresentação de forró (dança), famílias, colaboradores e estudantes puderam interagir com quem estava na Escola e entre si, tanto pelo *chat* disponível no YouTube quanto pela quadrilha on-line – dançando em suas respectivas casas enquanto eram transmitidos pelo Google Meet. Inclusive, alunos e alunas puderam fazer ligações telefônicas para as apresentadoras, participando de brincadeiras juninas com direito a brindes.

2. Análise do efeito de sentido causado por essas modificações. Realização da correção da tarefa em sala. Observação se os alunos identificaram que as modificações consistiam na eliminação dos elementos que retomam as palavras e expressões apresentadas.

3. Reescrita do texto, suprimindo os problemas encontrados por meio do uso de pronomes. No início da aula, ocorre a correção da tarefa. Alguns alunos lerão a produção realizada. Será apresentado a eles os pronomes pessoais, demonstrativos e possessivos concordam em gênero e número com as expressões que eles referenciam. A única exceção são os pronomes *isso*, *isto* e *aquilo*. Essa concordância permite ao leitor resgatar as referências feitas. É um dos mecanismos que garantem a textualidade.

## 4.3 AVALIAÇÃO:

A avaliação acontecerá de forma contínua, iniciada nas perguntas orais, diagnósticas, no início das etapas. Posteriormente, a atenção dos alunos durante a leitura do texto e possíveis questionamentos que poderão ser levantados durante as correções.

## Referências bibliográficas

AZEREDO, J. C. **Gramática Houaiss da Língua Portuguesa**. São Paulo: Publifolha, 2008.

BECHARA, E. **Moderna Gramática Portuguesa**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.

KOCH, I. V. **A Coesão Textual**. São Paulo: Contexto, 2008.