

Volumen 5 - Número Especial - Octubre/Diciembre 2018

REVISTA
INCLUSIONES

REVISTA DE HUMANIDADES
Y CIENCIAS SOCIALES

ISSN 0719-4706

*As vantagens estratégicas do século
XXI e os problemas com o ensino*

EDITOR

MAICON HERVERTON LINO FERREIRA DA SILVA

Alpha Faculdade e Faculdade São Miguel, Brasil

Portada: Felipe Maximiliano Estay Guerrero

CUADERNOS DE SOFÍA
EDITORIAL

CUERPO DIRECTIVO

Directora

Mg. © Carolina Cabezas Cáceres
Universidad de Los Andes, Chile

Subdirector

Dr. Andrea Mutolo
Universidad Autónoma de la Ciudad de México, México

Dr. Juan Guillermo Mansilla Sepúlveda
Universidad Católica de Temuco, Chile

Editor

Drdo. Juan Guillermo Estay Sepúlveda
Editorial Cuadernos de Sofía, Chile

Editor Científico

Dr. Luiz Alberto David Araujo
Pontificia Universidad Católica de Sao Paulo, Brasil

Cuerpo Asistente

Traductora Inglés

Lic. Pauline Corthorn Escudero
Editorial Cuadernos de Sofía, Chile

Traductora: Portugués

Lic. Elaine Cristina Pereira Menegón
Editorial Cuadernos de Sofía, Chile

Portada

Sr. Felipe Maximiliano Estay Guerrero
Editorial Cuadernos de Sofía, Chile

COMITÉ EDITORIAL

Dra. Carolina Aroca Toloza
Universidad de Chile, Chile

Dr. Jaime Bassa Mercado
Universidad de Valparaíso, Chile

Dra. Heloísa Bellotto
Universidad de Sao Paulo, Brasil

Dra. Nidia Burgos
Universidad Nacional del Sur, Argentina

Mg. María Eugenia Campos
Universidad Nacional Autónoma de México, México

Dr. Lancelot Cowie
Universidad West Indies, Trinidad y Tobago

Dr. Francisco José Francisco Carrera
Universidad de Valladolid, España

Mg. Keri González
Universidad Autónoma de la Ciudad de México, México

Dr. Pablo Guadarrama González
Universidad Central de Las Villas, Cuba

Mg. Amelia Herrera Lavanchy
Universidad de La Serena, Chile

Dr. Aleksandar Ivanov Katrandzhiev
Universidad Suroeste Neofit Rilski, Bulgaria

Mg. Cecilia Jofré Muñoz
Universidad San Sebastián, Chile

Mg. Mario Lagomarsino Montoya
Universidad de Valparaíso, Chile

Dr. Claudio Llanos Reyes

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile

Dr. Werner Mackenbach

*Universidad de Potsdam, Alemania
Universidad de Costa Rica, Costa Rica*

Mg. Rocío del Pilar Martínez Marín

Universidad de Santander, Colombia

Ph. D. Natalia Milanesio

Universidad de Houston, Estados Unidos

Dra. Patricia Virginia Moggia Münchmeyer

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile

Ph. D. Maritza Montero

Universidad Central de Venezuela, Venezuela

Mg. Liliana Patiño

Archiveros Red Social, Argentina

Dra. Eleonora Pencheva

Universidad Suroeste Neofit Rilski, Bulgaria

Dra. Rosa María Regueiro Ferreira

Universidad de La Coruña, España

Mg. David Ruete Zúñiga

Universidad Nacional Andrés Bello, Chile

Dr. Andrés Saavedra Barahona

Universidad San Clemente de Ojrid de Sofía, Bulgaria

Dr. Efraín Sánchez Cabra

Academia Colombiana de Historia, Colombia

Dra. Mirka Seitz

Universidad del Salvador, Argentina

Dra. Leticia Celina Velasco Jáuregui

*Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores
de Occidente ITESO, México*

COMITÉ CIENTÍFICO INTERNACIONAL

Comité Científico Internacional de Honor

Dr. Adolfo A. Abadía

Universidad ICESI, Colombia

Dr. Carlos Antonio Aguirre Rojas

Universidad Nacional Autónoma de México, México

Dr. Martino Contu

Universidad de Sassari, Italia

Dr. Luiz Alberto David Araujo

Pontificia Universidad Católica de Sao Paulo, Brasil

Dra. Patricia Brogna

Universidad Nacional Autónoma de México, México

Dr. Horacio Capel Sáez

Universidad de Barcelona, España

Dr. Javier Carreón Guillén

Universidad Nacional Autónoma de México, México

Dra. Isabel Cruz Ovalle de Amenabar

Universidad de Los Andes, Chile

Dr. Rodolfo Cruz Vadillo

*Universidad Popular Autónoma del Estado de
Puebla, México*

Dr. Adolfo Omar Cueto

Universidad Nacional de Cuyo, Argentina

Dr. Miguel Ángel de Marco

Universidad de Buenos Aires, Argentina

Dra. Emma de Ramón Acevedo

Universidad de Chile, Chile

Dr. Gerardo Echeita Sarrionandia

Universidad Autónoma de Madrid, España

Dra. Patricia Galeana

Universidad Nacional Autónoma de México, México

Dra. Manuela Garau

Centro Studi Sea, Italia

Dr. Carlo Ginzburg Ginzburg

*Scuola Normale Superiore de Pisa, Italia
Universidad de California Los Ángeles,
Estados Unidos*

Dr. José Manuel González Freire

Universidad de Colima, México

Dra. Antonia Heredia Herrera

Universidad Internacional de Andalucía, España

Dr. Eduardo Gomes Onofre

Universidade Estadual da Paraíba, Brasil

Dra. Blanca Estela Zardel Jacobo

Universidad Nacional Autónoma de México, México

Dr. Miguel León-Portilla

Universidad Nacional Autónoma de México, México

Dr. Miguel Ángel Mateo Saura

*Instituto de Estudios Albacetenses “don Juan
Manuel”, España*

Dr. Carlos Tulio da Silva Medeiros

Diálogos en MERCOSUR, Brasil

Dr. Álvaro Márquez-Fernández

Universidad del Zulia, Venezuela

Dr. Oscar Ortega Arango

Universidad Autónoma de Yucatán, México

Dr. Antonio-Carlos Pereira Menaut

Universidad Santiago de Compostela, España

Dr. José Sergio Puig Espinosa

Dilemas Contemporáneos, México

Dra. Francesca Randazzo

*Universidad Nacional Autónoma de Honduras,
Honduras*

Dra. Yolanda Ricardo

Universidad de La Habana, Cuba

Dr. Manuel Alves da Rocha

Universidade Católica de Angola Angola

Mg. Arnaldo Rodríguez Espinoza

Universidad Estatal a Distancia, Costa Rica

Dr. Miguel Rojas Mix

*Coordinador la Cumbre de Rectores Universidades
Estatales América Latina y el Caribe*

Dr. Luis Alberto Romero

CONICET / Universidad de Buenos Aires, Argentina

Dra. Maura de la Caridad Salabarría Roig

Dilemas Contemporáneos, México

Dr. Adalberto Santana Hernández

*Universidad Nacional Autónoma de México,
México*

Dr. Juan Antonio Seda

Universidad de Buenos Aires, Argentina

Dr. Saulo Cesar Paulino e Silva

Universidad de Sao Paulo, Brasil

Dr. Miguel Ángel Verdugo Alonso

Universidad de Salamanca, España

Dr. Josep Vives Rego

Universidad de Barcelona, España

Dr. Eugenio Raúl Zaffaroni

Universidad de Buenos Aires, Argentina

Comité Científico Internacional

Mg. Paola Aceituno

Universidad Tecnológica Metropolitana, Chile

Ph. D. María José Aguilar Idañez

Universidad Castilla-La Mancha, España

Mg. Elian Araujo

Universidad de Mackenzie, Brasil

Mg. Romyana Atanasova Popova

Universidad Suroeste Neofit Rilski, Bulgaria

Dra. Ana Bénard da Costa

*Instituto Universitario de Lisboa, Portugal
Centro de Estudios Africanos, Portugal*

Dra. Alina Bestard Revilla

*Universidad de Ciencias de la Cultura Física y
el Deporte, Cuba*

Dra. Noemí Brenta

Universidad de Buenos Aires, Argentina

Ph. D. Juan R. Coca

Universidad de Valladolid, España

Dr. Antonio Colomer Vialdel

Universidad Politécnica de Valencia, España

Dr. Christian Daniel Cwik

Universidad de Colonia, Alemania

Dr. Eric de Léséulec

INS HEA, Francia

Dr. Andrés Di Masso Tarditti

Universidad de Barcelona, España

Ph. D. Mauricio Dimant

Universidad Hebrea de Jerusalén, Israel

Dr. Jorge Enrique Elías Caro

Universidad de Magdalena, Colombia

Dra. Claudia Lorena Fonseca

Universidad Federal de Pelotas, Brasil

Dra. Ada Gallegos Ruiz Conejo

Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Perú

Dr. Francisco Luis Giraldo Gutiérrez

*Instituto Tecnológico Metropolitano,
Colombia*

Dra. Carmen González y González de Mesa

Universidad de Oviedo, España

Mg. Luis Oporto Ordóñez

Universidad Mayor San Andrés, Bolivia

Dr. Patricio Quiroga

Universidad de Valparaíso, Chile

Dr. Gino Ríos Patio

Universidad de San Martín de Porres, Per

Dr. Carlos Manuel Rodríguez Arrechavaleta

*Universidad Iberoamericana Ciudad de
México, México*

Dra. Vivian Romeu

*Universidad Iberoamericana Ciudad de
México, México*

Dra. María Laura Salinas

Universidad Nacional del Nordeste, Argentina

Dr. Stefano Santasilia

Universidad della Calabria, Italia

Mg. Silvia Laura Vargas López

*Universidad Autónoma del Estado de
Morelos, México*

Dra. Jaqueline Vassallo

Universidad Nacional de Córdoba, Argentina

Dr. Evandro Viera Ouriques

Universidad Federal de Río de Janeiro, Brasil

Dra. María Luisa Zagalaz Sánchez

Universidad de Jaén, España

Dra. Maja Zawierzeniec

Universidad Wszechnica Polska, Polonia

Editorial Cuadernos de Sofía / Revista
Inclusiones / Santiago – Chile
Representante Legal
Juan Guillermo Estay Sepúlveda Editorial

Indización y Bases de Datos Académicas

Revista Inclusiones, se encuentra indizada en:



Information Matrix for the Analysis of Journals



CATÁLOGO



DOAJ DIRECTORY OF
OPEN ACCESS
JOURNALS





WZB

Berlin Social Science Center



uOttawa

Bibliothèque
Library



REX

BIBLIOTECA ELECTRÓNICA
DE CIENCIA Y TECNOLOGÍA



Ministerio de
Ciencia, Tecnología
e Innovación Productiva



Uniwersytet
Wrocławski



Stanford University
LIBRARIES



PRINCETON UNIVERSITY
LIBRARY

WESTERN
THEOLOGICAL SEMINARY



ROAD

DIRECTORY
OF OPEN ACCESS
SCHOLARLY
RESOURCES

**O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA HOJE:
DO RECONHECIMENTO E REPRODUÇÃO PARA O CONHECIMENTO E A PRODUÇÃO.
CONFRONTO ENTRE A APRENDIZAGEM MECANICISTA E OS SABERES CONSTRUÍDOS**

**THE TEACHING OF THE PORTUGUESE LANGUAGE TODAY:
RECOGNITION AND REPRODUCTION FOR KNOWLEDGE AND PRODUCTION.
CONFRONTATION BETWEEN MECHANISTIC LEARNING AND CONSTRUCTED KNOWLEDGE**

Me. Humberto Souza Silva

Atenas College, Estados Unidos
profhumbertoportugues@gmail.com

Dr. Diógenes José Gusmão Coutinho

Alpha Faculdade, Brasil
gusmao.diogenes@gmail.com

Fecha de Recepción: 22 de octubre de 2018 – **Fecha de Aceptación:** 12 de noviembre de 2018

Resumo

O ensino da língua portuguesa hoje não mais prioriza a mera reprodução, inversamente propõe produções que demonstrem o conhecimento adquirido. Viabilizando, pois, um ensino-aprendizagem significativo na construção do saber. O processo mecânico, por outro lado, não corrobora de modo ressonante, nem prepara os sujeitos para as diversas situações na vida. Na contramão deste processo, não é viável pensar que a produção de textos advém única e exclusivamente do aprofundamento estático e sintagmático do léxico de um sistema codicial. Os componentes sintático-funcionais da gramática se não forem bem direcionados para uma análise linguística do discurso, podem servir apenas para o reconhecimento de seus itens sem a visão do todo; cuja função refere-se apenas a cenas de comunicação. A linguística aplicada ao ensino da língua portuguesa visa, portanto, atribuir uma aplicabilidade adequada das regras em inúmeros eventos enunciativos sem limitar-se à análise; não superiores.

Palavras-Chave

Linguística – Linguística Aplicada – Análise do discurso – Produção textual – Usos da Língua Portuguesa

Abstract

The teaching of the Portuguese language today no longer prioritizes mere reproduction, inverse proposes productions that demonstrate the knowledge acquired. Enabling a significant teaching-learning in the construction of knowledge. The mechanical process, on the other hand, does not corroborate resonantly, nor does it prepare the subjects for the various situations in life. Contrary to this process, it is not feasible to think that the production of texts comes solely and exclusively from the static and syntagmatic deepening of the lexicon of a code system. The syntactic-functional components of grammar if they are not well-directed to a linguistic analysis of discourse can only serve to recognize their items without the vision of the whole; whose function refers to them in communication scenes. The linguistics applied to the teaching of the Portuguese language aims to attribute an adequate applicability of the rules in numerous enunciative events to which they are subordinated to it in phrases dispositions; not superior.

Keywords

Linguistics – Applied Linguistics – Discourse analysis – Text Production – Uses of the Portuguese Language

Introdução

O século XX ganha uma nova ciência cuja preocupação recai sobre o discurso em si. A análise estéril da gramática não produz um pensamento que repense os usos e empregos da morfologia e da sintaxe sob a ótica linguista. Inversamente, proporciona uma vazia reprodução das regras. Limitada à frase. E está desconectada de seu contexto próprio e significativo.

Dois são os caminhos os quais se apresentam nesta área do conhecimento cognominada: o estudo das línguas. Um caminho trata da descrição única e exclusivamente das normas gramaticais desligadas de seu ambiente discursivo em suas mais variadas situações informativas. O outro, por sua vez, revisita as prescrições da gramática tradicional, a partir de uma ideia bem mais adequada ao contexto no qual estão inseridas que considera o texto o centro e a origem dos eventos enunciativos possíveis de uma análise do discurso.

A linguística reordena as formas e as funções cristalizadas, na tentativa de demonstrar a inaplicabilidade da uniformidade pretendida por séculos de engessamento burocrático proposto pelos estudiosos normativos. Por isso, visita conceitos com o intuito de verificar as incompatibilidades funcionais da língua no cotidiano dos falantes.¹

Decompor os elementos constitutivos e formativos de uma sentença, não garantem um aprofundamento e entendimento das reações e funcionamentos de tais itens em relação à disposição e à inteligibilidade textual. Ao contrário, o que pretendem os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) é considerar o texto como o ponto de partida da análise e desenvolvimento das habilidades e competências em âmbito enunciativo-discursivo bem como suas relações endo e exofóricas.

Para a ciência da linguagem, esses registros de particularidades das falas em suas variáveis situacionais é objeto de estudo e investigação acadêmica. Pois, nas diversas maneiras de expressão e comunicação, podem-se observar os empregos nada convencionais das formas e das funções dos vocábulos nas cenas enunciativas.

A constatação dessa contradição faz da linguística uma ciência da casuística. Haja vista que trabalha com os casos tidos agramaticais, que, entretanto, não fundamentam sua negação somente a partir do prefixo “a” no adjetivo gramatical para indicar sua falta de componentes gramaticais. Esta ciência da casuística refere-se à análise e à consideração dos casos *in loco*, isto é, dos diálogos formais e/ou informais como e onde acontecem.

A compreensão do estudo e a produção científica dessa área vêm se consolidando com o passar dos tempos. Muitos acadêmicos se lançam neste mar bravio da gramaticalização da língua materna, objetivando destaque para as cenas enunciativas como objeto formal de reforço e de revisão das rígidas regras gramaticais.

¹ Brasil, Parâmetros Curriculares Nacionais: 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa (Brasília/DF: MEC/SEF, 1998). Não é possível tomar como unidades básicas dos processos de ensino as que decorrem de uma análise de estratos – letra/fonemas, sílabas, palavras, sintagmas, frases... – que, descontextualizadas, são normalmente tomados como exemplo de estudo gramatical e pouco têm a ver com a competência discursiva. Dentro desse marco, a unidade básica do ensino só pode ser o texto.

Os PCN's apontam um caminho diverso daquele já experimentado e obsoleto no que tange ao ensino e à importância da produção textual como manifestação capaz de convergirem os saberes das mais diferentes áreas do conhecimento humano. A práxis pedagógica de décadas anteriores remete a uma visão reprodutiva dos conteúdos. Ressaltando, outrossim, a ideia de que o discente pode ser considerado como um sujeito em formação e necessitado, por isso, de estímulos e direcionamento do professor, cujo objetivo reside na transmissão do “conhecimento” e mensurar seu poder de retenção intelectual.

Por isso, nas salas de aulas, há uma tendência em inovar a prática de trabalho na área de linguagem que alavanca a atual explosão de textos e sua valorização no emprego informal. Isto, a título de exemplo, visando uma abolição dos grilhões normativos da gramática tradicional. Séculos de estudo e ensino da gramática, parece não ter sortido muito efeito. Assim o dizemos, porque, por anos a fio, dedicou-se, exaustivamente, à vivência nas escolas das análises quer morfológica, quer sintática; simultaneamente. E o produto final, sempre fora aquém do almejado pelas esferas sistêmicas – Privadas e Estatais.

Acompanhando, portanto, a evolução da língua, notamos que o estudo puramente gramatical não é pré-requisito, nem garantia de sucesso na compreensão e produção textual. Verifica-se, ao contrário, insegurança na hora da elaboração discursiva. Para a gramática normativa, o importante é o texto escrito. E bem escrito: coeso, claro, objetivo, informativo e coerente. E não apenas do ponto de vista das regras, das formas e das funções exercidas de itens assumidas nas frases.

À linguística, cabe ressaltar a necessidade de percorrer um caminho na contramão do trânsito “normal” previsto pela gramática normativa. Nela, o importante é o discurso. Falado, principalmente, e escrito. É a partir dessa interação oral dos indivíduos que nasce o texto nas mais diversas situações de empregabilidade lexical e resignificação semântica, nas quais as pessoas nos diversos segmentos assimilam e se desenvolvem.

Reconhecimento e reprodução das vivências linguísticas

Por décadas apenas um caminho fora traçado e estabelecido como via de abordagem e reconhecimento dentro e fora das salas de aula de língua portuguesa. Entretanto, com o passar dos anos e aprofundamentos linguísticos, essa panorâmica começou a sofrer significativas alterações.

Durante um longo período da história do ensino da língua portuguesa, foi utilizado o reconhecimento de formas obtusas e obsoletas de elaboração de conteúdo. Sintagmas abruptos e desconexos eram colocados para análise quer em lousas, quer em avaliações bimestrais – quando não em regime de atividade “surpresa” – com o intuito de verificar se os discentes tinham domínio quanto à gama de saberes morfossintáticos, fonográficos necessários para o desejado êxito.

Entretanto, tal análise não configurava uma ação simples. Requeria temas que, se não estivessem bem consolidados e claros na memória, a tal decomposição morfossintática não seria satisfatória. Conhecer as classes gramaticais, suas funções sintáticas e, principalmente, as exceções às regras aprendidas *a priori*, constituía um terço da problemática advinda do estudo analítico, os quais eram submetidos e de duvidosa cobrança *a posteriori*.

Essa perspectiva aponta para uma visão mecanizadora do processo de ensino-aprendizagem. Equívoco recorrente nas últimas décadas de ensino. Fazendo uma exaustiva análise de sentenças soltas, desconectadas de seu contexto, há um prejuízo não só no âmbito linguístico, mas também do ponto de vista redacional. Tendo em vista a ideia de conjunto necessária à construção do discurso que se aprende a partir das leituras, análises interpretativas e discursivas realizadas sob a tutela do educador da área do conhecimento. E somente com a sua ajuda.

As abordagens conceituais deste período consideram como fim último das ações em sala, a maestria unilateral baseada em decomposições fráscas interdependentes. Era a norma gramatical pela norma gramatical. Nestas construções eram estudados vocábulo por vocábulo, em busca da função sintática por ele exercida naquela oração e que poderia apresentar outra(s) no período seguinte.

Observemos a análise a seguir retirada de um livro didático de Cereja², vejamos: I) *Ninguém nunca vê Maria calma.* II) *Considero seu nome infeliz.* III) *Sempre achei você um gênio.* Sintaticamente, a análise pode ser feita da seguinte forma, a saber: os termos, porque em sintaxe as palavras são cognominadas deste modo, podem exercer a função de sujeito simples no item I. Nos enunciados II e III, incide outro tipo de sujeito cognominado indeterminado. Todas seguidas de um predicado e termos integrantes que compõem a semântica oracional.³

A decomposição acima não ficava por aí. Havia (há) ainda a extensão para a classificação morfológica, cuja meta era encontrar a forma das palavras em um dos grupos das dez possíveis classes gramaticais convencionais e elencadas em qualquer gramática tradicional e enquadrar tais palavras no rol daquelas que possuíam características e emprego semelhantes.

Com o advento da linguística, o foco ministrado em sala sofreu uma guinada considerável. Porque os estudos e aprofundamentos linguísticos têm como insígnia não mais a regra pela regra. Mas, a interlocução. Aquele que produz a enunciação em inúmeras possibilidades de situações, contextos e significados. Saindo, portanto da zona estéril e seca da norma; e isolada de seu contexto original.

Seguindo esta linha, diversos autores começaram a elaborar a gramática desde um ponto de vista diferenciado. Inverso. Pois, não objetivavam a memorização das exceções de um conteúdo ortográfico, todavia, propunham uma verdadeira e intensa discussão quanto aos usos específicos e às cenas mais inusitadas, as quais os falantes podem ser submetidos ao cotidiano da vida quer acadêmica, quer profissional.

Nesta perspectiva, o exercício é uma atividade procedimental que deve envolver muito mais que a pura memorização e reconhecimento das funções e/ou classificações dos termos presentes num discurso. Corroborando também para a produção e apropriação dos conteúdos, assim como para a pesquisa. Por meio dela, a pessoa que se dispõe a aprender executa todos os passos propedêuticos para a realização de um determinado fim específico: a aprendizagem. Alcançando, por fim, o despertar do conhecimento: objetivo de toda pesquisa solicitada e ações pedagógicas.

² William Roberto Cereja, Gramática texto, reflexão e uso: ensino fundamental, volume único / William Roberto Cereja, Theresa Cochar Magalhães. 5ª Ed. (São Paulo: Atual, 2016).

³ William Roberto Cereja, Gramática texto, reflexão e uso: ensino fundamental...

Desse modo, delineava-se um ensino cuja prioridade residia no reconhecimento e reprodução das nuances aprendidas em sala e suas inúmeras classificações. Causando aversão e desconstruindo quaisquer aprendizados já estabelecidos. Além de promover bloqueios e insegurança nas mais distintas atividades que envolvem a fala e a escrita, seja individual, seja interacional.

Nesta mesma linha, o texto pode ser compreendido, segundo os PCN's, como um *“produto da atividade discursiva oral ou escrita que forma um todo significativo, qualquer que seja sua extensão”*. Porque sem uma significação, o texto perde sua identidade e passa a ser um aglomerado de letras que formam palavras e não dizem absolutamente nada para os interlocutores⁴.

A partir de estudos mais específicos, foi-se compreendendo a nefasta visão unilateral da linguagem que subordinava a expressão oral à escrita com toda carga normativa vigente. Numa visão bilateral (oral e escrita), a oralidade não se sobrepõe à escrita, ao contrário, respeita-se a diversidade construcional e constitucional dos enunciados. Compreendendo-se, pois, o estudo do sintagma contextualizado. Compondo um discurso com início, meio e fim. Numa visão integralizadora do texto. Não mais buscando analisar partes de um todo; todavia, vê o todo e suas partes um nexos que auxilia no entendimento de um enunciado coeso e coerente.

O grande problema deste entrave reside na generalização dos elementos linguísticos presentes num texto. Gerir esta unidade de sentidos exige compreensão do todo significativo exigido como *conditio sine qua non* para que haja inteligibilidade e funcionalidade dos itens selecionados. Essa organização tentacular da qual fala Marcushi, salienta o agrupamento de conceitos ao discorrer sobre um determinado ponto gramatical, por exemplo, a rede de possibilidades semânticas que um vocábulo pode assumir no texto.⁵

Nota-se, pois, a relevância de uma gramática que seja fruto da língua; cuja gênese advém dos casos reais porque passam os falantes nativos e não daquela que os alcancem de modo indiferente e opressivo. A gramática está para a língua, assim como a terra para o sol. Privar-se da luz solar, retiraria as possibilidades vitais existentes na terra. Há, então, uma dependência de vidas.

Metaforicamente, a construção do que hoje entendemos como gramática deve nascer das ocorrências da língua. Essa que deveria constituir medida para serem elencadas as normatizações de usos e sua empregabilidade. Entretanto, controversamente, aquela é a que fornece subsídios – a partir de relações irreais e descontextualizadas – que limitam e supervalorizam estruturas, por vezes, fora do modelo dialógico dos nativos de um determinado lugar ou grupo social e cultural.

Adequação ao meio, não é ensinado pela frequente utilização das normas vigentes. Esta adaptação exige mais habilidade do professor de linguagens em analisar e

⁴ Brasil, Parâmetros Curriculares Nacionais: 3º e 4º ciclos do Ensino...

⁵ Luiz Antônio Marcushi, *Produção textual, análise de gêneros e compreensão* (São Paulo: Parábola Editorial, 2008). A linguística textual trata como um ato de comunicação unificado complexo universo de ações humanas. Por um lado, deve preservar a organização linear que é o tratamento estritamente linguístico abordado no aspecto de coesão e, por outro lado, deve considerar a organização reticulada ou tentacular, não-linear, portanto, dos níveis de sentido e intenções que realizam a coerência no aspecto semântico e funções pragmáticas.

demonstrar sua aplicabilidade nas variáveis que surgem no cotidiano das cenas enunciativas.⁶

Alterando o foco de particular para o geral, notamos a ampliação e, quiçá, mais complexa relação entre os itens sintagmáticos e paradigmáticos numa comunicação qualquer. Parece-nos introduzir em uma perspectiva mais abrangente, na qual apenas se reproduzem e se reconhecem os termos. Inversamente, propicia um conhecer e uma produção mais completa, visto que vivencia, na prática, textos dos mais diversos gêneros.

Conhecimento e produção das competências e habilidades linguísticas

Saber comunicar-se é a meta de algumas disciplinas. Se não todas. Em se tratando de linguagem, todas as ramificações desta área são finalizadas com a capacidade de expressão posta em primeiro lugar e finalidade de todas as práticas levadas a termo.

Não obstante significativa e necessária problematização dos assuntos em forma de exercícios, precisa-se considerar também o objetivo ao que se planeja alcançar com tal atividade. Por isso, urge abordar e verificar se em sala há uma absorção dos conteúdos necessários para a vida escolar dos discentes. Visto que no futuro não tão distante, haverá a necessidade de os acionar assim que necessário.

Observa-se que o mero reconhecimento dos conceitos de sala de aula, não satisfaz os anseios intelectuais e de reflexão da linguagem. Os incentivos pedagógicos na prática vislumbram apenas a identificação e atribuição de função dos itens, haja vista que o referido potencial crítico citado no PCN+, constitui o objetivo final das aulas de Língua Portuguesa. Desenvolver uma aprendizagem mecânica não é e nunca foi o propósito do ensino de quaisquer disciplinas. Ao contrário, as competências e as habilidades que objetivam a docência atual, devem favorecer uma interação multidisciplinar que visa desencadear tal potencial.⁷

Na prática, as análises dos períodos, a decomposição mórfica, a concepção de buscar os “erros” cometidos e a reprodução de conteúdos, pela mera ação de repetir sem haver uma significação; estagnaram o saber linguístico e tornando os sujeitos ineficientes no entendimento das nuances sintagmáticas e sua relação paradigmática.

Mecanizando o conhecimento, essa área estacionou nos avanços que o pós-guerra promoveu com a junção das conclusões realizadas em centros de estudo de Nações que outrora não convergiam ideologicamente. As reflexões a que chegaram tais

⁶ Luiz Antônio Marcushi, Produção textual, análise de gêneros...

⁷ Brasil, PCN+ ensino médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais – Linguagens, códigos e suas tecnologias (Brasília, DF: Ministério da Educação, 2002). (...) o ensino de língua portuguesa, hoje, busca desenvolver no aluno seu potencial crítico, sua percepção das múltiplas possibilidades de expressão linguística, sua capacitação como leitor efetivo dos mais diversos textos representativos de nossa cultura. Para além da memorização mecânica de regras gramaticais ou das características de determinado movimento literário, o aluno deve ser capaz de inferir meios para ampliar e articular conhecimentos e competências que possam ser mobilizados nas inúmeras situações de uso da língua com que se depara, na família, entre amigos, na escola, no mundo do trabalho

estudiosos, embasou e estimulou as discussões que desenharam o quadro teórico-metodológico-formal da linguística aplicada até os nossos dias.

Professores universitários, como Maria Helen Neves, Marcos Bagno, Irandé Antunes para citar alguns desta importante plêiade, que foram pioneiros no Brasil, escreveram um conceituado corpus que alimenta as interrogações e as inúmeras dúvidas, surgidas a partir do novo modo de pensar, ser e de fazer a língua. Não mais limitada ao continente prescritivo estabelecido por convenções arbitrárias de uma minoria alheia à realidade das ruas, onde a linguagem acontece e reinventa-se constantemente.

Esses e tantos outros, no anonimato das inúmeras salas de aula espalhadas pelo país, contribuíram e contribuem até os dias atuais, para que o ensino da língua materna não seja configurada a partir de construções oracionais descontextualizadas e estruturada apenas de modo esteticamente correto. Todavia, formulem atividades e projetos que viabilizem pensar como a linguagem é útil na execução das mais simples tarefas do cotidiano. E, por analogia, reconheçam seu necessário manuseio em ambientes ora mais formal, ora informal.

Assim, será que a concepção da língua, imbricada pelas normas, como um canal que facilita a comunicação não proporciona entraves em matéria, no que tange à produção do conhecimento? Inibindo, deste modo, todo potencial autocrítico dos sujeitos aprendentes e estimulando-os a reproduzir conceitos e não abstraí-los e direcioná-los para por em prática os referidos conceitos? A linguagem em si não é canal. Não é o meio. Consiste num produto que resulta desde a conceição da ideia e perpassa na verbalização da mesma.

Nessa perspectiva, essa vertente que a considera como fim e não como meio dos circuitos comunicativos, a mais adequada quanto à reflexão e à essencialidade na construção dos enunciados, com a intenção de estabelecer situações interacionais. Reconhecendo, assim, o processo desde o início. Proporcionando uma ampla, sistêmica e orgânica visão. Minimizando a lacônica apropriação e atenção às sentenças esteticamente corretas e desconexas.

Lacunas na práxis para um novo ensino da língua portuguesa

Sobre este mesmo aspecto, uma questão que predomina nas discussões dentro e fora de sala, recai na preocupação em constatar se os sujeitos aprendentes assimilam as proposições gramaticais recortadas do contexto primário da qual foi extraída, com vistas numa promoção do aprendizado significativo embasado em análises.

Localizar itens de uma sentença não constitui manejo simples dos conceitos, das formas e das funções que a gramática se propõe a prever; reúne inclusive, exame muito exigente e desgastante para os que se aventuram a fazê-lo. Logo, surge a interrogação: tal instrumento avaliativo, com fins de exercitar os componentes trabalhados em sala, opera, de fato, como um mecanismo que ao examinar e categorizar vocábulos e expressões presta um serviço ou um desserviço nas aprendizagens conceitual, procedimental e atitudinal?

Em observações in loco, podemos estimar, entretanto, a limitação do recordar por recordar os assuntos investigados minuciosamente: período por período. Item por item.

Sem deixar de identificar nenhum termo, aliás, pra isso a parte da sintaxe goza de abundante nomenclatura, convencionou criar até um grupo de palavras que não podem ou não tem classificação morfológica chamada de palavras denotativas, cuja etimologia contradiz conceitualmente. Pois, toda palavra denotativa intrinsecamente contém um significado realizável no discurso, porém carente quanto à tipificação morfossintática.⁸

Ademais, pode-se relatar a partir dos registros que norteiam o presente artigo a ineficiente acomodação do teor de relevante importância para a sólida compreensão por parte dos sujeitos aprendentes. Considerando todos os ângulos desta dialética que envolve fatores conceituais e procedimentais, urge, pois, uma ressignificação e revisão quanto à validade e à empregabilidade do saber ser diante das atitudes esperadas como produto dos procedimentos pedagógicos.

Logo, se proporcionarmos situações discursivas como meio e instrumento de estudo e aprofundamento didático-metodológico de conteúdos, poderemos vislumbrar uma melhoria quanto ao *modus operandi* do ensino e alcançar bons resultados quanto ao uso, seja na fala, seja na escrita dos discentes; inibindo uma reprodução mecanicista e instigando uma produção que seja ressonante e capaz de promover saberes construídos que ultrapassem os muros da comunidade escolar?

Em laudas anteriores, começamos a sublinhar a discutível relação entre o método utilizado através do qual se busca decompor os elementos mórficos e suas respectivas funções sintáticas num dado construto oracional. Inventariando, por isso, uma lista bastante extensa e intensa no dilema analítico-classificatório proposto pelos gramáticos no decorrer das décadas.

Antagonicamente, revisando a literatura e organizando as informações sobre as quais temos ciência, podemos apontar uma dissonância técnica entre o fazer e o saber que circundam a execução do estudo linguístico vigente. Décadas de ensino infértil quanto à apreensão deste teor temático visto como necessário para uma vida de possibilidades.

Por conseguinte, os professores de línguas, aliás, de todas as áreas do conhecimento, precisam contemplar a realidade conforme experimentamos diariamente por intermédio de ações pedagógico-metodológicas que suscitem situações possíveis num porvir, entretanto já vivenciadas.

Ao sairmos de nosso quarto, interagimos. Manifestamos nossas opiniões, sentimentos, alegrias, indignação. Esses itens enumerados anteriormente existem por meio de uma atividade dialógica. Estabelecida e cumprida por, no mínimo, dois falantes que espontaneamente edificam um texto sem haver exacerbada preocupação com as exigências peculiares à sua formatação. Objetiva-se apenas comunicar.

Considerando esse mecanismo que se multiplica aos milhões pelo mundo, isto é, ora em casa, ora na rua; ora no trabalho, ora na festa; ora aqui, ora acolá. Ao professor não será permitido ignorar a realidade na qual os sujeitos estão imersos e por esse motivo que em seu planejamento anual e em seu plano de aula, deve contemplar uma expressa menção à variação linguística e ao seu reconhecimento como cultura de um povo em particular. Reforçando o pensamento de Clark e Lambert quando dizem que “o

⁸ Irlandé Antunes, Aula de português. Encontro e interação (São Paulo: Parábola Editorial, 2003).

*planejamento do professor é o mais importante determinante do que se ensina na escola.*⁹ Se não há espaço para o aprofundamento didático dos elementares conceitos da Língua/Linguagem, estaremos deformando – antes de formar – cidadãos, os quais deveriam demonstrar competência na produção textual em quaisquer modalidades.

Seguindo esse raciocínio, temos um ícone na reflexão dos mais diversos ângulos da reestruturação e organização curricular, J. Gimeno Sacristán, sobressaindo-se por sua percepção apurada e futurista no que tange à inserção da/na realidade e da adequação deste no itinerário didático do dia a dia. Em seu célebre livro “O currículo. Uma reflexão sobre a prática”,¹⁰ ressalta a importância da figura do educador como sendo a força motriz que facilita e impulsiona os sujeitos na direção do entendimento de que sua mediação educacional contribui para o crescimento dos mesmos como parte da sociedade e interessados pelo modo distinto e uno em que se apresenta a linguagem em configurações adversas e intrigantes.

A referência ao currículo deve-se à inevitável ligação existente deste com o fazer em sala. Ao contrário do que muitos pensam, não pode ser visto como um engessamento teórico e limitação das situações didáticas. Ele, de fato, constitui uma ferramenta de preciosa utilidade quanto à aplicação de novas estruturas ainda não outorgadas pela competência legal.

Paraphraseando Sacristá, é o professor de língua quem põe em ato, potenciais e inovadoras práticas diferentes visando entrelaçar princípios metodológicos e específicos fundamentados no ideal de concatenação de aprendizagens que sejam levadas a termo.¹¹

Sua função não se resume à execução da grade curricular, nem tampouco, à sequencialização do livro didático. O garimpo do manual que será utilizado no triênio letivo (no mínimo) exige a convergência da linha de pesquisa e da familiaridade teórica. Em instituições estatais, há o Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) que delinea tópicos centrais e, por vezes, decisivos no decorrer de sua eleição. De fato, não são os educadores quem selecionam esse ou aquele. Instâncias maiores que o proveem “adequado” às inúmeras comunidades com sua singularidade.

Situação complexa. Como optar pelo livro Y ou X, não obstante desconhecendo as particularidades da comunidade escolar? Seleciona-se o mesmo livro didático para a Capital e para o Agreste? Motivações, interesses, linguagens, percepções distintas. Porém, nunca incongruentes. Instaurando um nivelamento irreal, furtivo por não abarcar os diferentes contextos e necessidades linguísticas.¹²

Em estabelecimentos privados, inversamente, há liberdade de adotá-lo. Analisam os prováveis manuais; discutem, identificam e registram enfoques que julgam agregar

⁹ José Gimeno Sacristán, O que significa o currículo? In: José Gimeno Sacristán (org.). *saberes e incertezas sobre o currículo*. Porto Alegre: Penso. 2013), 89.

¹⁰ José Gimeno Sacristán, *O currículo: uma reflexão sobre a prática* (Porto Alegre: Artmed, 2000). Antes de mais nada, se o currículo é uma prática desenvolvida através de múltiplos processos e na qual se entrecruzam diversos subsistemas ou práticas diferentes, é óbvio que, na atividade pedagógica relacionada com o currículo, o professor é um elemento de primeira ordem na concretização desse processo.

¹¹ José Gimeno Sacristán, *O currículo: uma reflexão sobre a prática...*

¹² José Gimeno Sacristán, *O currículo: uma reflexão sobre a prática...*

mais. Encontrando, assim, oportunidades de adequação dos objetivos do manual aos dos educadores em seu livre exercício em sala.¹³

Qualquer compêndio gramatical discorre subjetivamente e enfatiza ângulos diferentes a partir de eixos que norteiam o autor e/ou os autores. A seleção, portanto, configura uma chancela de tópicos comuns aos envolvidos nos trâmites. E garantem o exercício destes em estratégias de ações determinadas previamente.

Essa predeterminação não consiste numa limitação dos conteúdos a serem explorados obrigatoriamente, nem o escanteio de outros que perfazem o currículo oculto de uma dada grade de componentes de um segmento. A maioria dos profissionais opta pelo material que mais lhe pareça consensual com a maneira de pensar, agir e refletir a linguagem comum à equipe em exercício.

Entretanto, há aqueles que preveem unicamente como ponto de partida pedagógica uma lista interminável de questões mais extensas e que precisem de um empenho de tempo superior ao que normalmente se destina a sua aplicação. Destacando, igualmente, aspectos totalmente formais e não linguísticos. Classificatórios e não semânticos. Estilísticos e não discursivos.

De fato, poucas são as publicações as quais se debruçam com entusiasmo na confecção de um, a cuja referência dedica-se ao questionamento sadio e complementar das nuances usuais das normas gramaticais. Isso se deve a incongruência de termos, de regras e de exceções previstas e convencionadas pela Nomenclatura Gramatical Brasileira formal. Em detrimento das cenas discursivas que presenciamos corriqueiramente.

Considerando tais proposições, em interações temáticas na sala, faz-se necessária a inclusão dessas formas o mais próximas à realidade das pessoas comuns. A modalidade formal não constitui parâmetro para definir o uso correto da Língua/Linguagem e nem fim último dos métodos empregados com o intuito de favorecer o processo de ensino dos aprendizes.

Por conseguinte, não cabe ao currículo ditar a ordem e o grau de relevância dos conteúdos por ele propostos. Menos ainda, aos profissionais da sala de aula, manterem-se reféns do mesmo com sua visão encaixada e acelerada. Ao contrário, tais burocracias denotam a unilateralidade das experiências porque precisam impor aos discentes em tirocínio escolar por vezes inócuo. Objetivamente reduzem o ensino a uma vazia e insossa transmissão enciclopédica, cuja absorção não atingirá todos.

Alguns gramáticos, imbuídos desta visão unilateral veem no exame solícito e detalhado das estruturas oracionais como meio e fim da obtenção única e exclusiva do pensamento da linguagem. Inevitavelmente, surgem estudos que embasam a contramão da obsoleta maneira de se trabalhar a Língua/Linguagem que oxigenam novos formadores de opinião e práticas que veiculam a ideia de que precisamos distinguir o meio com o qual estabeleceremos uma comunicação, ou seja, se faremos uso da formalidade para se expressar ou não.

¹³ Brasil, Ministério da Educação. Guia de livros didáticos PNLD 2017: Língua Portuguesa. Ministério da Educação (Brasília: MEC, 2017).

Dito isto, podemos considerar, sobretudo, lecionando e transitando em distintos circuitos dialógicos que a Língua não é uma coletânea normativa, formulando em poucas linhas a ideia majoritária da gramática ou estabelecer um cânon de regras e exceções inférteis, o qual imbrica a Língua/Linguagem e intimida aqueles que não possuem um esquema tão detalhista e controverso.¹⁴

As orientações normativas encontradas naquela valem, sem sombra de dúvidas, para os tipos de Sintaxe por ela prescritos. Outrossim, inválidas o são no recorrente uso das classes que mal usufruem de tempo para refletirem qual norma deverão aplicar nesta ou naquela construção frasal por causa da excessiva nomenclatura de itens sintáticos em enunciados sintagmáticos, consoante Silva¹⁵.

Seguindo esta linha de pensamento, Travaglia nos relata que a Gramática Normativa se debruça nos fatos da Língua em si. Descrevendo e registrando sua conduta, limitada, única e exclusivamente na modalidade escrita de grandes autores, cujo prestígio reside na forma culta utilizada para compor suas obras. Nos idos de cinquenta, avançamos com pesquisas que posteriormente desabrocharam novas “Gramáticas” literalmente elaboradas e fundamentadas nas raízes e não na “aparência” e estilo que podem imprimir ao texto.¹⁶

Contudo, Geraldi, esmiuçar as partes organizadoras e definidoras de uma frase. Tal divisão perfaz o liame da problemática que nos conduziu até este ponto. De um lado, encontramos uma dominação nomenclatural complexa de termos que até fazemos uso, todavia não o reconhecemos; nem identificamos uma aula depois da explanação. Do outro, a semiótica do léxico com sua preocupação com o que se fala sobre a Língua e a análise dos elementos essenciais constituintes.¹⁷

Em sentido oposto, a tudo que nos fora ensinado por séculos de forçosa manutenção de uma casta de alguns privilegiados quanto à utilização restrita e complicada imposta, deparamo-nos com a linguística aplicada e sua capacidade inata de autorreflexão, desde simples enunciados às complexas estruturas subordinantes que totalizam o complexo período composto.

Portanto, o presente trabalho não almeja esgotar as respostas a cerca da práxis da sala de aula no que tange à reprodução e ao reconhecimento de mecanismos legislativos. Pretende, além disso, contribuir com o labor iniciado outrora sobre questões simples de adequação social, *verbi gratia*, e que devemos nos empenhar em compreender a língua como ela é: libérrima e polissêmica por natureza. Elegendo sua empregabilidade no cotidiano dos falantes, em suas interações sociais, o Norte, modelo e signo para ulteriores produções linguísticas aplicáveis.

¹⁴ Brasil, Ministério da Educação. Guia de livros didáticos...

¹⁵ Douglas Elton Gomes Silva, “A oralidade da linguagem frente à cultura escrita, Revista Anpoll, num 9 (20009): 23-29.

¹⁶ Luiz Carlos Travaglia, Categoria de texto como objeto do ensino e Análise da conversação da ANPOLL – Fórum de debates. Apresentado no GT de Linguística de Texto e Análise da Conversação da ANPOLL, durante o “XXI Encontro Nacional de ANPOLL – Domínios do saber: história, instituições, práticas”, realizado na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, no período de 19 a 21 de julho de 2006. 12.

¹⁷ J. W. Geraldi, Concepções de linguagem e ensino de português. In: J. W. Geraldi, (org.). O texto na sala de aula, leitura e produção (Cascavel: assoeste, 1984).

Conclusão

A dinâmica da sala de aula é composta por inúmeras situações que podem colaborar para a inteligência dos conteúdos vivenciados. A didática empregada pelo educador contribui e muito para a assimilação e a acomodação de cada um deles; bem como a sua persistência no decorrer dos anos. Assim como o trabalho do ourives que precisa lapidar o minério bruto, sem danificá-lo, até encontrar a lapidação certa.

Ao professor, compete atribuição semelhante, a saber: desenvolver as competências linguísticas previstas nos PCN's com vistas numa preparação para a vida. Nunca limitada a uma experiência frásica. Por isso, Marcuschi, já reforçava o relevante estudo da produção a partir do texto. Sempre tendo em vista o texto e suas relações exo e endofórica. Haja vista que há muitos modos de se trabalhar o texto e a partir deste ascender aos conceitos mais específicos e necessários da língua.¹⁸

Neste sentido é por meio do trabalho textual e do destaque dos fatos linguísticos que muitos teóricos da linguagem apontam como *“prática comum na escola e orientação central dos PCN's”*¹⁹ abordagens metodológicas através do texto pela leitura, seguida por um debate e análise linguística; culminando numa posterior produção autoral. Esta vertente postula que o texto deve ser o centro e o princípio das ações em sala. A prática linguística remete para um repensar o modo comunicacional dos falantes. A linguística visa esta perspectiva: considerar as ocorrências da língua como acontece e não de modo artificial porque se preocupa sobremaneira com o uso formal normativo.

No decorrer do presente trabalho, pudemos constatar que o ensino embasado apenas nas longas listas classificatórias de funções exercidas nas orações – recortes textuais – não consolidam acomodações linguísticas capazes de garantir pressupostos para uma compreensão mais extensa em relação às estratégias de elaboração e compreensão textual.

Dentre as inúmeras atribuições e métodos empregados pelos professores visando o saber das coisas, precisa-se ativar conhecimentos de mundo, propriedades e fatores textuais, a construção das hipóteses, se há uma inferência quanto à localização das informações ou uma mera cópia, e o que faz com esta: se a compara fazendo uso em sua redação ou apenas copia. Tais estratégias asseguram um condicionamento mais perspicaz do sujeito em processo de aprendizagem. Haja vista que Bakhtin, já destacava a importância do letramento para a significativa ação deste processo; pois para ele *“o ensino das disciplinas verbais conhece duas modalidades básicas escolares de transmissão que assimila [discurso de] outrem (do texto, das regras, dos exemplos)”*²⁰; e o põe em prática à proporção que o aplica em eventos enunciativos diversos. Não apenas para caracterizar uma informação ou modelo; todavia com o intuito de *“definir as próprias bases de nossa atitude ideológica em relação ao mundo e de nosso comportamento”*²¹ ao concluir o Ensino Médio.

¹⁸ Luiz Antônio Marcushi, Produção textual, análise de gêneros...

¹⁹ Brasil, Orientações Curriculares para o ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias, Vol: 1 (Brasília, DF: Ministério da Educação, 2006).

²⁰ Mikhail Bakhtin, Estética da criação verbal (SP: Martins Fontes, 2010), 142.

²¹ Mikhail Bakhtin, Estética da criação verbal... 98.

A educação para a leitura da produção do outro configura uma estratégia bastante interessante quanto à notória utilização das produções para além da leitura e apreciação docente. Reconhecer as vozes de outrem nos escritos feitos em sala e discuti-las por meio da leitura, de comparações e de complementações a partir de outras; expressam criticamente as concepções de linguagem subjacentes e enriquece com fatos usados diariamente. Trazidos das experiências particulares de cada um. Afora que na palavra dita ou escrita podemos expor nossa formação ideológica sobre o mundo.

Pensando na apreciação das diferentes relações interdiscursivas, temos que seguir com o confronto de um determinado discurso em relação a outros já conhecidos pela turma. Previamente analisados e discutidos em toda sua extensão e profundidade. Evidenciando o denominador comum de ambos. Neste ponto, há que investigar com esmero a tênue possibilidade de réplica que minimiza características importantes na busca de um bom texto escrito.

O presente objetivou traçar um perfil de atuação docente em relação à práxis empreendida em sala com a finalidade de construir conhecimento, tendo em vista a produção de textos a partir de uma salutar metodologia baseada em conhecimentos prévios²², cujo desenrolar reflexivo se dá em sala sob a orientação do educador responsável por aglutinar e/ou conectar conceitos até então fragmentados e carentes de uma percepção integralizadora dos saberes²³. Prestigiando aspectos nucleares alicerçados na teoria de ícones da literatura linguística atual.

Nos dizeres de Barré-de-Miniac, a escrita não constitui domínio de poucos escrivães e eruditos como no Medievo; ao contrário, é uma prática que “[...] se generalizou: além dos trabalhos escolares ou eruditos, é utilizada para o trabalho, a comunicação, a gestão da vida pessoal e doméstica.” Através de um suporte sempre conectado à internet que forma uma rede social.²⁴

Por isso que ressaltamos a importância da produção escrita como método que nos parece mais completo. Isto se deve ao fato de que para produzir um texto, o escritor precisará de conhecimentos armazenados, saberes enciclopédicos e acioná-los nas práticas interacionais que propõem uma relação entre linguagem/mundo/sociedade. Vale salientar que os referidos conhecimentos devem passar por ajustes à proporção que avance em idade e nos segmentos progressivamente. Em razão das atualizações das interações às quais ficamos expostos e assimilamos novos paradigmas. Desta forma, segundo Koch a memória ajuda no desenho da aprendizagem, pois considera “a memória deixa de ser vista como uma auxiliar do conhecimento, passando a ser considerada parte integrante dele”²⁵, por isso no processo autoral, porque passam os sujeitos, os alicerces do conhecimento prévio e a extensão provocada e ampliada em sala pelos debates e análises críticas de gêneros e autores, robustecem-no nas estruturas que serão usadas para a compreensão de situações particulares e as vicissitudes do momento comunicativo.

²² D. P. Ausubel, *Educational Psychology: a cognitive view* (New York: Holt, Rinehart and Winston, 1968)

²³ E. Morin, *Introdução ao pensamento complexo*. 5ª ed. (Lisboa: Instituto Piaget, 2008).

²⁴ C. Barré-De-Miniac. & C. Poslaniec (org.), *Écrire en atelier. Observation, analyse, interprétation de quatre ateliers d'écriture* (Paris: Institut National de Recherche Pédagogique, 2006), 38.

²⁵ Ingedore Villaça Koch e Vanda Maria Elias, *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. São Paulo: Contexto, 2009), 40.

A análise de textos acentua o saber fazer para atingir o saber ser. A memória constitui parte relevante do conhecimento, haja vista conter em estado estabilizado dados que podem servir a qualquer momento e situação exija. Neste ponto, a interação desperta conhecimento. Isto porque o autor recorre a modelos cognitivos que determinam a quantidade de informação necessária para uma dada situação comunicativa específica, tornando o leitor capaz de construir objetivos claros na produção de textos.

Assim como selecionar a variação linguística adequada à enunciação, tal como a adequação do gênero textual à situação dialógica em curso. Assegurando “a compreensão escrita para conseguir a aceitação do leitor quanto ao objetivo desejado, utilizando-se de vários tipos de ações linguísticas configuradas no texto.”²⁶. Artifícios que suplantam estratégias operantes na busca de uma via segura de aprendizagem. Daí Mendonça *et alios* apontar a produção discursiva como a verdadeira interação com outro e capaz de proporcionar aprendizado. Neste enfoque, “o fluxo natural de aprendizagem é: da competência discursiva para a competência textual até a competência gramatical”²⁷. E não o inverso. Prática que denota inapropriação das competências atualmente desenhadas pelo PCN²⁸.

Tudo converge para um ápice e gênese a partir do texto. Tudo se encaminha para ele e tem seu desfecho posposto a ele. Por isso Mendonça²⁹ valida sua afirmação de bom funcionamento da linguagem que nasce do macro visão dos sintagmas. Dentro de uma perspectiva de competência textual. E não micro, analisando apenas itens sem compromisso com o todo que existe no universo que é o texto; com sua plurissignificação.

Seleciona ainda, três razões de ensinar a gramática, apontadas por Perini, objetivando integrar. Na tentativa de conectar as modalidades e valorizar a formação cultural por meio das habilidades observadas, testadas e aplicadas da língua para a formação do pensamento independente e sua aplicação.³⁰

Os motivos listados por Perini formulam aspectos que destacam uma formação, cujo empenho se desenrola numa visão muito particular de exceções às regras descritas na gramática. Consequentemente desencadeado uma formação erudita incapaz de estabelecer as bases para as inúmeras cenas enunciativas atualmente proposta. Inclusive, “insustentáveis dentro do atual paradigma da formação para a cidadania e a inclusão”.³¹

Conduzindo os sujeitos a adotarem uma postura mais próxima à sua realidade usual. Distinguirem os aspectos gramaticais dos discursivos e suas respectivas utilizações cotidiana facilitam o acesso ao conhecimento.³² As tematizações providas do texto servem como propulsoras para a compreensão da “ampliação da competência comunicativa do aluno para falar, ouvir, ler e escrever textos fluentes, adequados e socialmente relevantes”³³, descrito por Antunes e reforçam fatos lingüísticos importantes

²⁶ Ingedore Villaça Koch e Vanda Maria Elias, Ler e escrever...34.

²⁷ Ercilia Severina Mendonça, “A linguística e a ciência da informação: estudos de uma interseção”. Ci. Inf., Brasília, Vol: 29 num 3 (2000): 76.

²⁸ Brasil, Parâmetros Curriculares Nacionais: 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental...

²⁹ Ercilia Severina Mendonça, “A linguística e a ciência da informação: estudos...”

³⁰ Mário A. Perini, Para uma Nova Gramática de Português (São Paulo: Editora Ática, 1995).

³¹ Mário A. Perini, Para uma Nova Gramática de Português... 33.

³² Mário A. Perini, Para uma Nova Gramática de Português... 203.

³³ Irlandé Antunes, Aula de português. Encontro e interação... 54.

para uma prática que destaca produções com a função de promover (não de “treinar”) a comunicação verbal; explorando “a capacidade de pensar, de criar, de inventar”³⁴, destacando o valor eminentemente linguístico.

As propostas pedagógicas previstas pelos profissionais de linguagens formulam estruturas que procuram levantar as bases para uma prática mais eficiente e que privilegie elaborações visando à assimilação e acomodação de conceitos outrora vivenciados em sala e têm repercussão na vida. Mostrando “que existem diferentes maneiras de dizer (e de dizer bem!) a mesma coisa”³⁵ sem permanecer na linha tênue da normatização gramatical.

A concepção de linguagem aqui defendida enfatiza e destaca as construções arraigadas na prática dos sujeitos e postas em análise sob o comando atento do professor de línguas que valoriza tal emprego desde o ponto de vista sociolinguístico “dentro do mesmo contexto ou, mais ainda, em contextos diferentes”³⁶. Sem ignorar o necessário contato com a gramática normativa com sua reprodução e reconhecimento dos termos e suas respectivas funções.

Deste modo, ignora-se a mecanização dos procedimentos e conceitos que norteiam a escrita de um texto. A discussão dos resultados já apontou para um método que deve ir de encontro com a obsoleta proposta meramente técnica e que engessa a criatividade e o conhecimento. Inviabilizando uma produção que, de fato, reafirme o que foi aprendido. Visto que “em todo momento, a formação de uma autoestima elevada, responsável, agora e sempre, pela disposição de tentar falar e escrever; mesmo sob o risco da incompletude e da imperfeição”³⁷. Desde um ponto de vista formal, posto que nas interações do cotidiano verifica-se uma clara e objetiva interlocução entre os pares.

Logo, a produção escrita pode ser considerada um modo importante e operativo na construção das bases para uma aprendizagem que repercute significativamente. E garanta habilidades enunciativas que serão selecionadas e usadas nas mais diversas situações. Indelévelmente marcadas na memória pelas experiências que perdurarão por anos pós Ensino Médio e vivenciadas de maneira incipiente em âmbito de sala de aula do ensino da língua(gem).

Referências bibliográficas

Antunes, Irandé. Aula de português. Encontro e interação. São Paulo: Parábola Editorial. 2003.

Ausubel, D. P. Educational Psychology: a cognitive view. New York: Holt, Rinehart and Winston. 1968.

Bakhtin, Mikhail. Estética da criação verbal. SP: Martins Fontes. 2010.

³⁴ Irandé Antunes, Aula de português. Encontro e interação... 55.

³⁵ Irandé Antunes, Aula de português. Encontro e interação... 55.

³⁶ Mário A. Perini, Para uma Nova Gramática de Português... 124.

³⁷ Mário A. Perini, Para uma Nova Gramática de Português... 125.

O ensino da língua portuguesa hoje: Do reconhecimento e reprodução para o conhecimento e a produção. Confronto... pág. 156

Brasil Parâmetros Curriculares Nacionais: 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa. Brasília/DF: MEC/SEF. 1998.

Brasil. Ministério da Educação. Guia de livros didáticos PNLD 2017: Língua Portuguesa. Ministério da Educação. Brasília: MEC. 2017.

Cereja, William Roberto. Gramática texto, reflexão e uso: ensino fundamental, volume único / William Roberto Cereja, Theresa Cochar Magalhães. 5ª Ed. São Paulo: Atual. 2016.

Geraldi, J. W. Concepções de linguagem e ensino de português. In: Geraldi, J. W. (org.). O texto na sala de aula, leitura e produção. Cascavel: assoeste. 1984.

Koch, Ingedore Villaça e Elias, Vanda Maria. Ler e escrever: estratégias de produção textual. São Paulo: Contexto. 2009.

Marcuschi, Luiz Antônio. Produção textual, análise de gêneros e compreensão. São Paulo: Parábola Editorial. 2008.

Mendonça, Ercilia Severina. "A linguística e a ciência da informação: estudos de uma interseção". Ci. Inf., Brasília, Vol: 29 num 3 (2000): 50-70.

Morin, E. Introdução ao pensamento complexo. 5ª ed. Lisboa: Instituto Piaget. 2008.

Perini, Mário A. Para uma Nova Gramática de Português. São Paulo: Editora Ática. 1995.

Sacristàn, José Gimeno. O que significa o currículo? In: Sacristàn, José Gimeno (org.). saberes e incertezas sobre o currículo. Porto Alegre: Penso. 2013.

Travalia, Luiz Carlos. Categoria de texto como objeto do ensino e Análise da conversação da ANPOLL – Fórum de debates. Apresentado no GT de Linguística de Texto e Análise da Conversação da ANPOLL, durante o "XXI Encontro Nacional de ANPOLL – Domínios do saber: história, instituições, práticas", realizado na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, no período de 19 a 21 de julho de 2006. 12.

Para Citar este Artigo:

Silva, Humberto Souza e Coutinho, Diógenes José Gusmão. O ensino da língua portuguesa hoje: Do reconhecimento e reprodução para o conhecimento e a produção. Confronto entre a aprendizagem mecanicista e os saberes construídos. Rev. Incl. Vol. 5. Num. Especial, Outubro-Diciembre (2018), ISSN 0719-4706, pp. 141-156.

CUADERNOS DE SOFÍA
EDITORIAL

Las opiniones, análisis y conclusiones del autor son de su responsabilidad y no necesariamente reflejan el pensamiento de la **Revista Inclusiones**.

La reproducción parcial y/o total de este artículo debe hacerse con permiso de **Revista Inclusiones**.