UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

Um olhar sobre o ensino de Língua Portuguesa a partir das Gramáticas Virtuais/On-line

Graziele Thainá Maciel Lima

SÃO CRISTÓVÃO/SE
2022

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

Graziele Thainá Maciel Lima

Um olhar sobre o ensino de Língua Portuguesa a partir das Gramáticas Virtuais/On-line

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) da Universidade Federal de Sergipe (UFS) como requisito para obtenção do título de Mestra em Letras.

SÃO CRISTÓVÃO/SE

2022

Graziele Thainá Maciel Lima

Um olhar sobre o ensino de Língua Portuguesa a partir das Gramáticas Virtuais/On-line

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) da Universidade Federal de Sergipe (UFS) como requisito para obtenção do título de Mestra em Letras.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Ana Karina de Oliveira Nascimento
Presidente

Profa. Dra. Marlene de Almeida Augusto de Souza
Coorientadora – Membro Interno

Profa. Dra Selma Silva Bezerra
Membro Externo

Profa. Dra. Maria Amália Vargas Façanha
Membro Interno

Prof. Dr. Sérgio Ifa
Membro Externo (Suplente)

Prof. Dr. Vanderlei José Zacchi
Membro Interno (Suplente)

Um olhar sobre o ensino de Língua Portuguesa a partir das Gramáticas Virtuais/On-line

Este exemplar corresponde à Dissertação de Mestrado, sendo o Exame de Defesa da mestranda **Graziele Thainá Maciel Lima** para ser avaliada pela Banca Examinadora.

São Cristóvão - SE, 07 de julho de 2022

_____

Profa. Dra. Ana Karina de Oliveira Nascimento

Presidente

_____

Profa. Dra. Marlene de Almeida Augusto de Souza

Coorientadora – Membro Interno

_____

Profa. Dra Selma Silva Bezerra

Membro Externo

_____

Profa. Dra. Maria Amália Vargas Façanha

Membro Interno

Para meus pais Hortência e Fliciano.

AGRADECIMENTOS

Finalizo essa etapa em minha vinda inundada por gratidão ao ponderar sobre esse tempo e carrego uma certeza: sozinha a caminhada seria intragável e insípida. Contei com o apoio de muitos, pelos quais tenho uma imensa gratidão.

Antes e acima de tudo, sou grata a Deus, por ter me dado os dois maiores amores da minha vida: Jesus Cristo, meu maior exemplo de mestre; e Nossa Senhora, *regina cordis mei*. A todos os meus familiares, especialmente aos meus pais Hortência e Fliciano, que sempre me apoiaram e entenderam as renúncias que tive de fazer. Amo-os. Aos meus irmãos Tamiles, Thiago e Everton, pelos laços fraternos que nos unem; grande é o amor. À Pe. Vittorio Rossato, meu segundo pai, as palavras seriam insuficientes para descrever a sua importância em minha vida. Amo-te muito! À Jordana, minha madrinha, a quem tenho um amor especial.

À Yuri, meu melhor amigo, pelo vínculo afetivo e espiritual que possuímos. Aos professores que imprimiram marcas positivas em mim: Piauí, Fábio, Vanderlei, Amália e, em especial, às minhas orientadoras do mestrado, Marlene e Ana Karina, por toda colaboração, paciência e carinho durante todo esse percurso. Não posso deixar de citar a minha querida comunidade, a FCIM, através da pessoa de Pe. Francisco Tiery. Sou grata pela família que ganhei, a lista é extensa.

Aos amigos todos, especialmente Lucas, Diana, Letícia, Léo, Maysa, Fernanda Lira, Guilherme e Camilly, por construírem essa história junto comigo.

Uma certeza invade o meu coração ao encerrar mais um ciclo, sobretudo diante de um ambiente acadêmico, muita das vezes materialista e competitivo, e desejo expressá-la com uma das máximas de S. Rafael Arnáiz: “de pardo ou de branco, com cogula ou sem ela, sou o mesmo diante de Deus”. Assim, posso fazer um intertexto com a frase dele e dizer: com mestrado ou sem mestrado, com títulos ou sem títulos, sou a mesma diante de Deus”.

“De pardo ou de branco, com cogula ou sem ela, sou o mesmo diante de Deus”.

S. Rafael Arnáiz

RESUMO

Nesta dissertação, apresento a minha experiência como professora de Língua Portuguesa da educação básica, a partir da qual reflito acerca da visão de língua/linguagem e de multimodalidade presente em três gramáticas virtuais selecionadas: “Nova Gramática On-line”, “Gramática.net.br” e “Norma culta: língua portuguesa em bom português”. A autoetnografia, um dos vieses metodológicos escolhidos para esta pesquisa, possibilitou ampliar o meu olhar sobre o ensino de Língua Portuguesa a partir das Gramáticas Virtuais/On-line, às quais tive acesso no início da pandemia de COVID-19. Este estudo efetiva-se também a partir de pesquisa documental (GIL, 2002), qualitativa (ANDRÉ, 2004) e interpretativista (MOITA LOPES, 1994). Partindo dos pressupostos de que a percepção da história constitui e afeta a percepção do presente (MENEZES DE SOUZA, 2011) e de que a gramatização diz respeito ao processo de instrumentalização de uma língua na base de duas tecnologias: o dicionário e a gramática (AUROUX,1992), esta pesquisa teve como objetivo refletir sobre o fazer docente do professor de Língua Portuguesa, a partir da minha experiência autoetnográfica ao buscar incluir essas gramáticas em minhas práticas como professora de Língua Portuguesa. Além disso, identifiquei os conteúdos abordados nesses materiais e como eles são trabalhados, tendo em vista as novas preconizações da BNCC (BRASIL, 2017, 2019) para o ensino de Língua Portuguesa. Outrossim, verifiquei quais são os recursos multimodais (escrito, som, imagem, movimento, vídeo etc.) presentes nesses materiais e se eles são explorados para o ensino dos assuntos gramaticais. Tal levantamento foi feito com a finalidade de traçar um estudo sobre o ensino de gramática na prática considerando-se o estudante contemporâneo e de modo a proporcionar-lhe uma aprendizagem gramatical reflexiva. Além disso, apresentei sugestões práticas de ensino outras analisando formas diferentes de entender a noção de língua/linguagem e a multimodalidade no trabalho com a gramática. A partir dos dados levantados e de sua análise, concluo que a multimodalidade é inserida nessas gramáticas de modo muito tímido, quase sem aproveitar todos os recursos que o ciberespaço proporciona. A elaboração das sugestões de atividades me possibilitou constatar ser necessário e possível que o professor compreenda o ensino da gramática para além de fixação de regras, como ainda proposto na maioria dos atuais manuais de ensino de Língua Portuguesa. É preciso proporcionar ao aluno contemporâneo, inserido em uma cultura digital, um ensino da língua em uma perspectiva multimodal inserindo e explorando imagens e outros recursos disponíveis no ciberespaço, tais como gifs, memes, vídeos, chats, de modo que ele reflita como a sociedade é organizada e qual seu papel na reorganização dessa sociedade garantindo a justiça social.

Palavras-chave: Gramáticas Virtuais/On-line; Autoetnografia; Concepção de língua/linguagem; Multimodalidade.

ABSTRACT

In this dissertation, I report my experience as a Portuguese teacher in basic education. Besides that, I reflect on the concept of language and multimodality that is adopted in three virtual grammars: "Nova Gramática On-line" (New On-line Grammar), "Gramática.net.br" (Grammar.net.br) and "Norma culta: língua portuguesa em bom português" (Standard language: Portuguese language in correct Portuguese). The autoethnography, one of the methodological biases adopted in this research, allowed me to broaden my perspective on the teaching process of the Portuguese Language while using Virtual/Online Grammars, that I referred to at the beginning of the COVID-19 pandemic. This study is also based on documental (GIL, 2002), qualitative (ANDRÉ, 2004), and interpretive (MOITA LOPES, 1994) research. Assuming that the perception of history constitutes and affects the perception of the present (MENEZES DE SOUZA, 2011) and that the grammatization concerns the process of instrumentalization of a language based on two technologies: the dictionary and the grammar (AUROUX,1992), the aim of this research is to reflect on the Portuguese teaching process considering the autoethnography report of my experience including such Virtual/On-line Grammars in Portuguese classes. Furthermore, I identified the contents that are presented in these materials and how they are approached, considering the orientations for the teaching of Portuguese stated at BNCC (BRASIL, 2017, 2019). Besides that, I identified the multimodal resources (written, sound, image, movement, video, etc.) that are present in these materials and if they are mentioned during the process of teaching grammar. The investigation was carried out with the purpose of tracing a study on the teaching of grammar in social practice contexts to contemporary students in order to provide them with reflective grammar learning. In this dissertation, I also presented some practical teaching suggestions including the analysis of different ways of understanding the concept of language and multimodality in the grammar teaching process. From the data collected and its analysis, I conclude that multimodality aspects are included in grammar activities but in a superficial way since cyberspace resources are not completely exploited. Elaborating on some activity suggestions allowed me to verify that it is necessary and possible for teachers to understand the teaching of grammar as going beyond the standard language rules, as it is still proposed in most current Portuguese language teaching manuals. It is necessary to teach contemporary students, who live in digital societies, to take into account language from a multimodal perspective, including and exploring images and other resources available in cyberspace, such as gifs, memes, videos, and chats, so that they may reflect on how societies are organized and how they can contribute to reorganizing such societies, ensuring social justice.

Keywords: Virtual/Online Grammars; Autoethnography; Language concept; Multimodality

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - Apresentação da Nova Gramática Online. 29
FIGURA 2 - Apresentação da Nova Gramática Online. 30
FIGURAS 3 e 4 - Apresentação da Nova Gramática Online. 30
FIGURA 5 - Apresentação da Nova Gramática Online. 32
FIGURA 6 - Apresentação da Nova Gramática Online. 33
FIGURA 7 - Apresentação da Nova Gramática Online. 33
FIGURA 8 - Apresentação da Gramática Norma Culta. 35
FIGURAS 9 e 10 - Apresentação da Gramática Norma Culta. 36
FIGURA 11 - Apresentação da Gramática Norma Culta. 37
FIGURA 12 - Apresentação da Gramática Norma Culta. 38
FIGURA 13 - Apresentação da Gramática Norma Culta. 38
FIGURA 14 - Apresentação da Gramática Norma Culta. 39
FIGURA 15 - Apresentação da Gramática.net.br. 42
FIGURA 16 - Apresentação da Gramática.net.br. 43
FIGURA 17 - Apresentação da Gramática.net.br. 43
FIGURA 18 - Exposição do conteúdo da Nova Gramática Online. 48
FIGURA 19 - Apresentação da Nova Gramática Online. 48
FIGURA 20 - Exposição do conteúdo da Nova Gramática Online. 52
FIGURA 21 - Exposição do conteúdo da Nova Gramática Online. 52
FIGURA 22 - Exposição do conteúdo da Nova Gramática Online. 53
FIGURA 23 - Exposição da Gramática.net. 55
FIGURA 24 - Exposição da Gramática.net. 55
FIGURA 25 - Exposição da Gramática.net. 56
FIGURA 26 - Exposição do Conteúdo na Nova Gramática Online – Advérbio. 62
FIGURA 27 - Exposição do Conteúdo na Nova Gramática Online – Advérbios (cont). 63
FIGURA 28 - Exposição do Conteúdo na Gramática.net – Classificação dos Advérbios. . . .64
FIGURA 29 - Exposição do Conteúdo na Gramática.net – Tipos de advérbios. 65
FIGURA 30 - Meme da Marvel Super Heróis. 66

FIGURA 31 - Exposição do Conteúdo na Gramática.net – Conjunção. 69
FIGURA 32 - Exposição do Conteúdo na Gramática norma culta – Pron. pessoais retos. . . .69
FIGURA 33 - Exposição do Conteúdo na Nova Gramática online – Art., Interj. e Num. . . . 70
FIGURA 34 - Manchete de Jornal Extra sobre corrupção. 72
FIGURA 35 - Manchete de Jornal Extra sobre o ministro. 73
FIGURA 36 - Publicidade da cerveja Devassa. 75
FIGURA 37 - Campanha do Pão de Açúcar para o Dia Internacional da Mulher. 77
FIGURA 38 - Exposição do Conteúdo na Gramática.net. 80
FIGURA 39 - Exposição do Conteúdo na Gramática.net. 81
FIGURA 40 - Clipe de Luan Santana - Dia, Lugar e hora. 84
FIGURA 41 - Will Smith chorando após receber o prêmio no Oscar. 87
FIGURA 42 - Personagens da novela RBD brigando. 88
FIGURA 43 - Meme. 91
FIGURA 44 - Meme. 92
FIGURA 45 - Meme. 92
FIGURA 46 - Meme. 93
FIGURA 47 - Meme. 96

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO. 14

1.1 Um olhar histórico. 14

1.2 A gramática e eu 17

1.3 A inserção da autoetnografia na metodologia: um receio. 19

1.4 Sobre os dados. 22

1.5 O problema e as justificativas. 23

1.6 Perguntas norteadoras. 24

1.7 Sobre o objetivo geral e os objetivos específicos. 24

2 A NOÇÃO DE LÍNGUA/LINGUAGEM NAS GRAMÁTICAS VIRTUAIS DE LÍNGUA PORTUGUESA. 26

2.1Uma perspectiva funcionalista. 26

2.2 Sobre a nova gramática on-line. 29

2.3 Sobre a "norma culta: Língua Portuguesa em bom Português". 34

2.4 A "gramática.net.br: conhecimento da Língua Portuguesa". 41

3 A MULTIMODALIDADE E AS GRAMÁTICAS VIRTUAIS DE LÍNGUA PORTUGUESA. 45

3.1 Sobre a "nova gramática on-line". 48

3.2 Sobre a "norma culta: Língua Portuguesa em bom Português". 51

3.3 Sobre a "gramática.net.br: conhecimento da Língua Portuguesa". 54

4 POSSIBILIDADES OUTRAS DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA A PARTIR DA EXPERIÊNCIA COM GRAMÁTICAS VIRTUAIS. 57

4.1 Ensino de gramática e visões outras de línguas/linguagens. 58

4.1.1 Gramática e gramatiqueiros. 60

4.1.2 Gramáticas sem contexto. 68

4.1.3 Gramáticas com contexto. 71

4.2 Um possível trabalho multimodal a partir das gramáticas virtuais de Língua Portuguesa. 77

4.2.1 As gramáticas no universo dos hipertextos. 77

4.2.2 Multimodalidade e ciberespaço. 79

4.2.3 Os gifs e o ensino de gramática. 86
4.2.4 O gênero meme para ensinar gramática. 89

CONSIDERAÇOES FINAIS. 95

REFERÊNCIAS. 97

1 INTRODUÇÃO

Nesta seção reflito sobre o meu ser professora de Língua Portuguesa, após ter acesso às Gramáticas Virtuais, durante o início da pandemia de COVID-19. Com isso, apresento a minha experiência autoetnográfica, por meio da qual pondero acerca da visão de língua/linguagem e de multimodalidade presentes em 3 materiais selecionados.

Em seguida, discuto sobre o ensino de Língua Portuguesa, mais especificamente da gramática, levando em consideração o meu olhar para outras possibilidades de trabalho com ela, tendo em vista concepções outras de língua/linguagem e a multimodalidade, conforme já apontam os documentos oficiais que direcionam o ensino no Brasil, em especial a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017; 2019). Como também, relato o percurso metodológico que foi traçado, juntamente com as questões de pesquisas e os objetivos.

Outrossim, após analisar as Gramáticas Virtuais em questão, avaliei como importante trazer a informação, já de início, que o propósito delas é trabalhar com o ensino de um ponto de vista normativo. Todavia, apesar dessa constatação, vejo outras possibilidades de aprendizagem, sobre as quais procuro dissertar no decorrer deste texto.

Informo, desde já, ao leitor que tenha estranhado a forma como eu escrevo esta pesquisa, que nas próximas linhas deste trabalho será possível depreender as motivações pessoais e externas que me fizeram escrever desta forma e não de outra.

1.1 Um olhar histórico

Para analisar o ensino de Língua Portuguesa a partir das Gramáticas Virtuais considerei necessário, primeiramente, apresentar o conceito de gramatização postulado por Auroux (1992), que a entende como um processo de instrumentação de uma língua na base de duas tecnologias: a gramática e o dicionário. Esses instrumentos linguísticos são partes decisivas no processo histórico de colonização e ainda hoje as bases do nosso saber metalinguístico.

Desde Platão e Aristóteles o domínio de alguns tipos de discurso, o poético e retórico, por exemplo, e sua adequação a algumas finalidades pragmáticas, como a persuasão, dizer a verdade (partes da lógica e retórica), e as especulações sobre as relações do *logos* ao ser (filosofia) se associaram para produzir a teoria das partes do discurso. Esse estudo está presente, conforme explicita o estudioso, nas obras dos dois filósofos, em que se percebe a distinção entre ónoma/rhêma, que corresponde ao mesmo tempo à oposição verbo-nominal e à oposição sujeito/predicado (AUROUX, 1992.). A gramática, assim, em sua forma, só surge muito tempo

depois na Escola de Alexandria e era definida como o conhecimento empírico levado o mais longe possível e que se lê nos poetas e nos prosadores.

Essa força da gramática, segundo o autor, faz com que ocorra uma adaptação das teorias das partes do discurso para uma linguagem natural que insiste em uma definição sobre os traços morfológicos. Nesse contexto se encontra um conceito que permite a generalização e a formulação de regras. É isso que, segundo o estudioso, pode explicar o porquê das partes do discurso permaneceram durante séculos como a parte central da tradição linguística ocidental.

Ainda de acordo com Auroux (1992), o desenvolvimento dos saberes linguísticos se dá de forma complexa e isso está relacionado à administração dos grandes Estados, à literalização dos idiomas, à identidade nacional, às viagens, ao comércio etc. Antes do século XIX europeu e do desenvolvimento da fonética, não se conheceu nenhuma inovação tecnológica que tenha agido sobre o conhecimento da linguagem. Com isso, o surgimento da imprensa e o desenvolvimento do capitalismo mercantil foram bastante significativos e importantes para a gramatização, uma vez que a partir de uma gramática se tinha a finalidade de se aprender uma língua estrangeira.

Assim, os contatos entre as línguas foram elementos determinantes dos saberes linguísticos e as gramáticas tiveram suma importância no conhecimento das línguas. Foi a partir desse saber multilíngue também que nasceram tanto a gramática geral quanto a comparada. A primeira é homogênea, enquanto a segunda surgiu para determinar as regularidades inerentes à sua natureza.

De posse disso, com o passar do tempo, ao falar sobre a apropriação das novas tecnologias, Nunes (1998) salienta que no espaço econômico as condições são propiciadas pela indústria nos setores de telecomunicações e no de informática. Para o pesquisador, a informática interfere de modo significativo em outros setores pelo fato de trazer condições para que seja realizado um certo tipo de leitura. A partir disso, ele mostra que os softwares são utilizados com a finalidade de armazenar e gerenciar dados, elaborar tabelas, edição de textos etc. Possibilitam, também, criação de técnicas de composição, editoração, montagens, conjugação de textos, imagens e sons. Desse modo, permitem que sejam desenvolvidos projetos de multimídia, em coexistência com ordens de materialidade em um mesmo espaço.

Diante disso, ocorre uma conversão das relações dos leitores com os textos, o que passa a ser introduzido em vários domínios do saber. Essa mudança é vista nos modelos interativos, nos quais os softwares permitem a organização de funções enunciativas como consequência de situações previstas de uso. Assim, a máquina faz a execução de textos em primeira pessoa, faz sequências de performativos e “coloca em jogo opções de leitura em uma relação espaço-

temporal" (NUNES, 1998, p. 38), em que os usuários têm a opção de intervir. É neste sentido que essa propriedade que os programas possuem, de acordo com o autor supracitado, "é um ponto onde os algoritmos tocam de modo particular a questão dos não-ditos, dos implícitos, dos caminhos temáticos" (NUNES, 1998, p. 38).

Ao longo do tempo construiu-se também a ideia de que a gramática é uma das ferramentas essenciais para o professor de língua portuguesa. No entanto, registro que ocorreram algumas orientações no que diz respeito ao ensino-aprendizagem dessa disciplina, principalmente com o advento da internet. Apoio-me em Cope e Kalantzis (2016), nesse sentido, que propõem discussões na perspectiva dos novos letramentos, os quais são incorporados a novas práticas sociais, a maneiras de se trabalhar com formas novas no ciberespaço, o que inclui o trabalho com textos multimodais. Estes textos, segundo Façanha e Lucena (2020), são fundamentais para refletirmos a respeito de quem somos, uma vez que diariamente somos desafiados a intensificar a forma como aprendemos, como lidamos com as inúmeras formas de representação da realidade, e sobre o papel das imagens na comunicação, principalmente no ambiente virtual, onde encontram-se textos escritos e visuais que se misturam a falas, sons, cores e movimento (FAÇANHA; LUCENA, 2020). Portanto, as autoras concluem que estamos diante da ampliação do caráter multimodal que povoa as relações e, nesse sentido, elas se alicerçam em Ianni (2001) para afirmar que o mundo se povoa de imagens, mensagens, colagens, montagens, bricolagens, simulacros e virtualidades.

É nesse contexto em que se encontram as Gramáticas Virtuais em Língua Portuguesa, instrumentos linguísticos contemporâneos que, de acordo com Monte Mór (2017), ao mencionar a questão das epistemologias digitais, afirma que há uma nova geração que diante do acesso às tecnologias digitais, sente-se mais disposta para aprender por meio desse novo recurso.

Posto isso, o meu trabalho entende, conforme elucida Menezes de Souza (2011), que a percepção da história constitui e afeta a percepção do presente. Com esse trabalho, tenho o propósito de estudar as gramáticas virtuais, a fim de analisar as concepções de língua/linguagem presentes nelas, bem como o trabalho com a multimodalidade. Uma vez trazida à reflexão crítica, o autor supracitado mostra que essa percepção do passado na produção de significação no presente poderá contribuir para a transformação dos possíveis efeitos negativos atuais dessa produção em efeitos mais positivos e desejáveis para o futuro.

Com a finalidade de delimitar a temática desta pesquisa, parti da fase da nova preconização de orientações para o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa após as orientações e dimensões para o ensino dessa língua a partir da LDB (BRASIL, 1996), dos PCN

(BRASIL, 1998) e da BNCC (BRASIL, 2017, 2019), que orientaram outras dimensões para o ensino da Língua Portuguesa: a inserção de textos nas análises, a inserção de materiais de leitura de efetiva demanda social, a adesão às multimodalidades etc.

1.2 A gramática e eu

"Aquilo que a memória ama, nela permanece para sempre".
Adélia Prado

Acredito que todos já ouviram dizer de algum modo que as nossas lembranças ou memórias não dizem respeito apenas àquilo que passou, mas elas constituem o que somos hoje. Elas influenciam de modo significativo na nossa constituição como indivíduos e como seres pensantes de uma sociedade. É nesse sentido que pretendo trazer para este trabalho, já no início, algumas lembranças e experiências das aulas de gramática no decorrer da minha vida, porque creio que tudo isso, de algum modo, influenciou nas escolhas que faço hoje enquanto professora e pesquisadora. Diante disso, a afirmação da saudosa Adélia Prado[1], a qual citei antes de iniciar este parágrafo, é digna de crédito para esta que vos escreve. Com isso em mente, ainda me atrevo a completar essa reflexão com a afirmação de que não só o que a memória ama, mas também aquilo que ela detestou. Vou começar.

Quando cheguei ao 6º ano do ensino fundamental não compreendia o que era sujeito. Com a mudança de professora não consegui acompanhar a nova metodologia e isso foi terrível para mim na época. A profissional colocava as orações no quadro e começava a fazer as classificações. A imagem que vem em minha mente é a dela escrevendo, no momento da explicação, umas perguntas com umas letras menores entre as sentenças: "O quê? Quem?" Levei um tempo para entender que essas perguntas eram para ser feitas ao verbo para se chegar à identificação do sujeito.

O "ne" e o meu trauma de correções. Essa mesma professora, quando eu estava no 8º ano, havia pedido que nós, os alunos, construíssemos uma redação em sala de aula e, à medida que fôssemos escrevendo, íamos até a mesa dela para que ela olhasse o texto. Quando ela leu meu escrito e viu o bendito do "ne" utilizado no lugar de "em" me tomou como um exemplo de erro inadmissível e me expôs para toda sala de aula, de modo que tenho a recordação de

[1] Adélia Prado é uma poetisa, professora, filósofa, romancista e contista brasileira ligada ao Modernismo.

alguns colegas terem dado gargalhadas com a situação. Senti-me tão constrangida que a sensação era a de que a professora me odiava. A consequência disso foi a de que quase fui para a recuperação na disciplina, pois detestava as aulas e tinha medo da docente.

Inicio mais um parágrafo, no qual relatarei as minhas aulas de aprendizagem de verbo. A professora que lecionava a disciplina fazia atividades de conjugações verbais baseadas na técnica de memorização. Ela passava tabelinhas extensas para completarmos os verbos com as terminações das conjugações corretas e, além disso, fazia exercícios orais, indagando os alunos sobre os tempos verbais (o meu medo sempre foi o de ser questionada sobre algum verbo no mais que perfeito). Segue mais uma partilha: estava acostumada com a nomenclatura "passado" e de repente me vieram com uns "pretéritos". Resultado disso: uma confusão em minha mente. Não conseguia entender aquilo e tampouco fazer as conjugações adequadamente. Conjugar todos aqueles verbos era cansativo e doía a mão. Como sempre tive dificuldades para decorar, errava as atividades e a docente pedia que eu repetisse a mesma conjugação diversas vezes.

Não tinha a pretensão de continuar neste parágrafo o assunto sobre os verbos, mas acho fundamental relatar o quanto essa minha experiência refletiu nas aulas de Língua Portuguesa II, na Universidade Federal de Sergipe, no curso de Letras-Português. No decorrer da disciplina me deparei com aquela tabelinha novamente e os sentimentos de aversão àquilo tudo tomaram conta de mim. Um dia antes da realização da prova, à noite, tive uma crise de choro e ansiedade porque não conseguia decorar uma das listas de verbo que a professora passara como primeira atividade da disciplina. Ela havia informado que poderia retirar alguns daqueles verbos para colocar como questão de prova e sugeriu que estudássemos por aquela tabela as conjugações verbais. Foi horrível.

Tudo isso que descrevi são recordações da prática do ensino de Língua Portuguesa e dizem muito sobre a formação docente de outrora e dos/nos dias de hoje. Se por um lado é perceptível uma metodologia baseada em atitudes isoladas e sem reflexão, por outro noto um extremismo em alguns docentes pesquisadores, que perpetuam discursos de que não devemos ensinar gramática aos alunos nas aulas (escutei muito isso durante a minha graduação!). Contudo, penso que a problemática esteja não tão relacionada ao ensinar gramática, mas como ensinar, haja vista a nossa inserção em um mundo cada vez mais digital.

1.3 A inserção da autoetnografia na metodologia: um receio

"O trabalho é seu e você irá
colorir da sua forma".
Pe. Vittorio Rossato

A proposta do meu trabalho foi efetivada a partir dos métodos preconizados pela pesquisa documental (GIL, 2002), qualitativa (ANDRÉ, 2004; MINAYO, 2001), autoetnográfica (SILVA, 2011; ONO, 2017) e interpretativista (MOITA LOPES, 1994). O primeiro entende que a pesquisa documental é semelhante à pesquisa bibliográfica, o que diferencia ambos é a natureza das fontes, uma vez que a documental se baseia em materiais que ainda não receberam um tratamento analítico, ou que podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa (GIL, 2002). Já a pesquisa bibliográfica, esta tem como seu fundamento as contribuições de vários autores sobre um determinado assunto ou temática. Desse modo, no desenvolvimento da pesquisa documental as fontes são muito diversificadas e dispersas. Assim como há documentos "de primeira mão", há também os que se encontram em arquivos públicos, instituições, associações específicas, cartas pessoais, gravações, memorandos, boletins etc.

Sobre a pesquisa qualitativa, André (2004) mostra que ela se contrapõe ao esquema quantitavista porque defende uma visão holística dos fenômenos, ou seja, leva em consideração todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas. Dessa forma, os dados analisados não são métricos, o que implica no fato de que podem se valer de diferentes abordagens. Diante disso, Minayo (2001) também afirma que a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Apoio-me em Silva (2011), para quem a perspectiva qualitativa acolhe a epistemologia que faz parte de um contexto complexo, de modo que ela beneficia os aspectos que são de oposição àquilo que está direcionado para as perspectivas positivistas. Pelo fato de ser receptiva às práticas de subjetividade, o estudo qualitativo destaca a circunstancialidade ao mostrar que em cada etapa da pesquisa há traços do eu-pesquisador diante daquilo que é pesquisado.

De posse disso, o pesquisador citado no parágrafo anterior, ao mencionar Ellis, Adams e Bochner (2011) compreende que a pesquisa autoetnográfica é uma junção da autobiografia e etnografia, uma vez que é uma abordagem metodológica e de escrita que faz uma descrição de modo sistemático para analisar a experiência pessoal com a finalidade de compreender a

experiência cultural. Nesse sentido, a autoetnografia é definida de modo contrário àquilo que preconiza o pensamento binário estruturalista, uma vez que advoga favoravelmente para o fato de que um trabalho acadêmico pode ser, a um só tempo, teórico e prático, analítico e emocional, real e ficcional, pessoal e social, conforme declara Silva (2011) ao citar Kincheloe (2005).

Assim, nas páginas deste trabalho, partindo do eu aluna, cuido de parte da minha história enquanto professora de Língua Portuguesa e pesquisadora. Procuro refletir e analisar as práticas de ensino de gramática, sobretudo em nossa conjuntura atual, a qual está inserida em um contexto de transformações e inovações educacionais. Alicerçada nesse modo peculiar de dissertar, procuro, além do que já foi declarado anteriormente, desenvolver mecanismos para compreender as relações entre ensino gramatical, formação docente e discente. Pretendo, com isso, não fazer deste trabalho uma espécie de desabafo do eu-pesquisador, mas colocar em prática aquilo que já é característica do próprio gênero textual em questão: teorizar e analisar em comunhão com os aspectos sociais, da realidade e do emocional.

Confesso, contudo, que quando as minhas orientadoras sugeriram que eu inserisse na metodologia a autoetnografia, de início, não sabia do que se tratava. Todavia, ao fazer a leitura de alguns trabalhos que foram desenvolvidos nessa perspectiva metodológica surgiu em mim um receio, o qual julgo que pode acontecer com qualquer indivíduo: o medo do novo. Pensei, diversas vezes, em desistir de seguir esse caminho, porque considerava uma ideia muito progressista para mim que sempre me baseei nas epistemologias positivistas – e o seu modo de escrita, especificamente –, enquanto estudante do ensino básico, da graduação e da pós-graduação. Sempre escutei dos meus professores que não podia escrever na primeira pessoa, que a redação para passar no vestibular deveria ser objetiva e impessoal. Como também, que na academia, mesmo que o trabalho seja realizado pelo aluno, não poderia jamais empregar um "eu", mas sempre um "nós".

Nesse ínterim, alguns docentes, na maioria das vezes, nas práticas de orientações de trabalhos, quando o pesquisador escreve na primeira pessoa, parecem ter no coração um cachorrinho obsessivo (não entendam, caros leitores, o termo com um cunho pejorativo), que dia e noite late sem parar, com uma voz esganiçada e estridente, dizendo: Nós! Nós! Nós! O estudante, por sua vez, afina a voz: Mim! Mim! Mim! Só que o mundo está repleto de cachorrinhos iguais, que lhe respondem com o eco das suas próprias palavras, de modo que por toda parte se lança contra o aluno o mesmo ganido: Nós! Nós! Nós! Certamente, não é fácil resistir às pressões positivistas no ambiente acadêmico, haja vista a tradição que se instaurou nesse cenário. Eu também tive medo do animal interior obsessivo, porque me considero uma pessoa reservada. Contudo, resolvi engrossar a voz e declarar: Eu! Eu! Eu!

Recordo-me também, nessa perspectiva, que quando partilhava com o meu diretor espiritual sobre os estudos, as dificuldades encontradas no percurso e os receios de fazer adesão a algumas teorias, sempre escutei o padre falar, com o seu jeito italiano de se expressar: “o trabalho é seu e você irá colorir da sua forma”. Mal sabia ele que meses depois eu iria me deparar com a autoetnografia e que esse conselho que me dera foi um dos motivos pelo qual eu me decidi por esta metodologia, uma vez que enxerguei uma possiblidade de dar visibilidade para àquela voz afinada, reprimida, que não podia manifestar os seus sentimentos e percepções na ciência.

Assim, penso que corrobora as minhas reflexões o que Ono (2017) declarou ao escrever sobre a importância do estudo autoetnográfico.

> Reconheço a importância de se desenvolver uma pesquisa em que se apresentam resultados, podendo ser objetivos e subjetivos. No entanto, fiz a escolha de contribuir com estudos e análises de dados que suscitassem reflexões e questionamentos a partir da experiência nesta área. Estudos nos quais eu pudesse expressar a conexão entre o pessoal, o social, o cultural, os espaços físicos e o profissional ao se pesquisar, trazendo à tona as “visíveis cenas invisíveis” na elaboração dos sentidos (Monte Mor, 2020), das minhas experiências pessoais: questionamentos, emoções, minhas experiências, ações profissionais etc. (ONO, 2017, p. 36).

Diante disso, compreendo que não se trata apenas de escrever relatos positivos sobre o eu-pesquisador, mas de trazer para a dimensão textual os receios e as inquietações, uma vez que observo que o pesquisador se torna, ao mesmo tempo, objeto e sujeito de investigação. Com isso, juntamente com Ono (2017), entendo que a autoetnografia pode ser considerada também uma experiência estética, porque um dos seus objetivos é valorizar as ações do nosso cotidiano, enfatizando as situações e os contextos, sejam eles pequenos ou grandes. Nesse sentido, Ono (2017) comenta sobre a estratégia escolhida para a redação do trabalho. Este estudioso traz algo que também concordo, quando afirma que na autoetnografia a escrita não é um ato que pode ser separado, mas um processo que solidifica a ligação entre o eu e o sociocultural.

Mais uma vez, valho-me do estudioso da penúltima citação, quando ele declara:

> Então, para mim, a escolha da autoetnografia como viés metodológico implica entregar-me à vulnerabilidade criada pelo próprio trabalho. – Criatura causando efeito no criador, atribuindo significado e significância às minhas ações e experiências, por meio da escrita autoetnográfica. (ONO, 2017, p. 40).

É com base nisso que lembro também da abordagem interpretativista, baseando-me em Moita Lopes (1994), quando o autor afirma que nessa concepção os múltiplos significados que

constituem as realidades são passíveis de interpretação. Nesse sentido, é o fator qualitativo, o particular, que interessa. Para o estudioso, o que é específico, no mundo social, é o fato de os significados que o caracterizam serem construídos pelo homem que interpreta e reinterpreta o mundo à sua volta, de modo que não há uma realidade única, mas várias realidades. Portanto, através do social é possível observar a edificação dos significados.

1.4 Sobre os dados

Com relação ao modo de tratar os materiais, a construção dos dados, quando decidi debruçar-me sobre a temática que é título desta dissertação, cheguei a oito Gramáticas Virtuais da Língua Portuguesa, as quais foram retiradas de alguns sites no ambiente virtual após uma pesquisa no Google com os seguintes termos: "gramáticas virtuais", "gramáticas on-line", "O que é substantivo?". Esses instrumentos de ensino estão em circulação em sites nos ciberespaços, são eles: "Português, o seu sítio da língua portuguesa", "Só português", "Gramática on-line", "Gramática on-line: aulas de português on-line", "Português: Gramática da língua portuguesa da Infoescola", "Nova gramática online", "A "norma culta: Língua Portuguesa em bom Português" e "Gramática.net.br: conhecimento da Língua Portuguesa. Todavia, para esta pesquisa apenas trabalhei com as três últimas – "Nova gramática online", "A "norma culta: Língua Portuguesa em bom Português" e "Gramática.net.br: conhecimento da Língua Portuguesa" –, uma vez que, devido à necessidade de uma autorização para a análise dos materiais, foi necessário entrar em contato com os responsáveis pelas gramáticas para obter o termo de consentimento para utilizar o conteúdo disponibilizado pelo site. Assim, dentre as oito gramáticas, só consegui trabalhar com estas três porque estas não possuíam direitos reservados.

As peças que apresento, ao longo desta dissertação, como uma maneira de ajudar o leitor a entender o conteúdo que será analisado, foram capturadas em forma de imagem por mim a partir da técnica de *Print screen*, copiadas para a área de transferência, salvadas no *Microsoft Paint* e documentadas no *Microsoft Office Word* para que se pudesse obter uma melhor observação do *corpus* relativo às três gramáticas selecionadas. Após análise das Gramáticas Virtuais, tendo como ponto de partida o que estas revelaram, parto para uma seção em que discuto outras possibilidades de trabalho com o uso de gramática apoiado em outras visões possíveis sobre língua/linguagem, além do trabalho com multimodalidade, conforme já preconizam os documentos oficiais acerca do ensino de Língua Portuguesa, a exemplo da BNCC (BRASIL, 2017, 2019).

1.5 O problema e as justificativas

A motivação da proposta desta pesquisa se deu a partir da minha observação de que algumas gramáticas impressas (CEREJA; MAGALHÃES, 2008; 2016; MESQUITA, 2007; 2002) buscam trabalhar alinhadas ao que preconizam as novas diretrizes para o ensino de Língua Portuguesa: a passagem da frase para o texto; do sacralizado texto literário para o não canônico contemporâneo; dos textos de circulação restrita à escola aos de efetiva demanda social. Assim, surgiram algumas indagações iniciais que serviram como um ponto de partida para a construção deste trabalho: as Gramáticas Virtuais/On-line, inseridas no ciberespaço e classificadas como contemporâneas, fazem adesão a essas recomendações? Como seria trabalhar com esses instrumentos na sala de aula? A partir dessas gramáticas virtuais, qual a compreensão atual do que seja o ensino de gramática?

Em primeiro lugar, é de conhecimento da maioria dos profissionais da educação a problemática da memorização de regras gramaticais sem a reflexão dos usos, sem o entendimento de que a mudança de um item lexical implica na mudança do sentido do texto, por exemplo. Como também, que até quando é feita a utilização de forma adequada das regras preconizadas pela gramática normativa, os usos não são feitos de modo refletido, mas automático. Dessa forma, surgiu também um novo questionamento, o qual serviu de inspiração para refletir sobre a minha prática docente: como ensinar gramática de uma forma que faça com que o aluno torne consciente os usos que são feitos por ele da língua de forma mecanizada?

Diante disso, com os avanços na pesquisa, acredito ser necessário traçar um estudo sobre como era o ensino de língua antes do processo de redemocratização brasileira dos anos de 1980 para entender como a percepção da história constitui e afeta o entendimento do presente. Compreendo também que foi nessa fase, segundo os estudos da linguística aplicada para o ensino de língua materna, que houve uma "ruptura", fase em que a LDB (1996) e os PCN (1998) orientaram outras dimensões para o ensino da Língua Portuguesa. Foi nesse contexto que surgiram as discussões sobre o ensino de língua por meio de alguns textos clássicos: Possenti (1995), Marcushi (2001) e os mais atuais com a BNCC (BRASIL, 2017, 2019), com as reflexões da linguística funcional vistas em Travaglia (2020), Kenedy; Martelotta (2003) e as gramaticais com Possenti (1996) e Neves (1994). Além disso, as novas propostas de letramentos com Menezes de Souza (2011), Cope e Kalantzis (2016) e Monte Mór (2017).

Penso que a minha pesquisa pode contribuir para os estudos linguísticos de diversas formas, tais como promovendo reflexões sobre o funcionamento das Gramáticas Virtuais no

ensino contemporâneo, uma vez que não temos muitos estudos sobre esse novo instrumento digital. Assim, os resultados deste trabalho poderão beneficiar os estudantes de Letras em formação, como também os professores de Língua Portuguesa na prática em sala de aula.

1.6 Perguntas norteadoras

Para realizar esta pesquisa, parti de minhas inquietações que aqui apresento como as perguntas norteadoras:

1. As gramáticas virtuais/online que estão inseridas no ciberespaço e classificadas como contemporâneas fazem adesão às novas recomendações de ensino-aprendizagem, conforme preconizam a BNCC (BRASIL, 2017, 2019)?
2. A partir da compreensão atual do que seja o ensino de gramática, considerando-se as teorias dos letramentos, quais usos podem ser feitos dessas gramáticas virtuais?
3. Por que ensinar gramática de uma forma que faça com que o aluno torne consciente os usos que são feitos por ele da língua de forma mecanizada?
4. De que modo a multimodalidade é inserida nas gramáticas virtuais em Língua Portuguesa?
5. De que maneira o professor de língua portuguesa pode propor práticas de ensino outras considerando formas diferentes de entender a concepção de língua/linguagem, bem como multimodalidade no trabalho com a gramática?

A partir disso, é importante informar, de antemão ao leitor, que busquei responder a esses questionamentos no decorrer desta dissertação a partir do meu olhar enquanto pesquisadora e professora, o qual está alicerçado nos fundamentos da prática autoetnográfica.

1.7 Sobre o objetivo geral e os objetivos específicos

Objetivo geral

- Refletir sobre o fazer docente do professor de língua portuguesa, a partir da minha experiência autoetnográfica ao buscar incluir as gramáticas virtuais em minhas práticas docentes.

Objetivos específicos

- Identificar os conteúdos abordados nas gramáticas virtuais e como eles são trabalhados, tendo em vista as novas preconizações da BNCC (BRASIL, 2017, 2019) para o ensino de língua portuguesa;
- Verificar se e quais são os recursos multimodais (escrito, som, imagem, movimento, vídeo etc.) presentes nas gramáticas virtuais para ensinar os assuntos gramaticais e quais usos podem ser feitos deles;
- Traçar um estudo sobre o ensino de gramática na prática do estudante contemporâneo para auxiliá-lo numa aprendizagem gramatical de modo reflexivo;
- Verificar a formação do estudante de educação básica nas aulas de língua portuguesa a partir do modo como a multimodalidade é inserida nas gramáticas virtuais;
- Sugerir práticas de ensino outras analisando formas diferentes de entender a noção de língua/linguagem, como também a multimodalidade no trabalho com a gramática.

Para que os leitores tenham um norte sobre como se estruturou este trabalho, sigo a seguinte organização: além desta introdução, a seção 2 aborda "a noção de língua/linguagem nas gramáticas virtuais de Língua Portuguesa", a 3 "a multimodalidade e as Gramáticas Virtuais de Língua Portuguesa, já a 4 "as possibilidades outras de ensino de Língua Portuguesa a partir da experiência com as Gramáticas Virtuais" e, por fim, será possível observar as "Considerações finais" e as referências que serviram de base para a produção deste texto.

2 A NOÇÃO DE LÍNGUA/GEM NAS GRAMÁTICAS VIRTUAIS DE LÍNGUA PORTUGUESA

Neste espaço tenho o objetivo de fazer as descrições do *corpus* das Gramáticas Virtuais selecionadas para este trabalho e observar o modo como os conteúdos são trabalhados, tendo em vista a indagação se esses instrumentos on-line, os quais estão inseridos no ciberespaço e classificadas como contemporâneos, fazem adesão às novas recomendações de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa. Além disso, a proposta é apresentar, a partir das partes que compõem estes instrumentos linguísticos, algumas noções de língua e linguagem com o que é possível visualizar. Assim, o leitor visualizará uma junção de teorias, as quais servirão para alicerçar as discussões propostas nesta dissertação.

Espero, com isso, apresentar esses materiais de um modo que não seja visto como uma análise "chata" e cansativa, haja vista que é comum olharmos para seções desse tipo com exaustão. Antes, porém, apresento uma discussão acerca da perspectiva funcionalista para o

ensino de gramática, de modo a situar o leitor acerca do meu entendimento em relação ao ensino de Língua Portuguesa por meio de gramáticas.

2.1 Uma perspectiva funcionalista

Acredito que seja de conhecimento da maioria que o surgimento da linguística moderna está associado ao lançamento, em 1916, do *Curso de Linguística Geral*, por Saussure. A partir disso, apontam Kenedy e Martelotta (2003), três noções básicas iniciaram uma caracterização da linguística no século XX: sistema, estrutura e função. Nesse sentido, a visão de língua enquanto sistema, postulada pelo linguista de Genebra, foi substituída pelo termo estrutura (estruturalismo). Contudo, esse movimento não foi homogêneo, dado o fato de que apresentou vários aspectos de acordo com diferentes autores e dependendo, também, da ênfase dada para a significância da função em seus modelos teóricos, conforme apontam os estudiosos que citei.

Diante disso, surgiram dois polos: o formalista e o funcionalista. Enquanto o primeiro caracterizou-se pela tendência de analisar a língua como objeto autônomo, independentemente de seu uso em situações comunicativas, o funcionalismo surgiu como movimento particular dentro do estruturalismo, com o objetivo de enfatizar a função das unidades linguísticas. Assim, a corrente linguística funcionalista, em oposição ao estruturalismo e ao gerativismo[2], tem o objetivo de estudar a relação entre as estruturas gramaticais das línguas e os diferentes contextos comunicativos em que são usadas.

Recordo-me, nesse sentido, de Travaglia (2020), quando afirma que essa perspectiva pretende elucidar as regularidades observadas no uso interativo, analisando as condições comunicativas em que se verifica esse uso. É possível exemplificar isso através das seguintes sentenças: “Você é orgulhoso”. / “Orgulhoso é você”. Na primeira declaração há uma afirmação, já na segunda seria uma réplica, a qual é utilizada em determinado contexto comunicativo. Compreendo, portanto, que a segunda sentença só fará sentido em uma situação em que o interlocutor tenha feito o mesmo insulto. Logo, a análise funcionalista recorre ao contexto de uso e é isso que motiva as diversas estruturas sintáticas.

Com base nisso, as pesquisas realizadas pelo pesquisador citado no parágrafo anterior, afirmam que as línguas servem como instrumento de interação verbal e o sistema linguístico

[2] Segundo Martelotta (2008), o gerativismo é uma corrente estruturalista, no sentido mais amplo da palavra, que, inspirada na matemática, procura explicar a linguagem humana de forma abstrata, formal, afastando-se do modo empírico de estudo e aproximando-se das chamadas ciências cognitivas. É dito que o gerativismo nasceu no final dos anos 50, nos Estados Unidos, com o trabalho do linguista Noam Chomsky, considerado seu principal teórico.

existe para cumprir as funções comunicativas. Por esse viés, na corrente funcionalista, os enunciados e textos são relacionados às funções que desempenham nessa comunicação. Concluo que a língua, então, desempenha funções que são externas ao sistema linguístico e elas influenciam na organização desse próprio sistema.

Contudo, penso ser válido ressaltar que a linha funcionalista também não constitui uma unicidade, porque existem visões que focalizam as funções associadas à organização interna do sistema linguístico e outras que consideram como as funções podem ser desempenhadas nas situações comunicativas. Essas distinções são realizadas a partir do condicionamento do sistema linguístico pelas funções externas: se for mais restrita, propõe que essas funções definem as categorias gramaticais; se for mais moderada, admite uma interação entre forma e função.

De posse disso, a corrente linguística em questão trilhou alguns caminhos, os quais, no meu entendimento, é necessário relembrar neste texto. Comumente, são atribuídas aos membros da Escola de Praga, fundadores do Círculo Linguístico de Praga (1926), as primeiras análises dessa linha. Esses estudiosos da linguagem faziam oposição ao ponto de vista saussuriano, principalmente no que se refere à distinção entre sincronia e diacronia. A influência da Escola de Praga pode ser percebida nos trabalhos de Jakobson e Trubetzkoy. Além disso, o funcionalismo influenciou outros estudos, como os da Escola de Genebra, os da Escola de Londres e os do grupo holandês.

De modo paralelo aos estudos europeus, foram desenvolvidas, por volta de 1975, análises linguísticas classificadas como funcionalistas nos Estados Unidos. Essa corrente surgiu como uma reação aos problemas encontrados nas pesquisas gerativas e estruturalistas, com a finalidade de afirmar que uma estrutura da língua não pode ser analisada separadamente da função comunicativa.

Sobre a iconicidade, fala e pancronia, a perspectiva funcionalista norte-americana entendia que, para compreender a sintaxe, seria preciso estudar a língua em uso, analisar os contextos discursivos, pois é nesse espaço, de acordo com Kenedy e Martelotta (2003), que a gramática é construída. Para esses pensadores, era fundamental contrariar os dogmas centrais da linguística estrutural, tais como as noções da arbitrariedade do signo linguístico, a idealização entre *langue* e *parole*, e a rígida divisão entre diacronia e sincronia.

Conforme esses estudiosos, no que se refere à arbitrariedade do signo linguístico, para os funcionalistas, contrariando a ideia proposta pelo formalismo, quando se observa a língua em uso, é possível verificar a existência de mecanismos recorrentes que são motivados por questões semânticas, morfológicas ou fonéticas. No que tange à segunda percepção, a

perspectiva saussuriana, que distingue *langu*e (essencial) e *parole* (acidental), está muito próxima da distinção entre competência e performance, proposta pela linguística gerativista. Nesse caso, ambas priorizam a língua em detrimento da fala. O funcionalismo, em contrapartida, passa a compreender o discurso individual como gerador do sistema linguístico, uma vez que é moldável.

Dessa maneira, para os funcionalistas não há como separar *langue* e *parol*e, tendo em vista que um alimenta o outro. Por fim, já em relação à sincronia e à diacronia, para Saussure, não há uma confusão, haja vista que o trabalho sincrônico lida com fenômenos do sistema que não se relacionam com o diacrônico. Encerro, desse modo, com a noção de que a teoria funcionalista discorda dos pressupostos estruturalistas, uma vez que com os estudos da gramaticalização torna-se possível focalizar os mecanismos que geram mudanças construídas em fatores comunicativos e cognitivos, adotando uma postura pancrônica de mudança, ou seja, dentro do sistema e de sua evolução histórica.

2.2 A "nova gramática online"

No que se refere à organização da gramática "nova gramática online" no ciberespaço[3], observo que o título do instrumento é centralizado e que alinhado à esquerda há o nome "descomplicada" e no alinhamento à direita os nomes "resumida" e "didática". Isso é feito a partir de balões de diálogo - uma convenção gráfica que geralmente é utilizada em quadrinhos e tiras para emitir palavras com a finalidade de expressar uma fala ou pensamento. Nesse sentido, percebo que essas caracterizações estão relacionadas ao perfil do novo aluno, o qual está inserido em uma conjuntura contemporânea de formação independente, na qual ele torna-se o protagonista do próprio saber. Vejamos:

[3] É fundamental pontuar, que quando essa gramática foi acessada recentemente, foi possível observar uma modificação na apresentação dela (fig.1). Antes não era possível visualizar o nome do autor, mas após essa atualização há a inserção dele.

FIGURA 01 - Apresentação da Nova Gramática Online

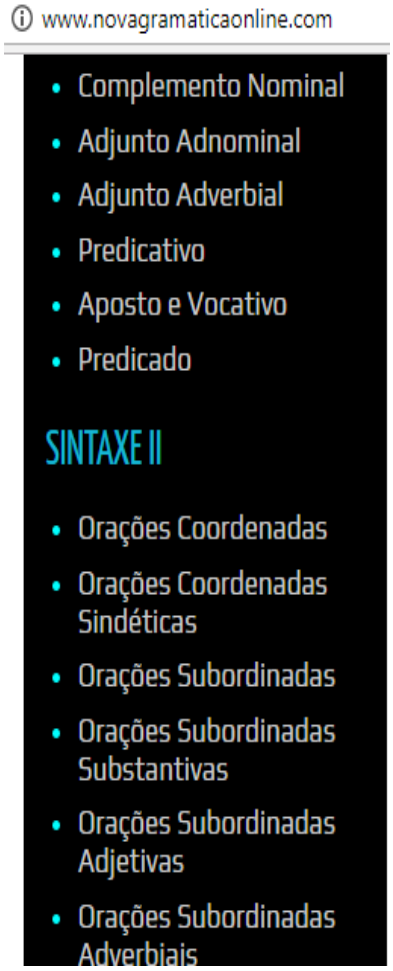
Fonte: http://www.novagramaticaonline.com/2015/01/gramatica-online-concordancia-verbal.html?m=0

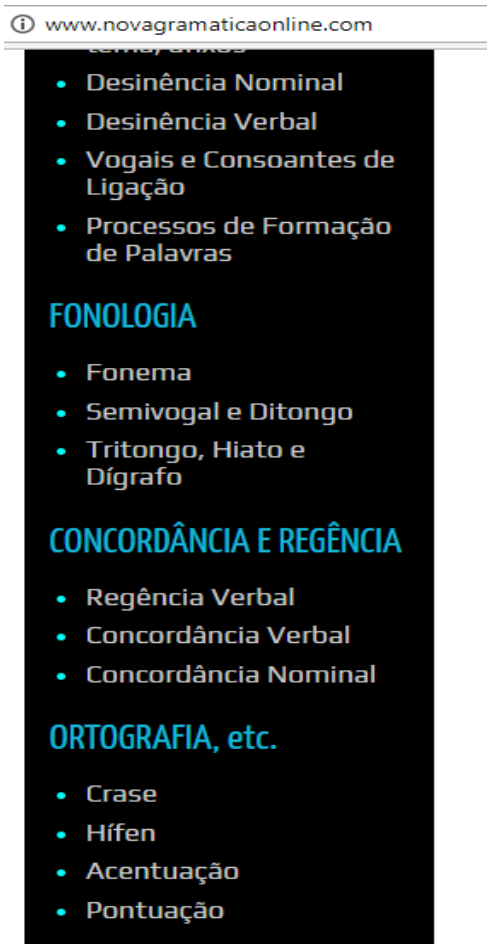
Logo abaixo da gramática, o leitor pode visualizar alguns anúncios publicitários e de modo simultâneo, pode ter acesso à "apresentação" que o autor faz do instrumento, como também pode verificar do lado esquerdo, com a indicação de uma seta, a distribuição dos assuntos da gramática feita a partir de vários links. Eles são divididos da seguinte maneira: "Classes gramaticais, Sintaxe I, Sintaxe II, Estrutura e formação, Fonologia, Concordância e regência e Ortografia.". Observemos nas ilustrações:

FIGURA 2- Apresentação da Nova Gramática Online

Fonte: http://www.novagramaticaonline.com/2015/01/gramatica-online-concordancia-verbal.html?m=0

FIGURAS 3 e 4 - Apresentação da Nova Gramática Online





Fonte: http://www.novagramaticaonline.com/2015/01/gramatica-online-concordancia-verbal.html?m=0

Com esse exposto, observo a presença da "voltatilidade" que, segundo Marcuschi (1999), é uma característica do hipertexto (entendido aqui como um tipo de escrita) que faz com que ela tenha uma essência virtual. Assim, compreendo que por fazer parte do âmbito virtual, essa gramática não tem a mesma estabilidade dos textos de livros ou gramáticas impressas como mostra o estudioso ao citar Bolter (1991), e que todas as escolhas que são feitas são passageiras, do mesmo modo que as conexões estabelecidas pelos seus leitores.

Além disso, no que diz respeito a esse campo do sistema eletrônico, Monte Mór (2017) afirma que ele é desenvolvido e popularizado pelos conhecimentos da linguagem digital para o surgimento de uma nova cultura que opera de modo ampliado através de vários meios de comunicação e novas formas de interatividade. Nesse contexto, a noção de linearidade passa a se relacionar com a não-linearidade, vistas também nas leituras em hipertexto e nas interações em rede por meio de uma "nova mídia" que é centralizada de acordo com um paradigma diferente, ou seja, um sistema que se organiza em função do uso de redes de computadores.

Ainda na figura 1, no que se refere às palavras alinhadas à esquerda e à direita (em formas de balões de diálogos), no título da gramática: “descomplicada”, “resumida” e “didática”, depreende-se que esta gramática tem o objetivo de fazer uma ruptura com o paradigma de que todas as gramáticas são complicadas, extensas e não são didáticas. Assim, com essas afirmativas de que o instrumento linguístico não é complicado, é reduzido, ou seja, simples, e que é didático, é expresso que em uma dada conjuntura histórica era considerado complicado, extenso, cansativo e sem didática devido à forma como os estudos sobre a língua eram feitos.

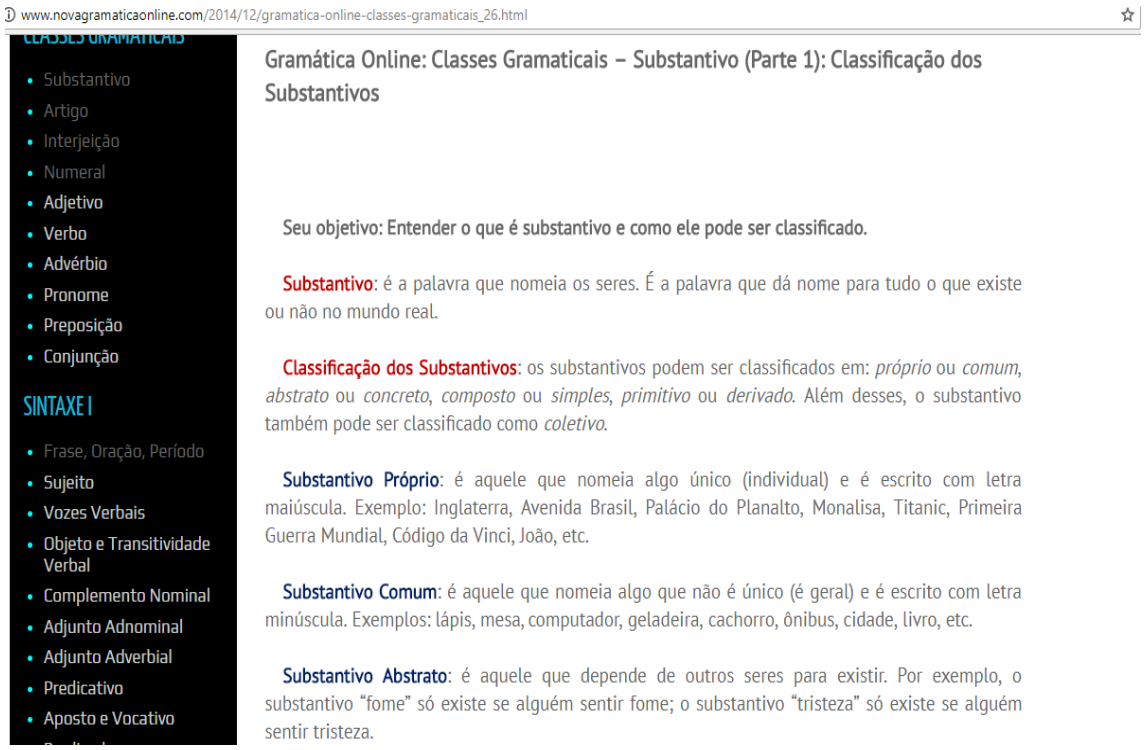
Sobre as outras partes da gramática ilustrada, são nítidas as relações hipertextuais presentes nesse instrumento, de modo que considero pertinente pensar também em um novo espaço de escrita que pode ser visto como escrita eletrônica, tendo como base a tecnologia (MARCUSCHI, 1999). Além disso, ainda sobre a questão da não-linearidade, ela é entendida como uma “flexibilidade desenvolvida na forma de ligações” nas palavras de Nelson (1991), citadas por Marcuschi (1999), que faz com que ocorra uma espécie de sugestão entre os interlocutores, de modo que há uma constituição de redes que permitem que sejam elaboradas vias navegáveis.

Diante disso, noto que embora o leitor não tenha a necessidade de buscar um conteúdo de forma linear, o autor do instrumento linguístico ordenou os links colocando os assuntos de forma hierárquica como se fosse um sumário para dividir os conteúdos gramaticais. Vale destacar que nessas divisões não há nenhum espaço, via navegável ou até mesmo um link destinado às reflexões linguísticas para trabalhar com a linguagem nas práticas sociais de uso.

Dessa forma, devido ao fato de privilegiar os critérios de agrupamentos que permitem os instrumentos serem agrupados e organizados em quatro critérios: o morfológico, semântico, funcional e metalinguístico, de acordo com a postulação de S. Auroux (1992), o discurso da tradição gramatical, que elenca essas categorias, é predominante nessa “Nova gramática online”. Nesse sentido, é válido lembrar do que postula Menezes de Souza (2011), quando aponta que a percepção da história constitui e afeta a percepção do presente. Assim, embora seja um instrumento digital, que está inserido no ciberespaço, o discurso predominante dos livros impressos é visualizado na constituição e formação dessa gramática. Seria, então, essa gramática uma versão digital do que é visualizado nas impressas antes das novas orientações para o ensino de Língua Portuguesa?

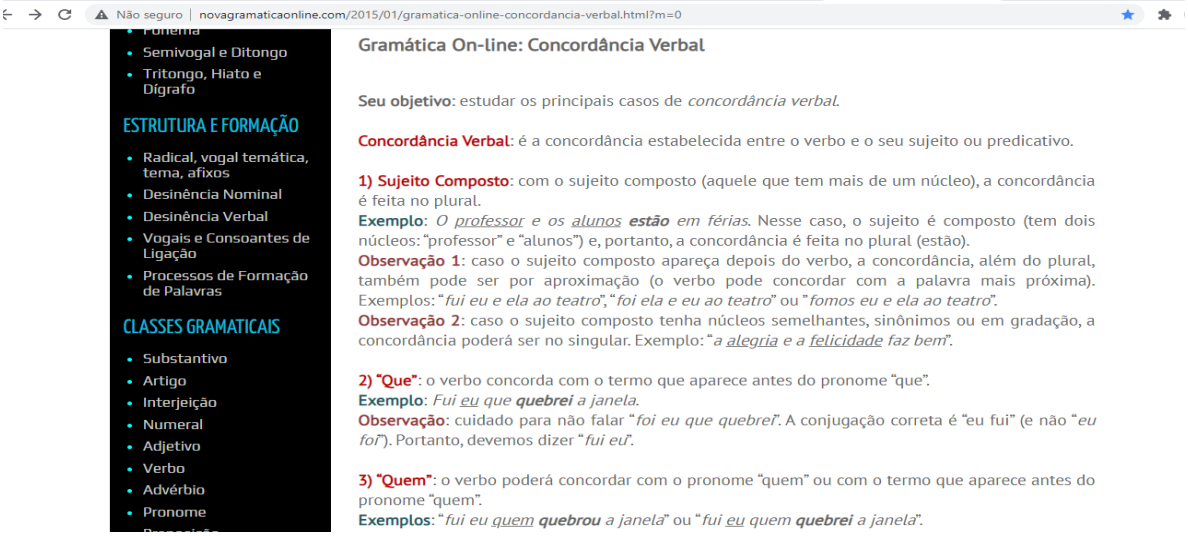
Expostas essas informações, vejamos, por exemplo, a forma como alguns assuntos são abordados nesta gramática em estudo:

FIGURA 5 - Apresentação da Nova Gramática Online - Substantivo



Fonte: http://www.novagramaticaonline.com/2015/01/gramatica-online-concordancia-verbal.html?m=0

FIGURA 6 - Apresentação da Nova Gramática Online – Concordância Verbal tela 01



Fonte: http://www.novagramaticaonline.com/2015/01/gramatica-online-concordancia-verbal.html?m=0

FIGURA 7 - Apresentação da Nova Gramática Online – Concordância Verbal tela 02

Fonte: http://www.novagramaticaonline.com/2015/01/gramatica-online-concordancia-verbal.html?m=0

De posse desses exemplos, noto nas figuras 5, 6 e 7 os conteúdos sobre substantivos e concordância verbal, os quais são abordados numa perspectiva distante do que preconizam as novas diretrizes para o ensino de Língua Portuguesa, uma vez que os assuntos são explicados sem contextualização, com frases e palavras isoladas: "Inglaterra, Avenida Brasil, Palácio do Planalto, Monalisa" etc. (ver fig. 5). Assim lembro, ao analisar essas figuras, dos paradigmas sistemáticos e da terminologia gramatical, a qual tem o seu surgimento, conforme aponta Auroux (1992), no início do segundo milênio nos bilíngues sumerianos/acadiano (a primeira, considerada na época, uma língua morta). Nas palavras do autor: "é o mesmo que dizer que a primeira análise gramatical não nasceu da necessidade de falar uma língua qualquer, mas de compreender um texto" (AUROUX, 1992, p.25). Nesse sentido, é factual afirmar que com esses expostos da gramática acima a língua é compreendida somente numa perspectiva tradicional, que tem como foco as classes gramaticais restritamente.

Ainda sobre isso (pretendo não tornar exaustiva essa leitura), quero aprofundar essa discussão com a informação de que não se tinha, antigamente, uma ideia de fazer uma gramática com o objetivo de aprender a falar, pois o falar era feito espontaneamente, em sua execução. Contudo, apoiado nisso, Auroux (1992, p. 25) afirma: "se existe um sistema de escrita, para utilizá-lo é necessário aprendê-lo de modo especial". É por isso que o papel da escrita, conforme esse autor, é redobrado no desenvolvimento dos saberes linguísticos. É assim que a *grammatike* grega nasceu, na virada do século IV e V, com a finalidade de uma aprendizagem básica da

leitura e da escrita. Portanto, é inegável a forte influência dessa clássica forma de ensino-aprendizagem nas gramáticas em análise.

Acredito, diante da forma como o ensino se apresenta nessa gramática, mediante a visualização das figuras 5 e 7, por exemplo, as quais mostram a explanação do conteúdo sobre as classes gramaticais substantivo e verbo, que a gramática analisada segue uma perspectiva estruturalista de ensino, a qual está centrada no próprio código linguístico que é fechado em si mesmo. Essa abordagem contraria a perspectiva funcional que pretendo trazer para as minhas propostas de ensino de Língua Portuguesa, para quem a língua, segundo Travaglia (2020), desempenha funções que são externas ao sistema linguístico e elas influenciam na organização desse próprio sistema

2.3 A "norma culta: Língua Portuguesa em bom Português"

A segunda gramática virtual que analiso recebe o nome de "Norma culta: língua portuguesa em bom Português". Observo que as informações declaradas sobre o dono do site e os autores são descritas na parte "sobre nós", em que é possível notar que o site Norma Culta foi criado e é mantido pela empresa "7Graus". Como também, que há uma equipe de professores e profissionais de educação para produzir e revisar todos os conteúdos que são disponibilizados na plataforma. Esse grupo é composto por Daniela Diana, Licenciada em Letras pela Universidade Estadual Paulista (Unesp) e Bacharelada em Produção Cultural pela Universidade Federal Fluminense (UFF); Flávia de Siqueira Neves, professora de português, revisora e lexicógrafa, Licenciada pela Escola Superior de Educação do Porto em 2005. Por fim, Luís Felipe Cabral, nascido no Rio de Janeiro, Jornalista licenciado em Comunicação Social pela Universidade do Minho e *intrapreneur*.

Sobre a organização da gramática nessa plataforma, verifico que o título "Norma culta: língua portuguesa em bom Português" está em negrito e caixa alta. Na mesma direção, ao lado, há um espaço denominado "buscar", no qual aquele que acessa ao site pode digitar o conteúdo que procura e encontrá-lo com mais facilidade. Abaixo do nome da gramática há os hiperlinks que direcionam para outras páginas, denominados: "dúvidas", "estilística", "fonologia", "literatura", "morfologia", "ortografia", "pontuação", "redação", "semântica" e "sintaxe". A apresentação do instrumento é feita através da explicação do termo "norma culta" e, logo abaixo, há a disposição dos conteúdos abordados: "fonética e fonologia", "ortografia", "acentuação", "pontuação", "morfologia", "sintaxe", "semântica", "estilística", "redação",

“literatura”, “dúvidas de português exercícios” e “origens da língua portuguesa”. Visualizemos abaixo isto:

FIGURA 8 - Apresentação da Gramática Norma Culta

Fonte: https://www.normaculta.com.br/

Consigo notar, além dos elementos já citados, anúncios publicitários à margem da gramática e no espaço próximo a eles uma parte denominada “populares”, em que há um destaque aos conteúdos mais procurados, tais como: “uso dos porquês: porque, porquê, por que ou por quê”, “palavras com x”, “palavras difíceis”, “classes gramaticais: as 10 classes de palavras”, “mal ou mau”, “tipos de pronomes”, “números por extenso”, “sílaba tônica: oxítona, paroxítona e proparoxítona”, “conectivos” e “discurso direto e indireto”. Observemos:

FIGURAS 9 e 10 - Apresentação da Gramática Norma Culta – Conteúdos Populares

Fonte: https://www.normaculta.com.br/

Mediante essas ilustrações, observo novamente que a “voltatilidade”, conceito tratado anteriormente nesta dissertação, é característica predominante nesse material de estudo. Diante disso, acredito ser necessário diferenciar, mais uma vez, a gramática visualizada no âmbito digital da impressa. Essa distinção, primeiramente, é vista no fato de que a primeira não tem a estabilidade dos textos da segunda, uma vez que as escolhas que são feitas pelo indivíduo que acessa o site são efêmeras, já que segundo Marcuschi (1999), pelo fato da presença das várias vias navegáveis, o estudante pode ter acesso a outro “guia” facilmente.

Ademais, com relação à questão da não linearidade, é válido citar novamente Monte Mór (2017), que afirma que o sistema eletrônico implica no conhecimento da linguagem digital no que se refere a esse campo do sistema eletrônico. Assim, confiro a presença da não linearidade nesse ciberespaço refletida nos hipertextos. Nesse contexto, percebe-se que as modalidades de escrita e oralidade são estendidas, uma vez que se trabalha sob a perspectiva da linguagem, a qual pode estar relacionada com cores, imagens, sons etc. Nessa direção, a compreensão sobre o que é texto, consequentemente, também é modificada, ao se trabalhar com esse entendimento. Portanto, isso vai além do que preconiza a ordem alfabética (MONTE MÓR, 2017, p. 276), já que mostra outras formas de se trabalhar com o texto, ler, ver, pensar e entender gramática.

Outrossim, a “aba populares” vista na margem da figura 9 reflete, de certa forma, as dúvidas que as pessoas costumam ter no que diz respeito ao uso dos porquês e ortografia. É

comum, por exemplo, observar nas redes sociais algumas páginas criticarem os indivíduos que se distanciam do que orientam essas regras para esses casos específicos, fato que é visto através de memes e figurinhas. Devido a isso, esses assuntos acabam, de certa forma, sendo considerados populares. Afinal, quem nunca viu alguma “brincadeira” sobre o uso equivocado do famoso "a gente"?

No que diz respeito à forma como os conteúdos são explicados nesse instrumento linguístico, pontuo lacunas entre o que preconizam os documentos oficiais de ensino de Língua Portuguesa e como é visualizado nesse material. Vejamos:

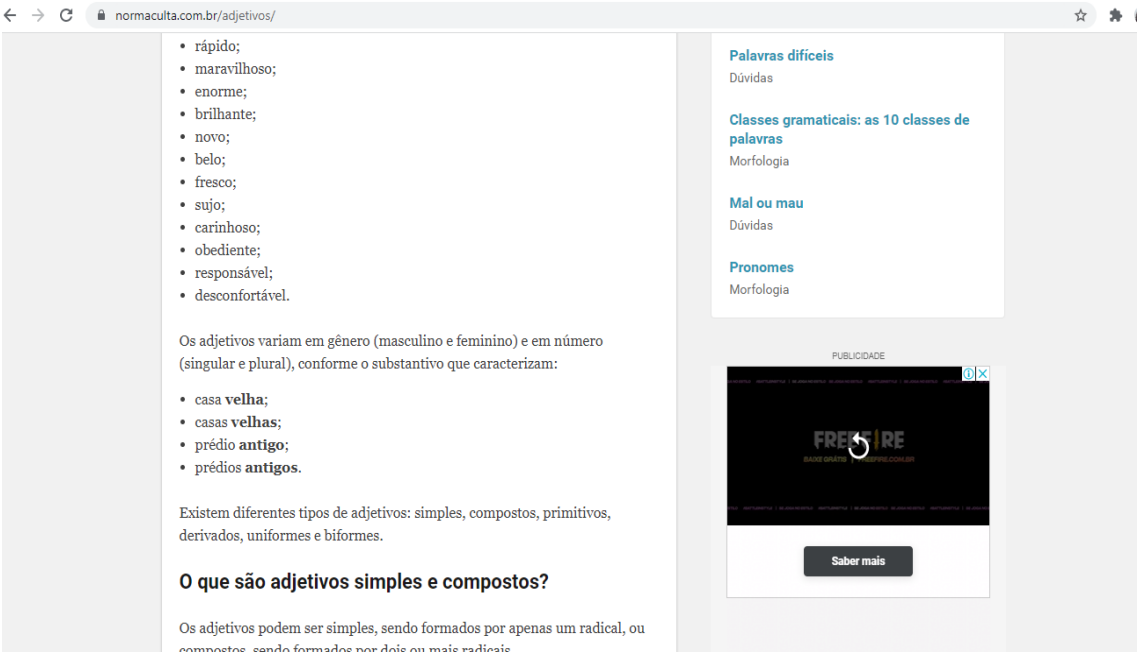
FIGURA 11- Apresentação da Gramática Norma Culta - Advérbio

Fonte: https://www.normaculta.com.br/

FIGURA 12- Apresentação da Gramática Norma Culta – Adjetivos – tela 01

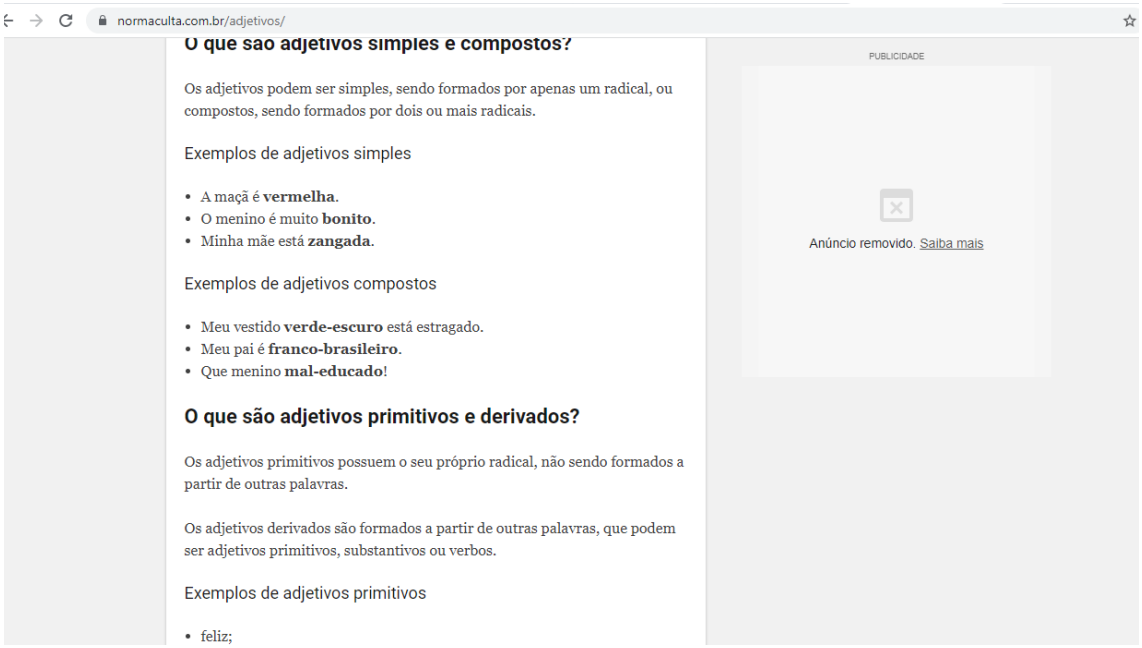
Fonte: https://www.normaculta.com.br/

FIGURA 13- Apresentação da Gramática Norma Culta – Adjetivos – Tela 02



Fonte: https://www.normaculta.com.br/

FIGURA 14- Apresentação da Gramática Norma Culta – Adjetivos – Tela 03



Fonte: https://www.normaculta.com.br/

De posse das imagens apresentadas, avisto, mais uma vez, que o ensino de gramática está voltado apenas para a aprendizagem de conceitos, tais como é possível visualizar nas figuras 11, 12, 13 e 14, as quais abordam o que é advérbio (fig. 11) e adjetivo (fig. 12, 13 e 14), pautando a explicação apenas na exemplificação em frases, como “O bebê nasceu aqui”, “O bebê nasceu ontem”, “O bebê nasceu de manhã”, “O bebê nasceu rapidamente”. Além disso, listando palavras soltas, fora do contexto, para se referir aos adjetivos: “feliz”, “bom”, “grande”, “simpático” etc., sem fazer adesão aos textos, ignorando a nova orientação para o ensino da língua materna: “a passagem da frase para o texto”, visto nos documentos oficiais, tais como a LDB (BRASIL, 1996), os PCN (BRASIL, 1998), OCEM (BRASIL, 2006) e BNCC (BRASIL, 2017, 2019). Mais uma vez, é válido pontuar que o modo como o conteúdo é explicado nesse instrumento linguístico não favorece uma reflexão sobre as práticas sociais de uso do leitor. Colabora com isso, portanto, a afirmativa abaixo.

> Ao mesmo tempo que se fundamenta em concepções e conceitos já disseminados em outros documentos e orientações curriculares e em contextos variados de formação de professores, já relativamente conhecidos no ambiente escolar – tais como práticas de linguagem, discurso e gêneros discursivos/gêneros textuais, esferas/campos de circulação dos discursos –, considera as práticas contemporâneas de linguagem, sem o que a participação nas esferas da vida pública, do trabalho e pessoal pode se dar de forma desigual. Na esteira do que foi proposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais, o texto ganha centralidade na definição dos conteúdos, habilidades e objetivos, considerado a partir de seu pertencimento a um gênero discursivo que circula

> em diferentes esferas/campos sociais de atividade/comunicação/uso da linguagem. Os conhecimentos sobre os gêneros, sobre os textos, sobre a língua, sobre a norma-padrão, sobre as diferentes linguagens (semioses) devem ser mobilizados em favor do desenvolvimento das capacidades de leitura, produção e tratamento das linguagens, que, por sua vez, devem estar a serviço da ampliação das possibilidades de participação em práticas de diferentes esferas/campos de atividades humanas (BRASIL, 2019, p. 67).

Assim, para me aprofundar nessa questão, é fundamental considerar que para as partes do discurso a elaboração feita pelo ocidente, no que se refere ao tratamento das línguas, tanto europeias quanto extra europeias, presume que a decomposição da linguagem em palavras é algo considerado essencial. Ao chegar neste ponto, vale trazer as definições do termo "palavra". A primeira mostra que as palavras devem ser signos pelo fato de possuírem uma significação, independentemente de ser determinada apenas no contexto, ou não; a segunda mostra que a cadeia linguística é um arranjo de palavras, em que se deve possuir autonomia; a última definição mostra a necessidade de fazer algo a mais que um arranjo de palavras para que se tenha uma expressão linguística e que isto é feito a partir de uma modificação interna da palavra. É nesta terceira exigência que o fenômeno da flexão está relacionado, de acordo com Auroux (1992). Nesse ínterim, o estudioso esclarece:

> Uma flexão é sempre a flexão de uma palavra, os dois conceitos são solidários e estão ligados ao fato de que a gramática repousa sobre uma repartição das palavras em classes: pudemos dizer que a flexão é apenas um elemento do paradigma de formas que servem para caracterizar uma espécie de palavra (AUROUX, 1992, p.103).

Desse modo, a conclusão mostrada pelo especialista é a de que a constituição ocidental das classes de palavras é derivada de escolhas teóricas que não eram, segundo alguns estudiosos, consideradas necessárias. Assim, ele mostra que a teoria gramatical poderia ter sido construída de modo diferente, dando lugar central, por exemplo, para o morfema e não para a palavra.

Para além disso, quando exposta por Tekhnê de Dionísio de Trácia, a teoria clássica das oito partes do discurso foi revista pelos gramáticos latinos, o que fez com que servisse de empreendimento de gramaticalização e, segundo Auroux (1992), construiu de forma progressiva para a gramática latina extensa. Sendo assim, é observada uma relação de estabilidade entre o nome e o número das partes do discurso para que as estruturas de classificação e as definições venham a variar com um espaçamento do tempo no decorrer dos

séculos. Os critérios de agrupamentos que permitem essa classificação são organizados em quatro critérios, a saber: o morfológico, semântico, funcional e metalinguístico.

Observo, assim, tal como na gramática anterior (e como já era esperado), o ensino voltado para a palavra de modo isolado, como é visto na figura que explica sobre advérbios e na 11 sobre adjetivo. Em contrapartida, a proposta funcionalista, a qual pretendo me apoiar neste trabalho, compreende que para ensinar as classes gramaticais e a sintaxe é fundamental estudar a língua em uso, analisar os contextos discursivos, uma vez que é nesse espaço, nas visões de Kenedy e Martelotta (2003), que a gramática é construída. Logo, para essa concepção, é necessário se distanciar do pensamento que centraliza a linguística estrutural, tais como as noções da arbitrariedade do signo linguístico, a idealização entre *langue* e *parole*, e a rígida divisão entre diacronia e sincronia.

2.4 A "gramática.net.br: conhecimento da Língua Portuguesa"

A terceira gramática que analiso recebe o nome de "gramática.net.br: conhecimento da Língua Portuguesa". Diferente dos instrumentos linguísticos anteriores, não é possível identificar nesta as informações sobre o dono do site e/ou autor porque não há nenhuma via navegável que direcione para isso.

Com relação à organização da gramática neste ciberespaço, visualizo que o título já mencionado no parágrafo anterior está em negrito e a letra "i" está com a cor vermelha, em formato de uma espécie de seta. Logo abaixo há uma lista, com vias navegáveis, com os conteúdos que são trabalhados nesse instrumento, a saber: "fonologia (fonema, sílaba, encontros vocálicos, encontros consonantais, dígrafos e acentuação), morfologia (artigo, substantivo, adjetivo, verbo, advérbio, pronome, colocação pronominal, preposição, numeral, conjunção e interjeição), sintaxe (oração, sujeito, predicado, complemento, adjunto, período e pontuação), semântica, estilística (denotação e conotação, figuras de linguagem e funções da linguagem)". Destaco que no centro do instrumento linguístico há uma definição sobre gramática, conforme será possível visualizar abaixo do parágrafo posterior.

À direita há um espaço denominado "procurar", por meio do qual é possível acessar um assunto dessa lista ao digitar o seu nome. Abaixo dessa função há setas coloridas, com nomes em negrito em formas de links, denominados "nova ortografia", "origem das palavras", "tire suas dúvidas" e "dicas de redação". Na mesma direção, um pouco mais abaixo, há os assuntos de literatura: "trovadorismo", "humanismo", "classicismo", "quinhentismo", "barroco",

“arcadismo”, “romantismo”, “realismo”, “naturalismo”, “parnasianismo” e “modernismo”. Por fim, as partes finais são destinadas para os “tipos de texto”: “ata”, “carta”, “dissertação”, “memorando”, “ofício” e “resenha”.

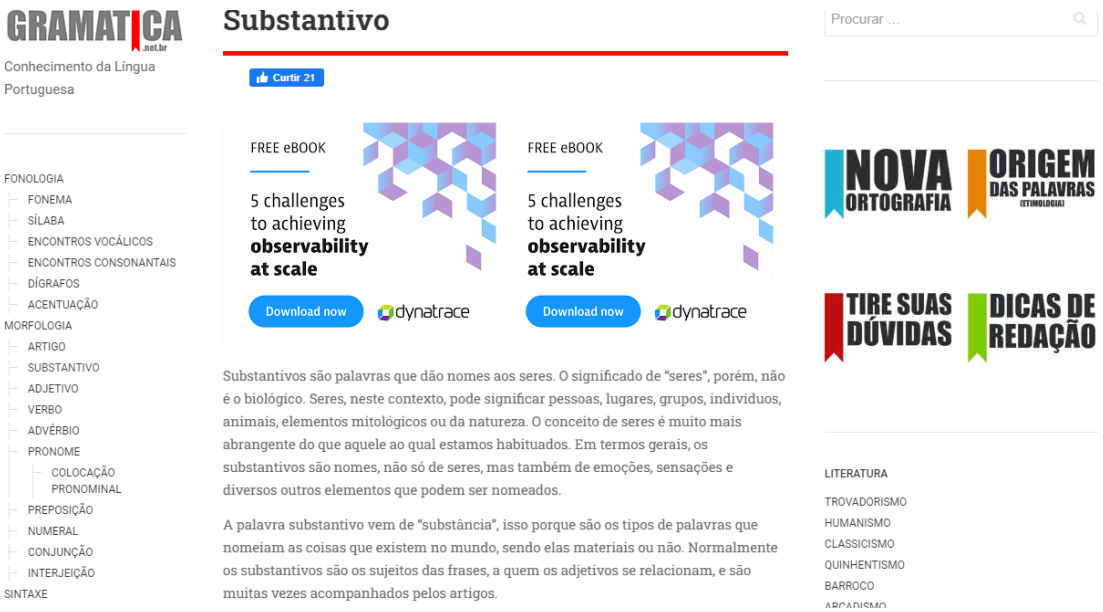
FIGURA 15 - Apresentação da Gramática.net.br

Fonte: https://www.gramatica.net.br/

Noto, diante do exposto, que em relação às gramáticas anteriores, no que diz respeito às disposições dos conteúdos, esta é organizada de modo mais semelhante aos sumários dos instrumentos linguísticos impressos. Assim, por possuir uma essência virtual, com essas figuras observamos mais uma vez a presença da “voltatilidade” (vista nas descrições anteriores) (MARCUSCHI, 1999). Além disso, vejo também que não têm a mesma estabilidade e organização dos textos de livros ou gramáticas impressas. Contudo, se considerar as partes da divisão da gramática postuladas por Auroux (1992), ou seja, os critérios de agrupamentos que permitem a essas classificações serem agrupadas e organizadas no critério morfológico, semântico, funcional e metalinguístico, o modelo tradicional é evidenciado nesta gramática virtual, embora ela seja classificada como contemporânea.

Visualizemos, agora, através dos exemplos abaixo, como são explicados os assuntos nesse material.

FIGURA 16- Apresentação da Gramática.net.br - Substantivo



Fonte: https://www.gramatica.net.br/

FIGURA 17 - Apresentação da Gramática.net.br – Classificação dos substantivos

Fonte: https://www.gramatica.net.br/

Mediante as figuras apresentadas acima, é perceptível que as explicações sobre o ensino de gramática giram em torno da aprendizagem de conceitos e a exemplificação disso em palavras apenas: "farinha", "trauma", "cachorro" (ver fig. 17). Assim, há uma lacuna entre o que preconizam os documentos oficiais no que diz respeito à inserção de textos, trabalho com os recursos multimodais, imagens, sons etc. Esses instrumentos são fundamentais, como foi destacado nas descrições anteriores, para que o estudante compreenda a gramática não somente como um manual de regras, mas que compreenda as nuances intrínsecas à linguagem através do seu uso nas práticas sociais.

Nessa mesma linha de entendimento, a BNCC (BRASIL, 2019) lembra que o movimento metodológico de documentos curriculares anteriores, juntamente com os estudos de natureza teórica e metalinguística no que diz respeito à língua, literatura, norma padrão e outras variedades da língua não devem ser tomados, nesse nível de ensino, como um fim em si mesmo. Isso implica no fato de que eles devem estar envolvidos em práticas de reflexão que permitam aos estudantes ampliarem suas capacidades de uso da língua/linguagens (em leitura e em produção) em práticas situadas de linguagem.

Diante disso, a proposta é que a gramática seja compreendida em seu funcionamento para que não seja tratada como um conteúdo em si, de maneira descontextualizada das práticas sociais. Assim, a memorização de regras, por exemplo, deve ser substituída pela compreensão das formas de uso, de acordo com a situação. Em síntese: a ideia é que a gramática seja discutida junto aos textos, por isso essa proposta atualiza, mais uma vez, o que preconizavam os documentos de ensino dos anos 90. Com isso em mente, o documento vai além quando declara:

> Para orientar uma abordagem integrada das linguagens e de suas práticas, a área propõe que os estudantes possam vivenciar experiências significativas com práticas de linguagem em diferentes mídias (impressa, digital, analógica), situadas em campos de atuação social diversos, vinculados com o enriquecimento cultural próprio, as práticas cidadãs, o trabalho e a continuação dos estudos (BRASIL, 2019, p. 485).

Destarte, reforço que os conhecimentos sobre a língua, as demais semioses e a norma-padrão não devem ser vistos apenas como uma lista de conteúdos que se separam das práticas de linguagem, mas como promovedores de reflexão a respeito do funcionamento da língua no contexto dessas práticas. É necessário, portanto, que o conhecimento da ortografia, da pontuação, da acentuação etc., esteja presente ao longo de toda escolaridade, abordados conforme o ano de escolaridade e de modo adequado. É perceptível, nesse sentido, que "a BNCC de Língua Portuguesa adota uma perspectiva de progressão de conhecimentos que vai das regularidades às irregularidades e dos usos mais frequentes e simples aos menos habituais e mais complexos" (BRASIL, 2019, p. 139).

Por conseguinte, no que diz respeito à cultura do impresso e da palavra escrita, exemplificadas, de certo modo, nas figuras 16 e 17, as quais evidenciam, em minha perspectiva, um formato de matérias de ensino antes dos anos 80 (as abordagens eram feitas sem imagens, os textos escolhidos para compor as gramáticas eram somente os clássicos da literatura, não havia a possibilidade de práticas situadas de linguagem nem tampouco usos reflexivos das regras gramaticais), já que nos anos posteriores a isso os materiais impressos passaram a

incorporar noções da linguística voltadas para a reflexão da gramática nos diversos tipos de textos (CEREJA; MAGALHÃES, 2008; 2016; MESQUITA, 2007; 2002; PATROCÍNIO, 2011). A BNCC citada no parágrafo anterior também afirma que essas ferramentas mais tradicionais devem continuar tendo centralidade na educação escolar, caminhando juntamente com outras perspectivas educacionais.

Logo, é preciso considerar a cultura digital, os multiletramentos e os novos letramentos, uma vez que esses conhecimentos estão diretamente relacionados com as novas práticas sociais de linguagem, as quais deixam um lugar vazio nesses instrumentos mostrados na página anterior. Não obstante a isso tudo, avalio como fundamental também alertar sobre o fato de que a assunção dos multiletramentos não deve subtrair a missão das escolas com os letramentos locais e com os tradicionais. Logo, é preciso garantir que o alunado se reconheça em sua cultura, costumes e na valorização das práticas locais.

Nesse sentido, a perspectiva funcionalista, segundo Kenedy e Martelotta (2003), entende o discurso individual como gerador do sistema linguístico, porque ele é moldável. Dessa maneira, para os funcionalistas não há como separar *langue* e *parol*e, tendo em vista que um alimenta o outro. Assim, compreendo que para ir além do que preconiza essa gramática para o ensino, a partir do que foi visualizado com a exemplificação do conteúdo sobre substantivo visto nas figuras 16 e 17, a análise funcionalista é importante porque ela utiliza o contexto de uso e isso é fundamental para que as diversas estruturas sintáticas sejam motivadas. Como consequência lógica, concluo que a teoria funcionalista discorda dos pressupostos estruturalistas, os quais observo seus vestígios nesta gramática e nas anteriores. Assim, ao fazer adesão a uma abordagem funcionalista, concordo com o pensamento de Kenedy e Martelotta (2003) ao afirmarem que com os estudos da gramaticalização é possível focalizar os mecanismos que geram mudanças construídas em fatores comunicativos e cognitivos, adotando uma postura pancrônica de mudança.

Desse modo, concluo essa seção após ter realizado as descrições do *corpus* das Gramáticas Virtuais e analisado o modo como os conteúdos foram utilizados por esse material no ciberespaço. Diante disso, foi possível também notar se essa gramática obedece às novas recomendações de ensino-aprendizagem da língua portuguesa. Apresentei, além disso, a partir das partes que compõem estes instrumentos linguístico, teorias linguísticas, as quais considerei importante para o direcionamento desta pesquisa.

3 A MULTIMODALIDADE E AS GRAMÁTICAS VIRTUAIS DE LÍNGUA PORTUGUESA

Nesta seção abordarei um pouco, à luz das Gramáticas Virtuais em questão, sobre alguns conceitos de multimodalidade que serão utilizados para nortear as minhas reflexões neste trabalho. Assim, acredito que pode ser possível aprofundar o modo como a multimodalidade é inserida nesses materiais. Com isso, espero que o leitor depreenda, ao visualizar algumas regiões dessas gramáticas, o meu objetivo ao mostrar o que não é possível ser visualizado nela(s), em termos de aproveitamento dos recursos multimodais. Vamos lá.

Compreendo que a multimodalidade, em nossa conjuntura atual, está em um patamar destacado devido à inserção cada vez maior dos indivíduos nos ciberespaços. Esse fenômeno, conforme apontam Zacchi e Heberle (2018), tem impulsionado os estudos da linguagem na contemporaneidade, principalmente no que diz respeito à formação de professores. Diante disso, esses estudiosos são assertivos quando declaram que "o modo verbal já não é mais visto como independente e todo-poderoso, mas cada vez mais interligado com outros modos de construção de sentidos, como o visual, o auditivo, o espacial e o gestual" (ZACCHI; HEBERLE, 2018, p.8).

Nessa perspectiva, concordo com o pensamento desses pesquisadores ao afirmarem que os textos multimodais não devem ser vistos como um fim em si mesmos, mas situados em diferentes contextos, os quais podem mudar significativamente a maneira como esses são usados e interpretados. Contudo, apesar do advento dos textos multimodais nas práticas de ensino-aprendizagem, Zacchi (2009) afirma que na integração entre os variados modos de produção de significado é comum que o foco seja dado ao código linguístico e o visual, por exemplo, seja colocado em segundo plano ou até mesmo descartado. Apesar dessa resistência, o pesquisador acredita que essa problemática vem sendo desafiada devido às novas tecnologias digitais.

Essa cisão, para Zacchi (2009), não é de hoje. Ao se alicerçar em outro estudioso, o professor mostra que essa separação entre o visual e o verbal tem vestígios no Iluminismo do século 18. Assim, do ponto de vista do racionalismo iluminista, "o verbal era o único modo encarregado da significação e da comunicação, enquanto o visual ficava relegado exclusivamente ao campo da estética" (ZACCHI, 2009, p. 420). Apesar disso, os pressupostos da multimodalidade argumentam que todos os modos de representação fazem parte de um texto integrado. Desse modo, o conteúdo não está apenas no verbal, mas no todo. Ao comentar sobre isso, o pesquisador vai além ao afirmar que o texto integrado não pressupõe harmonia total,

uma vez que a depender da situação o verbal pode estar transmitindo um conjunto de significados e o visual, outro. Logo, como consequência disso, o leitor do texto possui mais possibilidades de interpretação.

Já para Araújo e Gualberto (2018), a comunicação não se dá apenas por meio de palavras escritas, mas também de gestos, imagens, áudios, cores etc. Ela abrange os modos semióticos que configuram a comunicação como um evento multimodal que agrega diversos modos e recursos semióticos, segundo esses estudiosos, ao citar Barbosa, Araújo e Aragão (2016). Diante disso, é imprescindível o conceito de multimodalidade em práticas de ensino-aprendizagem, uma vez que esses novos modos de representação e comunicação significam um avanço no que diz respeito ao processo de alfabetização e de ensino de Língua Portuguesa, que muitas vezes está pautado apenas na análise de frases e palavras isoladas de seu contexto.

Nesse sentido, ao abranger imagens, gestos, música, movimentos, animação e outros modos de representação, a abordagem multimodal extrapola o limite dos conceitos e exemplos fechados e fixados em si mesmos que são visualizados nas gramáticas de Língua Portuguesa, por exemplo. Assim, compreendo que os avanços tecnológicos e o desenvolvimento da comunicação global introduziram novos gêneros, formas e meios de comunicação, desafiando o ponto de vista do texto como algo fixo e estático e não suscetível à mudança (ARAÚJO; GUALBERTO, 2018). Além disso, penso no exposto abaixo para compreender tal questão:

> Uma abordagem multimodal para a prática pedagógica no ensino de leitura abre espaço para a ampliação do conceito de texto, proporcionando uma postura mais crítica dos educandos sobre modos de produção de sentido. Interagir com os textos sob essa perspectiva promove uma experiência que considera a materialidade textual, seja ela composta por palavras, imagens, sons, cores ou quaisquer outros modos semióticos de comunicação. Além disso, a bagagem de conhecimento dos alunos, que eles trazem para a escola, antes mesmo de aprender o alfabeto, será mais valorizada, sendo essencial para os processos de interpretação e criação de mensagens (ARAÚJO; GUALBERTO, 2018, p. 57).

De posse disso, a abordagem multimodal, que está ancorada na Semiótica Social, envolve o texto em sua complexidade e isso diz respeito ao contexto no qual o estudante está inserido, à sua cultura, tradições etc. Dessa forma, é compreendida que a concepção da multimodalidade estudada se ampara na Semiótica Social, teoria preconizada por Hodge e Kress (1988), que tem como foco o estudo da comunicação, considerando características sociais e culturais como imprescindíveis para a compreensão do funcionamento da produção de sentidos (ARAÚJO; GUALBERTO, 2018).

3.1 Sobre a “nova gramática online”

De acordo com Capistrano Junior e Elias (2018), as tecnologias da Web 2.0 estão inseridas no contexto diário do aprendiz, que não só lê, mas também produz e compartilha com muita desenvoltura textos em redes sociais, em plataformas de blogs, em aplicativos de dispositivos móveis etc. Esses instrumentos possuem grande força no processo de ensino-aprendizagem, pois contribuem para a transformação e evolução de práticas em sala de aula através da compreensão e inclusão de outros letramentos, normalmente ignorados pelas práticas escolares. Com base nisso, ilustro, abaixo, algumas passagens da “nova gramática online”, a qual se classifica como digital e contemporânea.

FIGURA 18 - Exposição do conteúdo da Nova Gramática Online

Fonte: http://www.novagramaticaonline.com/2015/01/gramatica-online-concordancia-verbal.html?m=0

FIGURA 19 - Apresentação da Nova Gramática Online.

Fonte: http://www.novagramaticaonline.com/2015/01/gramatica-online-concordancia-verbal.html?m=0

Depreendo, a partir dessas figuras, que com os novos letramentos há uma expansão das modalidades de escrita e oralidade, visto que há uma integração com a linguagem que também se expressa culturalmente pelo som, imagem, cores, corpos etc. Logo, evidencio que isso extrapola o paradigma de ordem alfabética porque mostra outras possibilidades de ler, interagir, ver, pensar, conviver com diferentes padrões convencionais de comunicação (MONTE MÓR, 2017). Com isso, é necessário ressaltar que a gramática em análise – "nova gramática online" – não faz adesão (há apenas as cores em vermelho para diferenciar os verbos que estão sendo explicados) aos recursos multimodais mencionados no início deste parágrafo, o que faz com que eu pense sobre o fato de esse instrumento ser apenas a transposição de uma gramática impressa para o meio virtual, sem aproveitar as possibilidades que o meio digital oferece. Como também, que o objetivo dela não seja fazer adesão ao que preconizam as novas diretrizes para o ensino de Língua Portuguesa, mas ser apenas um manual para uma rápida consulta.

Sobre essa questão, confesso que enquanto professora e pesquisadora, esperava ter encontrado uma perspectiva diferente, por ser uma gramática on-line, a qual está no ciberespaço. Contudo, a gramática analisada, como as demais já comentadas nesta dissertação, segue a linha prescritiva e tradicional das gramáticas normativas impressas. Essa evidência fez-me refletir sobre o poder, no decorrer da história, do discurso da gramática normativa. Devido a isso, pensei em atividades outras (as quais tento mostrar na seção posterior) que contemplassem as diretrizes atuais para o ensino de Língua Portuguesa, bem como as ideias sobre novos letramentos, em especial a multimodalidade.

Assim, as figuras 18 e 19 potencializam, embora estejam manifestadas nos ciberespaços, os discursos das gramáticas tradicionais. Observo, nesse sentido, que até os exemplos trazidos por elas são na dimensão das frases, as quais não apresentam nenhum tipo de contextualização. Vejamos: “o professor e o aluno estão em férias”; “fui eu e ela ao teatro”; “a alegria e a felicidade faz bem”; “fui eu que quebrei a janela”; “deve fazer vinte dias que eu não viajo”. Enfim, acredito que esses instrumentos linguísticos, se trabalhados numa perspectiva da prática da linguagem situada, poderiam trazer mais resultados no que diz respeito à compreensão linguística de modo reflexivo.

A esse respeito, de acordo com a BNCC (BRASIL, 2019), as práticas de linguagem contemporâneas não só envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir. As novas ferramentas de edição de textos, áudios, fotos, vídeos tornam acessíveis a qualquer um a produção e disponibilização de textos multissemióticos nas redes sociais e outros ambientes da web. Essas técnicas podem ser aplicáveis no contexto das Gramáticas Virtuais em análise, já que não só é possível acessar conteúdos variados em diferentes mídias, como também seria possível produzir e publicar fotos, vídeos diversos, podcasts, infográficos, enciclopédias colaborativas, revistas e livros digitais etc. Portanto, compreendo o seguinte:

> Depois de ler um livro de literatura ou assistir a um filme, pode-se postar comentários em redes sociais específicas, seguir diretores, autores, escritores, acompanhar de perto seu trabalho; podemos produzir playlists, vlogs, vídeos-minuto, escrever fanfics, produzir e-zines, nos tornar um booktuber, dentre outras muitas possibilidades. Em tese, a Web é democrática: todos podem acessá-la e alimentá-la continuamente. Mas se esse espaço é livre e bastante familiar para crianças, adolescentes e jovens de hoje, por que a escola teria que, de alguma forma, considerá-lo? (BRASIL, 2019, p. 68).

Diante disso, ressalto a importância dos novos letramentos, essencialmente digitais, na relação de ensino-aprendizagem nos ciberespaços. Nesse ínterim, é possível, por exemplo, como um resultado de um trabalho de pesquisa sobre produções culturais, supor a produção de um ensaio e de um vídeo-minuto, como exemplifica o documento da BNCC. Para tanto, no que diz respeito ao primeiro caso, seria necessário um maior aprofundamento teórico-conceitual sobre o objeto, e certas habilidades analíticas estariam mais em evidência. Já no segundo caso, ainda que um nível de análise tenha que existir, as habilidades mobilizadas estariam mais ligadas à síntese e percepção das potencialidades e formas de construir sentido das diferentes linguagens. Assim, “compreender uma palestra é importante, assim como ser capaz de atribuir

diferentes sentidos a um gif ou meme. Da mesma forma que fazer uma comunicação oral adequada e saber produzir gifs e memes significativos também podem sê-lo" (BRASIL, 2019, p. 69).

Ao se aprofundar ainda mais sobre essas questões, a BNCC (BRASIL, 2019) compreende que os novos e multiletramentos que estão inseridos nas práticas da cultura digital no currículo não contribuem apenas para uma participação mais efetiva e crítica nas ações contemporâneas de linguagem por parte do discente. Permite também que ele possa se ver como mais do que um "usuário da língua/das linguagens", e se volte para o que alguns autores vão denominar de *designer*, ou seja, alguém que toma algo que já existe (inclusive textos escritos), mescla, remixa, transforma, redistribui, produzindo novos sentidos; processo que alguns autores associam à criatividade. Em síntese, o objetivo é contemplar a cultura digital, diferentes linguagens e diferentes letramentos, desde aqueles basicamente lineares, com baixo nível de hipertextualidade, até aqueles que envolvem a hipermídia (BRASIL, 2019).

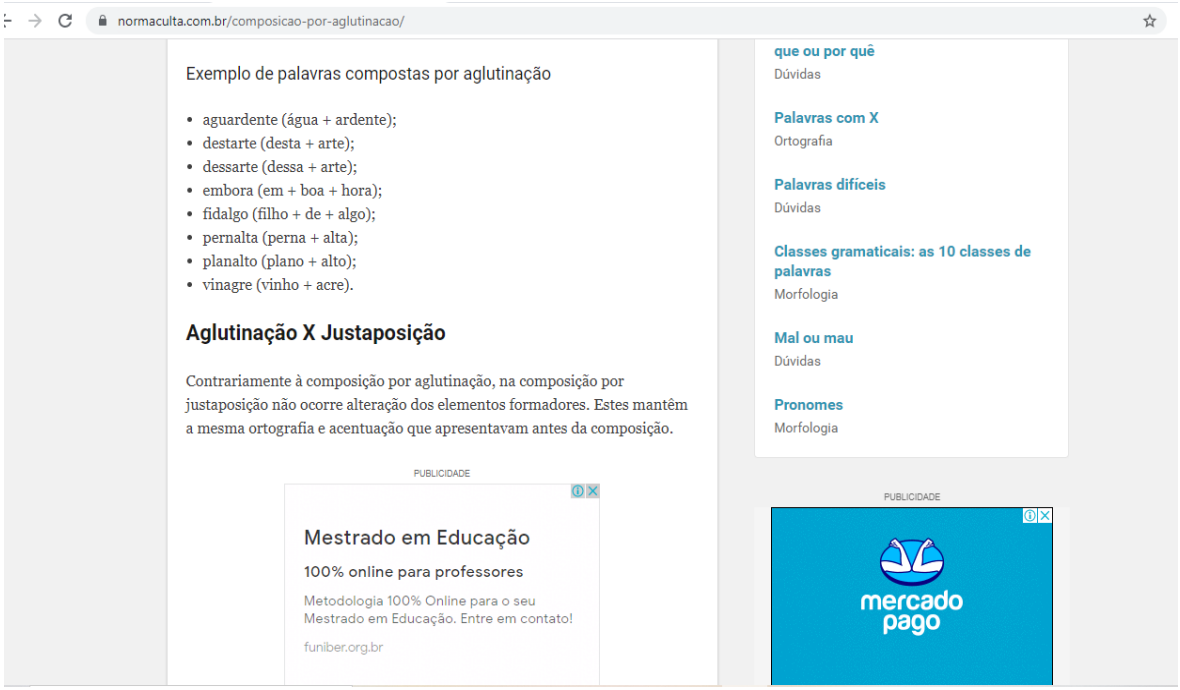
3.2. Sobre a "norma culta: Língua Portuguesa em bom Português"

Os aspectos da multimodalidade, na perspectiva de Capistrano Junior e Elias (2018), originam-se da multiplicidade de recursos digitais que permitem a convergência de mídia e, consequentemente, o emprego de diversas modalidades de linguagens em um mesmo texto e a fusão/transmutação de gêneros textuais. Os autores ainda mostram que os avanços das tecnologias digitais e, inerente a isso, o estabelecimento das novas formas de interação on-line, devem fazer com que o texto seja pensado como um suporte digital. Ao afirmar isso, eles se baseiam nos estudos de Marcuschi (1999), já citados neste trabalho, como também vão além ao citarem Koch (2008), Storrer (2009) e Xavier (2009) para solidificar tal afirmativa. Nesse sentido, visualizemos abaixo as seções da gramática que contemplam esta subseção.

FIGURA 20 - Exposição do conteúdo da Nova Gramática Online.

Fonte: https://www.normaculta.com.br/

FIGURA 21 - Exposição do conteúdo da Nova Gramática Online.



Fonte: https://www.normaculta.com.br/

FIGURA 22 - Exposição do conteúdo da Nova Gramática Online

Fonte: https://www.normaculta.com.br/

A partir das imagens apresentadas é fundamental destacar que esta gramática não faz adesão aos recursos multimodais que são possibilitados pelo trabalho com a linguagem, uma vez que não há espaço destinado para trabalhar com vídeos, áudios, inserção de imagens, textos, textos multimodais, cores etc. Isso faz com que retorne ao pensamento que externalizei nos parágrafos anteriores, que as gramáticas virtuais (ou on-line) não possuem finalidades diferentes da que inicialmente imaginei.

Isso se deve ao que foi mostrado também anteriormente, a ausência de imagens que abordem os aspectos relacionados à multimodalidade, recursos sonoros, vídeos etc. Esses instrumentos são fundamentais para que o estudante compreenda a gramática para além de um manual de regras, "tomando-a em um sentido mais abrangente a partir da inserção de imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou em movimento (filmes, vídeos etc.) e ao som (música), que acompanha e cossignifica em muitos gêneros digitais" (BRASIL, 2019, p. 72).

Logo, no que diz respeito aos textos multissemióticos e aquilo que preconiza o documento acima sobre a análise, ela deve levar em conta:

> As formas de composição e estilo de cada uma das linguagens que os integram, tais como plano/ângulo/lado, figura/fundo, profundidade e foco, cor e intensidade nas imagens visuais estáticas, acrescendo, nas imagens dinâmicas e performances, as características de montagem, ritmo, tipo de movimento, duração, distribuição no espaço, sincronização com outras linguagens, complementaridade e interferência etc. ou tais como ritmo, andamento, melodia, harmonia, timbres, instrumentos, sampleamento, na música (BRASIL, 2019, p. 81).

De posse disso, verifico que a gramática virtual em análise, embora seja classificada como contemporânea pelo fato de pertencer a esta conjuntura histórica e se encontrar no ciberespaço, é notável a carência das possibilidades de se trabalhar com aquilo que preconizam as recentes teorias sobre multimodalidade.

Para além disso, o texto base da BNCC (BRASIL, 2019) afirma que não se trata de fazer uma troca ou de simples convivência de mídias, mas de levar em consideração como a coexistência e a convergência das mídias transformam as próprias mídias e seus usos e potencializam novas possibilidades de sentidos. Nessa perspectiva, o documento é claro ao destacar que a alteração no fluxo de comunicação de um para muitos (fato que ocorre na TV, rádio e mídia impressa) para de muitos para muitos, faz com que as possibilidades advindas das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) permitam que todos sejam produtores em potencial, o que não é contemplado nas gramáticas virtuais até aqui analisadas, as quais pressupõe um usuário passivo.

3.3. Sobre a “gramática.net.br: conhecimento da Língua Portuguesa”

Do ponto de vista das práticas contemporâneas de linguagem, as novas diretrizes para o ensino de Língua Portuguesa salientam que ganham mais destaque, no contexto do Ensino Médio, a cultura digital, as culturas juvenis, os novos letramentos e os multiletramentos, elementos esses que já devem ser iniciados no Ensino Fundamental.

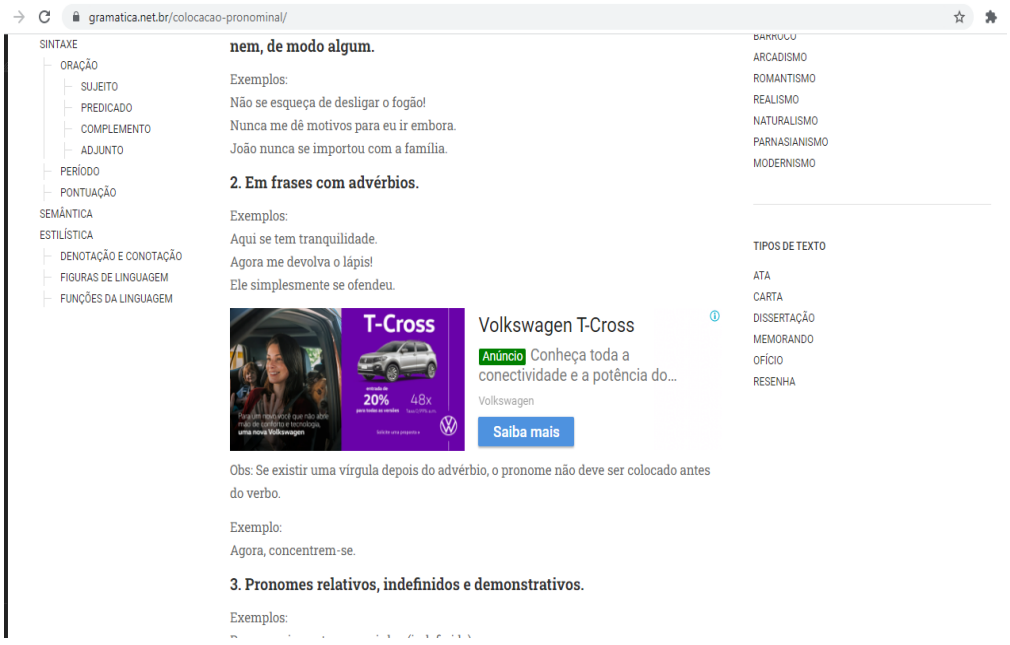
Com base nisso, Capistrano Junior e Elias (2018), ao abordarem essa nova dimensão, afirmam que a quebra de linearidade, que diz respeito à extensão e à flexibilização de oportunidades de organização de fluxos informacionais (nós), ligados por elementos de conexão (links), juntamente com a hibridização das linguagens verbal, sonora e visual/imagética, associados ao gerenciamento destas práticas por meio do computador ou dispositivos móveis, são recursos inerentes a esse novo espaço de escrita, no qual encontram-se as novas possibilidades de ensino-aprendizagem com a inserção dos novos letramentos.

Vejamos, desse modo, alguns exemplos da gramática virtual ilustrada abaixo.

FIGURA 23- Exposição da Gramática.net

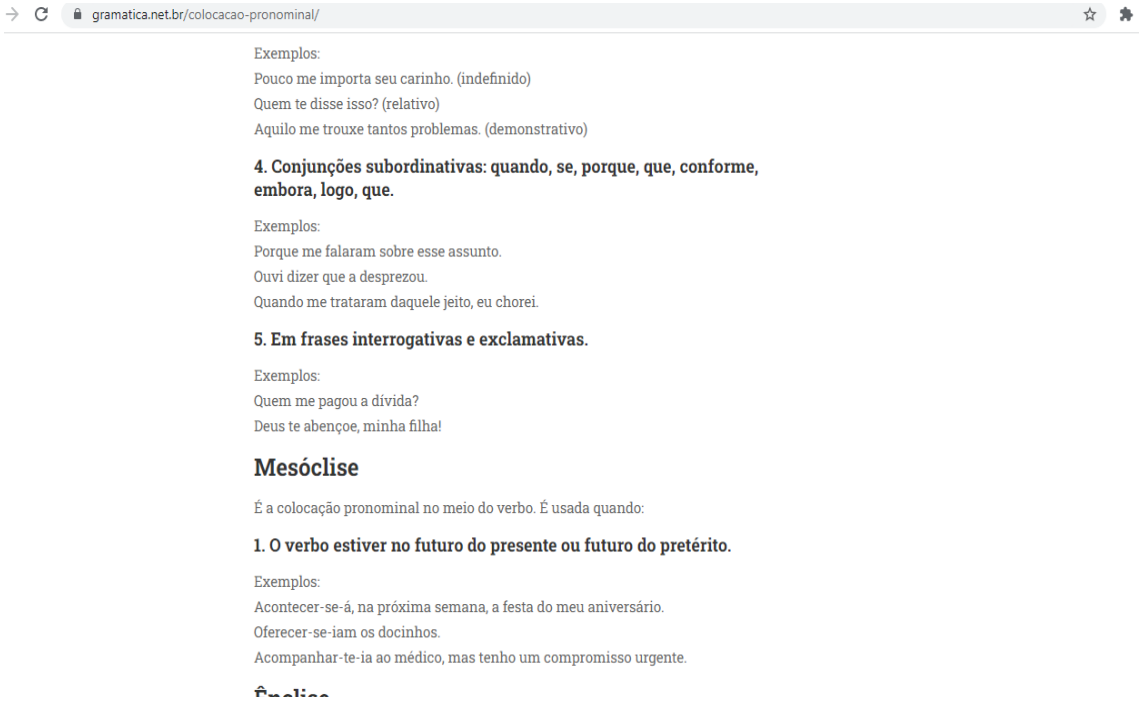
Fonte: https://www.gramatica.net.br/

FIGURA 24 - Exposição da Gramática.net



Fonte: https://www.gramatica.net.br/

FIGURA 25- Exposição da Gramática.net



Fonte: https://www.gramatica.net.br/

Ao analisar algumas partes da gramática acima, é pertinente lembrar do que elucida Santos e Tiburtino (2018), quando mostram que o termo multimodalidade foi introduzido para evidenciar a importância de considerar outras semioses além do uso da linguagem, como imagem, música, gesto etc. Com base nisso, observo que esse instrumento linguístico visualizado, mesmo com o crescente trabalho e novas teorias sobre a inserção do som, da imagem, do cinema etc. na relação de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, nele há lacunas no que diz respeito à adesão a esses recursos. Os autores ainda afirmam sobre essa questão da compreensão multimodal de letramentos, que se faz necessária uma investigação dos diversos usos num conjunto multimodal em qualquer evento comunicativo. Isso implica, nesse sentido, a incorporação da representação não-linguística e paralinguística dentro da compreensão de letramento no contexto de ensino.

Desse modo, para os estudiosos supracitados, é fundamental a compreensão dos novos designs para identificar as novas possibilidades de escolhas e as formas para realizar, (re) contextualizar posições, relações sociais, além do conhecimento em um arranjo para um público específico. Nesse sentido, no que se refere ao termo “design” utilizado no início deste parágrafo, ele tem sido usado para mostrar uma fluidez e não convencionalidade. Diante disso, esta gramática virtual em análise ainda está alicerçada nos parâmetros que regem o texto escrito-

alfabético e o ensino de Língua Portuguesa convencional, conforme visualiza-se nas figuras 22, 23 e 24.

Com isso, não é possível perceber a presença dos elementos sonoros e imagens, por exemplo, que possibilitariam a abordagem dos conteúdos gramaticais de uma forma mais dinâmica e interativa. Logo, entendo ser essencial fazer adesão a esses mecanismos da linguagem para haver uma coerência entre o que preconizam os novos documentos para o ensino de Língua Portuguesa e a manifestação disso nas práticas em sala de aula. Ao refletir sobre essa realidade, Façanha e Lucena (2020) se alicerçam em Ianni (2001) e declaram:

> O mundo se povoa de imagens, mensagens, colagens, montagens, bricolagens, simulacros e virtualidades. Representam e elidem a realidade, vivência, experiência. Povoam o imaginário de todo o mundo. Elidem o real e simulam a experiência, conferindo ao imaginário a categoria da experiência. As imagens substituem as palavras, ao mesmo tempo em que as palavras revelam-se principalmente como imagens, signos plásticos de virtualidades e simulacros produzidos pela eletrônica e pela informática (IANNI, 2001, p. 27 *apud* FAÇANHA; LUCENA, 2020, p. 104).

Portanto, com base nos autores, afirmo que a escola está diante de uma realidade que provoca incômodo, uma vez que espera-se que novas posturas pedagógicas sejam adotadas, as quais levem em consideração essas novas orientações para o ensino e aprendizagem e a realidade virtual do mundo que nos cerca. É importante, com isso, que o estudante explore a linguagem em suas diversas possibilidades: “nas diferentes semioses – visuais (imagens estáticas e em movimento), sonoras (música, ruídos, sonoridades), verbais (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita) e corporais (gestuais, cênicas, dança) ” (FAÇANHA; LUCENA, 2020, p. 106), haja vista que na conjuntura atual da sociedade os textos e discursos estão organizados de maneira híbrida e multissemiótica.

Enfim, creio que neste espaço o leitor conseguiu acompanhar alguns conceitos de multimodalidade que foram utilizados para direcionar as minhas reflexões nesta pesquisa. Desse modo, penso que foi possível compreender o modo como a multimodalidade foi inserida nas gramáticas virtuais de Língua Portuguesa em questão. Nessa perspectiva, compreendo que o leitor atento analisou, em comunhão comigo, as lacunas deixadas por esses materiais no que diz respeito à pouca utilidade dos recursos multimodais.

4 POSSSIBILIDADES OUTRAS DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA A PARTIR DA EXPERIÊNCIA COM GRAMÁTICAS VIRTUAIS

Nas páginas anteriores, foi possível conhecer um pouco das Gramáticas Virtuais analisadas neste trabalho, juntamente com algumas noções de língua e linguagem a partir do *corpus* exposto, bem como do que seria a multimodalidade. Nesta seção, proponho-me a trazer reflexões sobre o ensino de gramática, como também, a partir desses materiais em estudo, compartilhar o meu entendimento sobre o ensino de Língua Portuguesa e como eu trabalharia com esses instrumentos linguísticos a partir das lacunas (os problemas comentados nas seções anteriores) que são vistas nesses materiais dispostos no ciberespaço.

Outrossim, com a compreensão atual do que seja o ensino de gramática, considerando-se as teorias dos letramentos, objetivo compreender e apontar quais usos podem ser feitos desses materiais para ensinar gramática de uma forma que faça com que os discentes possam se tornar conscientes em relação aos usos que são feitos por eles da língua de forma mecanizada. Inicio, portanto, mostrando como a gramática é vista na sociedade e como essa visão precisa ser compreendida sob outras perspectivas. Vejamos.

4.1 Ensino de Gramática e visões outras de línguas/gens

Para Canagarajah (2018) a adoção de abordagens dualistas de conhecimento e significado, tal como é evidente no Iluminismo europeu, popularizado pelo pensamento cartesiano, estabeleceu hierarquias e binarismos, com base no status superior da mente. Ao criticar esse fato, o pesquisador mostra como os princípios estruturalistas ainda são influentes e, portanto, precisam ser negociados criticamente na relação de ensino-aprendizagem de línguas. Ele vai além disso quando declara que mesmo diante de uma visão "pós-estruturalista" é difícil libertar-se totalmente dos pressupostos fundadores da corrente estruturalista.

Nessa perspectiva, para Canagarajah (2018), as estruturas formalizam atividades, significados em regras e normas generalizadas que proporcionam previsibilidade e controle para teorização ou investigação. No entanto, as estruturas não são objetivas, neutras e universais, como se supõe essa tradição empírica. Assim, essas supostamente universais são informadas pelos valores e interesses daqueles que as formulam, bem como pela preferência de algumas comunidades para estruturar as línguas como separadas, territorializadas e possuídas.

Nesse interim, ao vincular essa discussão ao papel docente, Canagarajah (2018) acredita que o professor deve exercer seu papel não somente para ensinar os mecanismos da língua, mas também para utilizar o espaço da sala de aula para discutir, criticamente, sobre as perspectivas de linguagem generalizantes, e as escolhas linguísticas que são realizadas nos variados contextos sociais de uso da língua.

Desse modo, a inserção dos alunos em tais discussões, certamente, sensibilizará o aprendiz para as questões que o converterão de uma concepção de língua como um código físico para transmitir e receber mensagens apenas para uma concepção de língua como discurso, segundo a qual a língua é vista como um elemento intrínseco à linguagem.

Além disso, com o conhecimento de que a gramática é comumente conceituada como um conjunto de regras que conduz o indivíduo a falar e a escrever corretamente (POSSENTI, 1996), é perceptível que as gramáticas reproduzem os discursos de língua como um produto meramente estrutural. Desse modo, se levarmos em consideração esses expostos das gramáticas, afirmo que o objetivo desses instrumentos é o de evidenciar apenas as classificações do nome, aquilo que é considerado certo. Posto isso, surge o seguinte questionamento: o que se entende por ensinar gramática normativa? Com isso, consigo evidenciar que os discursos sobre o ensino de gramática estão assentados somente no conhecimento de categorias gramaticais, no "falar e escrever corretamente". Nesse sentido, "ensinar a falar e escrever corretamente" seria aprender apenas as regras da gramática normativa e as suas nomenclaturas.

Observo, portanto, que o ensino de gramática está voltado para a aprendizagem de conceitos e classificações gramaticais sem a aplicação desses nas práticas sociais de uso. Como também, não há a adesão a textos nem uma abordagem reflexiva. Com isso, vejo um distanciamento entre a nova preconização do ensino-aprendizagem após as orientações e dimensões para o ensino de língua materna a partir da LDB (BRASIL, 1996), dos PCN (BRASIL, 1998), OCEM (BRASIL, 2006) e BNCC (BRASIL, 2017, 2019), que orientaram outras dimensões para o ensino da Língua Portuguesa: a inserção de textos nas análises, o trabalho com o texto não canônico contemporâneo através dos textos de efetiva demanda social, da adesão à multimodalidade etc.

Noto, também, que o componente Língua Portuguesa da BNCC dialoga com esses documentos e orientações curriculares produzidos nas últimas décadas, uma vez que busca atualizá-los em relação às pesquisas recentes da área e às transformações das práticas de linguagem ocorridas neste século, devidas em grande parte ao desenvolvimento das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC) (BRASIL, 2019).

Nesse ínterim, lembro-me da adoção à perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, que como o próprio texto da BNCC (BRASIL, 2019) para o ensino de Língua Portuguesa mostra, já fora assumida em outros documentos, a exemplo dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), para os quais a linguagem é "uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história" (BRASIL, 1998, p. 20 *apud* BRASIL, 2019, p. 67).

4.1.1 Gramática e gramatiqueiros

O ensino de gramática está atrelado a desafios que podem ser explicados tanto pela apresentação de materiais didáticos com conceitos engessados (e muitas vezes incoerentes), quanto pela abordagem descontextualizada dos conteúdos trabalhados em sala de aula, fatos que implicam em uma aprendizagem cansativa e sem ligação com a realidade dos estudantes. Atualmente, é comum ver práticas pedagógicas focalizadas no estudo dos gêneros textuais, suas características e meios de circulação, excluindo as questões de estrutura da língua, os aspectos gramaticais, ou apresentando-as dentro de caixinhas conceituais que, nas palavras de Derrida (2008), são escalas hierárquicas que trabalham numa dimensão binária, a qual deve ser modificada.

Derrida (2008), indo além, ao se aprofundar sobre essa temática, entende que a escritura era considerada um domínio derivado da linguagem e, simultaneamente, da inflação do signo "linguagem". Esta inflação do signo linguagem é a inflação do próprio signo, fato que reflete, nas palavras do filósofo, em uma crise e para um sintoma. Nesse sentido, os variados discursos produzidos sobre a temática da linguagem no século XX evidencia como sintoma de uma crise em torno da redução fonética do conceito de linguagem, o qual não dá mais conta do seu próprio "sentido", uma vez que há algo que o transborda.

Com base nisso, compreendo que a crise e o sintoma de que nos fala o filosofo supracitado apontam para um transbordamento do "conceito" de linguagem, o qual é ultrapassado pela noção de escritura, pois ela a compreende de modo mais eficaz. A consequência disso é a visualização do estreitamento e enrijecimento da metafísica do pensamento em que o conceito clássico de linguagem está inscrito. Isso tem uma relação direta como as oposições binárias conceituais e hierarquizantes impostas por tal pensamento, as quais já citei no parágrafo anterior dessa seção. Assim, Derrida (2008) reconhece, a partir do conceito

tradicional de linguagem, um rebaixamento da escritura em relação à fala ao longo de todo o pensamento ocidental.

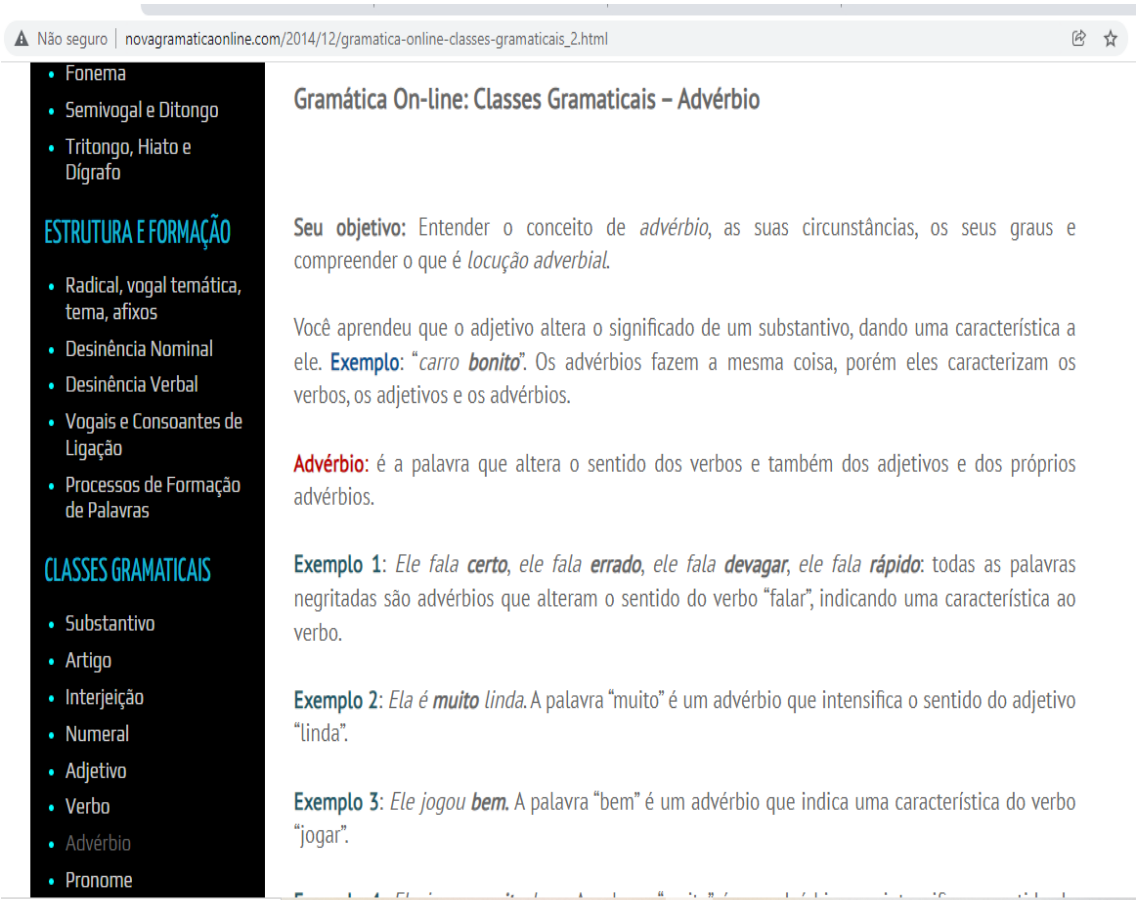
Diante disso, o filósofo propõe a inversão e o deslocamento como maneiras para inverter a hierarquia conceitual metafísica para focalizar naquilo que é encontrado na posição de subordinado e, ao mesmo tempo, deslocar os termos de uma dada oposição conceitual para outro lugar. Essas estratégias, assim, têm um objetivo para além da dicotomia da metafísica dualista.

Ao vislumbrar, portanto, a importância do ensino de Língua Portuguesa para o desenvolvimento dos alunos, no sentido de trazer para o nível consciente reflexões sobre as normas que utilizam cotidianamente, é necessário discutir como as estratégias aliadas à tecnologia podem ser positivas se forem desenvolvidas com base em princípios coerentes, que possam desconstruir o mito de que aprender português é chato por estar limitado a decorar regras e exceções. Nesse sentido, os sites de busca, que fazem parte da vivência de grande parte dos estudantes, permitem ao usuário vivenciar diversas relações de interatividade, revelando, desse modo, potencialidade como ferramenta de ensino-aprendizagem.

Não é de hoje que a concepção normativa da língua compreende a gramática como um material prescritivo, ou seja, que determina as regras que regem a fala e a escrita. Nesse sentido, só é aceitável o que está no âmbito do padrão normativo, o que reflete numa exclusão das situações de uso e das possibilidades de variação existentes na língua. Essa perspectiva privilegia a escrita clássica da literatura, tomando-a como parâmetro de uso correto e desejável. Assim, “saber gramática”, nesse aspecto, é seguir o modelo em que “uma modalidade é culta e bela; outra, as modalidades coloquiais, feias e vulgares porque estão em uso pelas pessoas mais simples do povo” (FRANCHI; NEGRÃO; MÜLLER, 2006, p.15).

Diante disso, falar e escrever bem são habilidades que devem ser desenvolvidas na escola, dependendo, em grade parte, da obediência às normas estabelecidas. Desse modo, há a consolidação de um ensino baseado em decorar nomenclaturas e conceitos, desprovidos de reflexão e traquejo para a mobilização do conhecimento. Isso pode ser visualizado na gramática digital abaixo, a qual mobiliza as explicações sobre advérbio sem levar em consideração o contexto de uso, como também considera apenas o uso de frases isoladas para a dimensão explicativa. Vejamos abaixo:

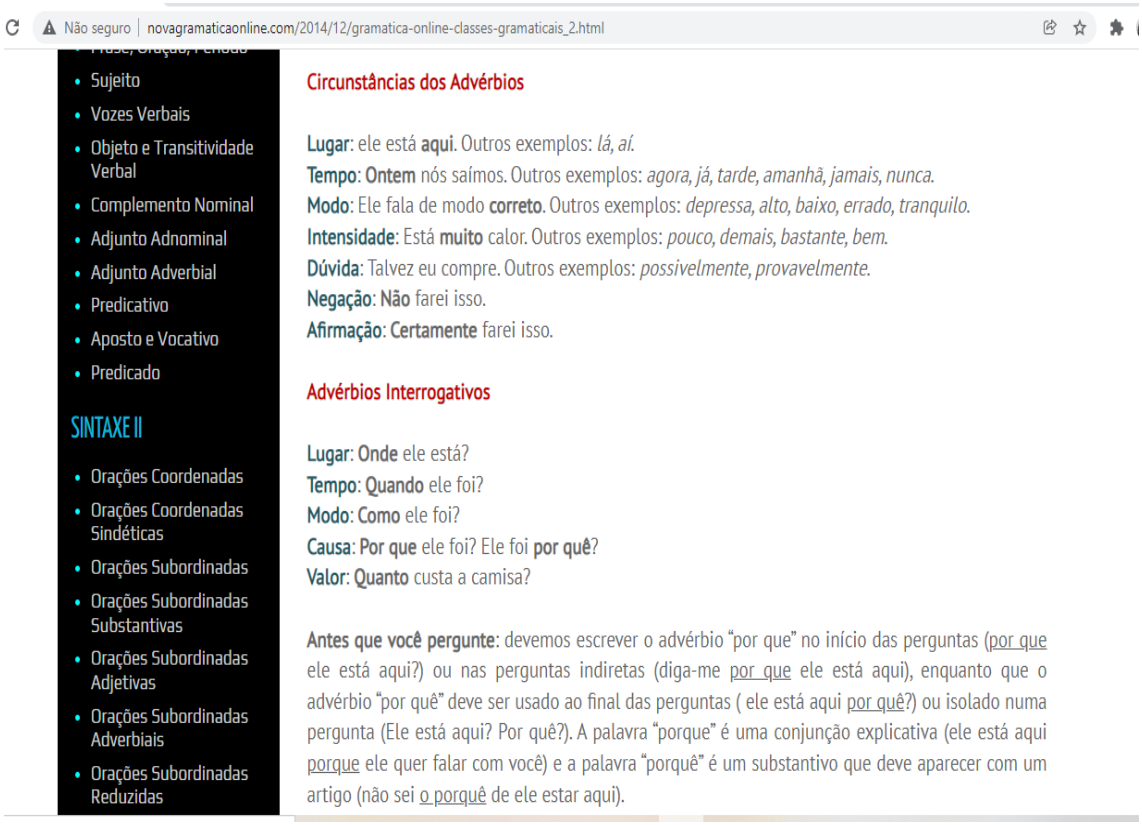
FIGURA 26 - Exposição do Conteúdo na Nova Gramática Online - Advérbio



Fonte: http://www.novagramaticaonline.com/2015/01/gramatica-online-concordancia-verbal.html?m=0

A partir do exemplo visto acima, observo, que no geral, os alunos estão acostumados a estudarem as classes gramaticais e a se depararem com dez classificações para as quais são apresentadas regras e exceções. Nesse viés, pode-se tomar como exemplo essa abordagem da classe advérbio na gramática em questão: "É a palavra que altera o sentido dos verbos e também dos adjetivos e dos próprios advérbios". Após essa conceituação, o instrumento mostra exemplos, a partir da utilização de frases, dos advérbios caracterizando o verbo, intensificando o sentido de um adjetivo, dando uma característica para o verbo jogar e intensificando o sentido do advérbio bem. Em seguida, são apresentados exemplos para cada circunstância. Observemos:

FIGURA 27 - Exposição do Conteúdo na Nova Gramática Online – Advérbios (continuação)



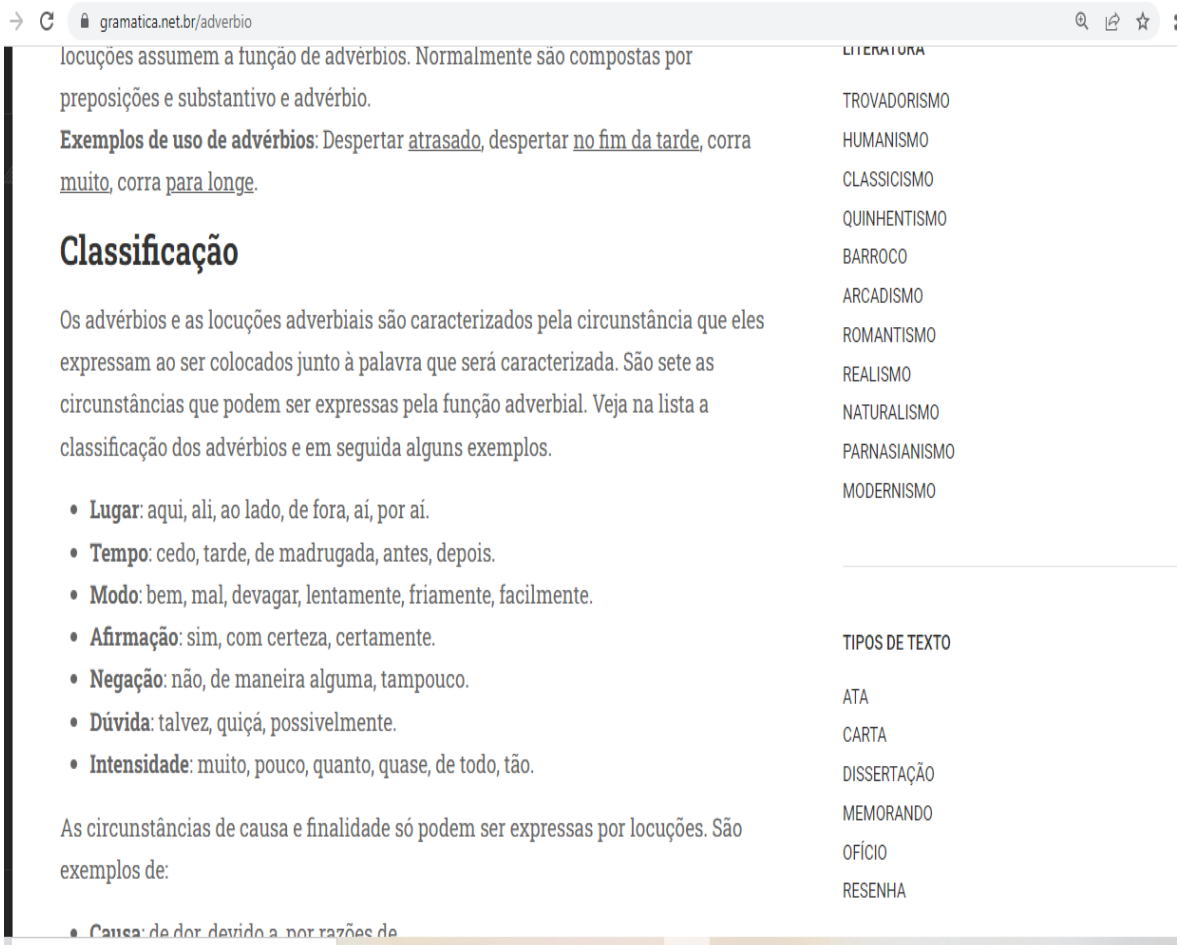
Fonte: http://www.novagramaticaonline.com/2015/01/gramatica-online-concordancia-verbal.html?m=0

Na circunstância de tempo, é possível encontrar o termo "agora" e, na de lugar, é possível encontrar o termo "aí". Contudo, essa classificação é deslizante, uma vez que podem surgir dúvidas, no decorrer dos estudos para as pessoas que fazem adesão a esse material, sobre a classificação apresentada pelo instrumento linguístico. Ao aprofundar essa questão, é perceptível que o lugar do "aí" e o tempo do "agora", podem refletir num fato inerente à língua: a variação.

Nesse sentido, a professora, que possui uma abordagem didática fundamentada no espaço fechado da definição normativa, necessitará mobilizar os conhecimentos de língua e sua capacidade entrelaçada às atividades interacionais em que as pessoas estão engajadas (CUNHA; TAVARES, 2007). A partir disso, uma boa explicação seria a de que em determinadas construções e situações comunicativas o "aí" e o "agora" podem apresentar outro sentido. No caso do "aí", ele também pode ocupar a função de um marcador que sequencializa temporalmente eventos, organizando-os em ordem de ocorrência. É uma forma não estigmatizada na fala, mas que, de acordo com Rocha (2018), causa estranhamento na escrita por representar limitação do domínio de sequenciadores, fato que tem como consequência não só o uso, mas também a repetição do termo. Destaco, ainda, que esses fatos não são visíveis

apenas nessa gramática em questão, mas também nas outras duas que também são materiais de análise nesta dissertação. Vejamos.

FIGURA 28- Exposição do Conteúdo na Gramática.net – Classificação dos Advérbios



Fonte: https://www.gramatica.net.br/

FIGURA 29 - Exposição do Conteúdo na Gramática.net – Tipos de advérbios

Fonte: https://www.gramatica.net.br/

Observo, assim, que essas questões observadas nessas gramáticas virtuais dizem respeito aos frutos de uma prática normativa, como já dito anteriormente, mas que podem ser revistos, a partir da forma como posso direcionar o meu olhar enquanto docente. Com isso, quando utilizei um material semelhante a esse durante uma aula on-line, lembrei-me do meme que será possível visualizar a partir dos próximos parágrafos, e fiz com os meus alunos uma reflexão que os ajudou a compreenderem a língua não de uma perspectiva restrita, mas com um sentido alargado, o qual levava em consideração as práticas sociais de uso.

Penso que é possível ainda ir um pouco além nessa reflexão. Recentemente, ao assistir ao filme “Vingadores: Ultimato”, uma cena chamou a minha atenção: quando a Morgan Stark declara para o seu pai, Tony Stark, o seguinte: “eu te amo mil milhões”. Essa declaração viralizou nos ciberespaços, local em que foram realizados vários memes sobre isso, a exemplo deste:

FIGURA 30 - Meme da Marvel Super Heróis

Fonte: Disponível em: https://br.pinterest.com/pin/715087247063896201/

Ao recordar o que explica a “Gramática.net” que vinha sendo analisada, sobre os advérbios de intensidade, noto que não há um espaço de reflexão nela sobre a possibilidade de um numeral adquirir um sentido, de acordo com o contexto de uso, de advérbio de intensidade, haja vista que no material disponibilizado no site o que se diz sobre advérbios de intensidade é somente o seguinte: “Está muito calor. Outros exemplos: pouco, demais, bastante, bem”. Compreendo, assim, que essa restrição gramatical, no sentido de fechamento da linguagem, contribui para que sejam perpetuados conceitos estanques, os quais não conseguem abranger as práticas sociais válidas de uso do falante. É indubitável, portanto, que quando alguém escuta ou lê um enunciado desse tipo, que a classe dos numerais nesse contexto exerce uma função de advérbio de intensidade de modo coerente.

Apesar dessa constatação, noto que a expressão “eu te amo mil milhões”, embora seja validada do ponto de vista do funcionalismo, na perspectiva da gramática normativa essa construção ainda não é bem-vinda devido ao fato desse instrumento de ensino, conforme pode ser visualizado nos exemplos acima, não prestigiar registros da linguagem em outros campos

sociais. Desse modo, a expressão em aspas no início deste parágrafo é considerada equivocada segundo a concepção tradicional da língua, porque ela vai além do que preconiza os manuais da gramática normativa.

Corrobora a minha reflexão a afirmativa de Costa (2016), ao tratar sobre o funcionalismo no ensino de gramática e a sua categorização, quando realiza uma leitura crítica para o ensino de português.

> Vale reiterar, portanto, que o funcionalismo, em função de uma gramática de base semântico-pragmática, concebe a língua como um sistema dinâmico, emergente, plástico, remodelado continuamente pelas forças motivadoras – internas e externas – concernentes ao processo interativo da comunicação verbal. A linguagem é vista como uma atividade intersubjetiva, que favorece e promove a interação comunicativa entre os usuários (COSTA, 2016, p.135).

Com base nisso, acredito que os estudantes de letras e profissionais da área, no que se refere ao campo docente devem, pensando na perspectiva dos variados letramentos, analisar esses materiais disponibilizados a fim de estabelecerem reflexões válidas para os seus alunos, fazendo com que eles compreendam a gramática normativa para além das regras gramaticais engessadas, incorporando os contextos sociais e de uso de cada falante.

Diante disso, a explicação feita pelo autor da "Gramática.net" avalia apenas o reconhecimento a partir da classificação gramatical, mas não permite que o estudante perceba que nas situações comunicativas podem ocorrer mudanças, as variações. Assim, a crítica que realizo aos conceitos da gramática normativa é a de compreensão da língua enquanto sistema fechado nele mesmo, desconsiderando interlocutores, propósitos comunicativos e contexto de discurso (ROCHA, 2018).

Acredito que essa questão é problemática, uma vez que as categorias gramaticais deveriam ser estudadas com o intuito de dar subsídios ao aluno para ter consciência sobre os usos linguísticos e aplicá-los satisfatoriamente. Assim, o aprendiz compreenderia melhor o conteúdo se o assunto comparasse o sentido aplicado em cada caso; e a professora, ao aderir a esse material, explicasse a possibilidade de uma sequência temporal, como também que outra classe gramatical pode exercer uma função de outra satisfatoriamente.

A partir do que foi exposto, concluo que a visão de gramática apenas como um material que prescreve as regras de uma língua é limitada e isso implica na aversão que se cria ao estudo gramatical. Cabe destacar que o que deve ser ensinado não são somente as imposições de conteúdos da gramática escolar, pois "ensinar português é possibilitar aos alunos o aprimoramento do conhecimento que estes já possuem e o domínio de informações da língua

que os mesmos não dispõem antes de chegar à escola" (PAES; FREITAG, 2020, p. 22). Nesse sentido, a proposta de ensino deve estar voltada à ação de tornar consciente as possibilidades de uso.

4.1.2 Gramáticas sem contexto

A partir da minha vivência em sala de aula enquanto professora e estudante pude observar também que a gramática normativa é comumente conceituada somente como um conjunto de regras que conduz o indivíduo a falar e a escrever corretamente de acordo com a norma-padrão estabelecida pela sociedade para reger a língua nos ambientes formais de uso, a normatividade. Nesse ínterim, para Vieira (2018) esses conjuntos de regras linguísticas a serem seguidas dizem respeito ao domínio de estruturas que são consideradas de prestígio no contexto escolar, principalmente em situações de monitoramento. Assim, é perceptível que a língua, nesses casos, é entendida como um produto essencialmente estrutural, que tem por objetivo evidenciar apenas as classificações do nome, aquilo que é considerado "certo" e "errado" em sua perspectiva. Diante disso, "ensinar a falar e escrever corretamente" seria aprender apenas as regras da gramática normativa e as suas nomenclaturas.

De posse disso, o ensino de gramática, na maioria das vezes, está apenas voltado para a aprendizagem de conceitos e classificações gramaticais sem a aplicação disso nos contextos sociais de uso. Isso se deve ao fato de que, conforme aponta Vieira (2018), a abordagem da metalinguagem ainda está pautada como um fim em si mesmo. Além disso, da norma padrão visualizada como um padrão homogêneo e artificial, a qual se distancia das reflexões linguísticas, consideradas elementos essenciais para o ensino da Língua Portuguesa no Brasil.

Essa situação tem uma relação direta com a não contextualização que é feita nesses materiais, nos quais é possível observar que os conteúdos são visualizados e estudados na dimensão da frase, sem levar em consideração as novas orientações para o ensino. Mostro, nesse sentido, como o reflexo de um ensino baseado em teorias somente estruturalistas pode ser visto em materiais que estão classificados como contemporâneos e estão inseridos nos ciberespaços, como é o caso das gramáticas virtuais em análise.

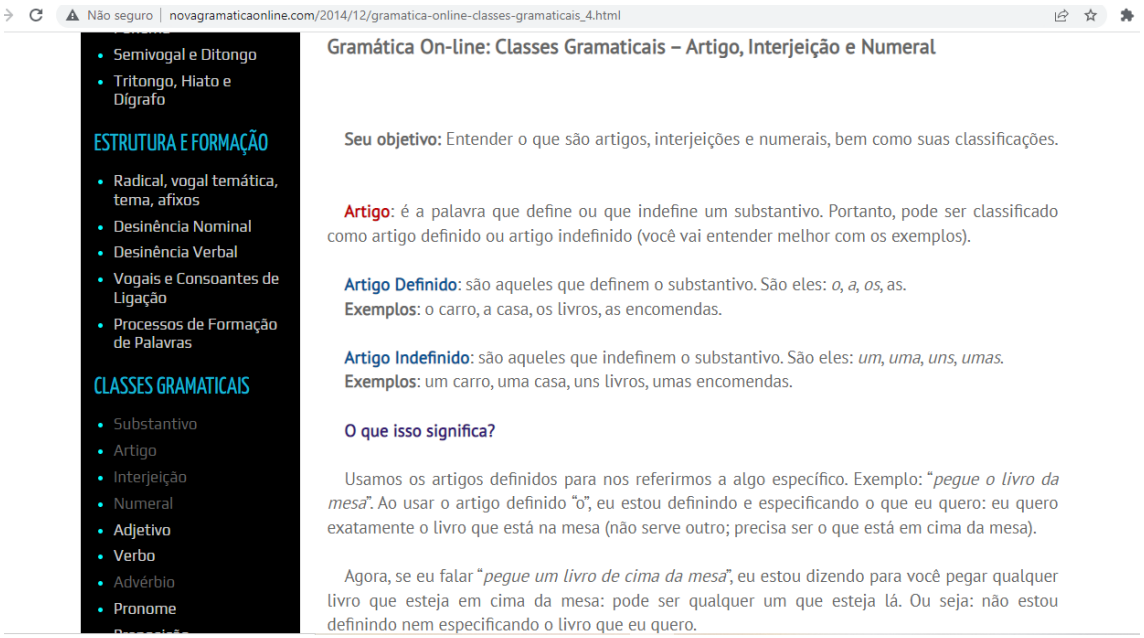
FIGURA 31 - Exposição do Conteúdo na Gramática.net - Conjunção

Fonte: https://www.gramatica.net.br/

FIGURA 32 - Exposição do Conteúdo na Gramática norma culta – Pronomes pessoais retos

Fonte: https://www.normaculta.com.br/

FIGURA 33- Exposição do Conteúdo na Nova Gramática online – Artigo, Interjeição e Numeral



Fonte: http://www.novagramaticaonline.com/2015/01/gramatica-online-concordancia-verbal.html?m=0

Com base nessas gramáticas expostas, lembro-me do que expressam os documentos oficias que norteiam o ensino da língua materna, tal como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), o qual expressa que o objetivo de ampliar o domínio da língua não está relacionado somente a "ler e escrever", e a empregar as normas nos variados contextos, mas também a fazer reflexões sobre os fenômenos de linguagem, especificamente as que dizem respeito à variação linguística, com o fito de combater a estigmatização, discriminação e preconceitos relativos ao uso da língua (BRASIL, 1998). Logo, Vieira (2018) conclui sua reflexão, baseando-se nos PCN (1998), mostrando que é necessário conduzir os alunos a pensar sobre a linguagem para poder compreendê-la e utilizá-la apropriadamente às situações e aos propósitos definidos.

Nesse sentido, com base na figura 33 acima, noto que após a explicação sobre o artigo há um espaço para "o que isso significa? ". Penso que esse seria um espaço para ir além na explanação do conteúdo ao inserir, por exemplo, os referentes do discurso através de imagens ou gifs para refletir sobre os variados contextos em que eles podem ser empregados e o que designam. Diante disso, seria pertinente focalizar nesses modelos temáticas relacionadas à desigualdade social para que o estudante tenha a possibilidade de refletir e problematizar essas questões em sala de aula.

Concluo esta subseção pensando que, numa perspectiva de ensino-aprendizagem de Português, deve-se inserir outras concepções da linguagem, as quais conseguem alargar a compreensão restrita da língua vista nos manuais de ensino normativo, que não leva em

consideração as variações que são inerentes ao nosso idioma nem os contextos de uso. Assim, acredito ser fundamental para o professor integrar as reflexões linguísticas aos outros objetivos escolares, quanto ao plano textual e à complexidade da variação linguística.

Diante disso, enquanto docente de Língua Portuguesa, na prática de sala de aula, acredito ser necessário adotar uma postura acolhedora, a qual evidencie a valorização da pluralidade linguística para combater o bloqueio que existe para com as variedades desprestigiadas. Isso pode ser feito através da inserção de textos nas análises, como também mostrando aos discentes o princípio da adequação linguística para cada contexto social de uso da língua.

Corrobora o meu pensamento, assim, as ideias de Paes e Freitag (2020), quando alertam que o discurso do docente nas aulas pode influenciar o estudante a adotar uma postura intolerante em relação às novas manifestações da linguagem na sociedade. Acrescento à fala das pesquisadoras que não somente pode causar isso, mas também o conhecimento equivocado de que a gramática, nos moldes como é ensinada atualmente, corresponde à língua em sua amplitude. Aprecio, desse modo, a declaração de Antunes (2007):

> Ingenuamente, a gramática foi posta num pedestal e se atribuiu a ela um papel quase de onipotência frente àquilo que precisamos saber para enfrentar os desafios de uma interação eficaz. E daí vieram as distorções: a fixação no estudo da gramática, como se ela bastasse, como se nada mais fosse necessário para ser eficaz nas atividades de linguagem verbal. Na verdade, esse equívoco se torna ainda mais sério, quando se supõe que existe uma gramática apenas para a língua toda (ANTUNES, 2007, p. 42).

Com isso, é necessário destacar que o ensino de gramática no contexto escolar é essencial para que o estudante reflita sobre as regras gramaticais. Contudo, penso que é fundamental que as aulas de Língua Portuguesa sejam repaginadas, levando em consideração as práticas sociais e o contexto em que cada um está inserido. Em suma, o aluno deve trazer para o nível consciente os usos que são feitos por ele da língua na maioria das vezes de maneira inconsciente. Desse modo, o olhar sobre a gramática se distanciará da concepção restrita normativa somente e passará a ser compreendida como um produto de interação social, em que as regras são estudadas sob um ponto de vista contextualizado, como demonstraram Paes e Freitag (2020).

4.1.3 Gramáticas com contexto

Com base nas discussões vistas nas páginas anteriores, considero pertinente empregar os conceitos e as normas nos variados contextos para que o alunado consiga refletir sobre as relações de sentidos que permeiam a nossa sociedade. Assim, vejo como importante trabalhar também com os textos de efetiva demanda social para que o olhar sobre os conceitos gramaticais não seja apenas conteudista, mas auxilie o estudante no trabalho crítico com a linguagem. Vejamos, com isso, as manchetes abaixo.

FIGURA 34-Manchete de Jornal Extra sobre corrupção

Fonte: https://www.elesbaonews.com/2020/05/manchetes-dos-jornais-e-destaques-dos_8.html

FIGURA 35- Manchete de Jornal Extra sobre o ministro

Fonte: https://br.pinterest.com/pin/299700550194142110/

A partir das imagens acima é possível trabalhar com os conceitos de artigos definidos. É de conhecimento da maioria que os artigos são palavras que precedem o substantivo com o objetivo de determinar o seu número, seja em singular ou plural, como também o gênero, feminino ou masculino. Logo, é possível identificar na imagem 34 que há sequências discursivas que podem retratar o assunto de um modo mais contextualizado, são elas: "Adeyula tem **o** benefício de R$ 600,00 negado por ser 'Presidente da República'"; "Fraude **na** compra de respiradores"; "**A** doença da corrupção".

Na primeira oração o artigo definido "o" precede o substantivo "benefício" com a finalidade de especificar, ou seja, determiná-lo: não é qualquer benefício, é o auxílio financeiro que foi fornecido pelo governo para as pessoas em situação de vulnerabilidade socioeconômica inseridas no contexto pandêmico atual. Assim, é possível depreender que os artigos exercem uma função importante nas construções textuais, pois o seu uso nos possibilita compreender os enunciados de modo contextualizado, uma vez que podemos compreender, a partir dele, aquilo que pode ser delimitado e individualizado. Com isso, a partir dessa especificação — fruto de um recurso gramatical —, consigo levar o estudante a refletir sobre a importância desse benefício social para essa dada conjuntura, e como muitas pessoas foram prejudicadas por não terem esse acesso a esse benefício financeiro.

Ademais, essa reflexão pode ser estendida para as sequências discursivas posteriores a ela que tratam da "fraude na compra de respiradores" e "a doença da corrupção". Com relação

à primeira eu, enquanto docente, posso trabalhar com a noção de que os artigos também podem se unir às preposições em sua formatação. Nesse caso específico, noto a presença da preposição "em" mais o artigo "a" para formar o "na". Isso pode nortear outros exemplos para mostrar que os artigos também são manifestados na sociedade com a junção de uma preposição. Nessa perspectiva, posso levar o discente a compreender que essa especificação realizada nas compras dos respiradores é que determina e denuncia o crime de corrupção exercido nesse cenário da saúde pública brasileira.

Outrossim, na mesma linha de explanação, consigo problematizar, com base no próprio aspecto gramatical (como pode ser evidenciado nos parágrafos anteriores também), que quando a manchete declara a segunda frase do parágrafo anterior em análise não se refere ao novo coronavírus, mas sim especifica como doença a corrupção. Assim, questionamentos podem ser levantados sobre o fato de que ao determinar a doença automaticamente compreendo que já há um processo argumentativo em evidência, haja vista que a corrupção é classificada como uma enfermidade a ser combatida, assim como o vírus atual.

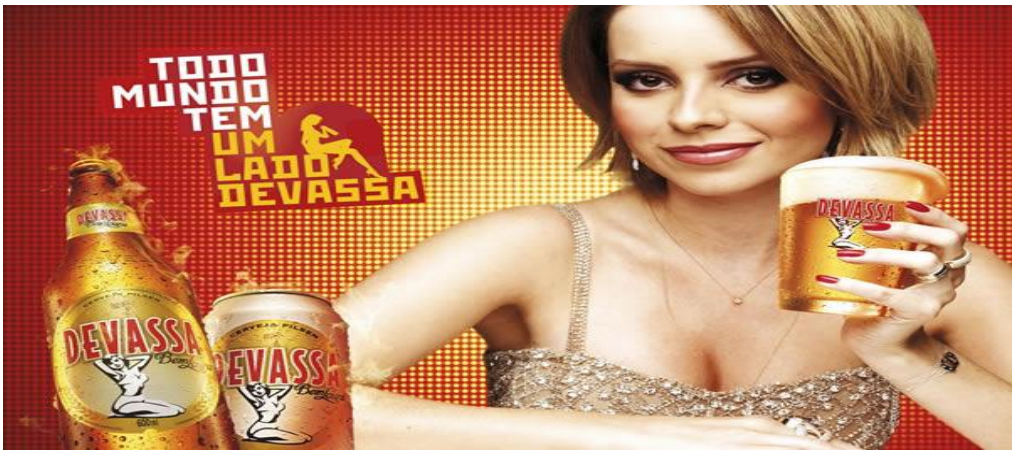
Com base nisso analiso também a imagem 35. Nessa visualizo que esses processos de determinação e especificação realizados pelos artigos definidos proporcionam a compreensão de que não foi qualquer esculacho recebido, mas sim "o esculacho do ministro" que identificou problemas na transparência das ações de segurança realizadas pelo Estado do Rio de Janeiro. Nessa perspectiva, pode ser questionado sobre que "esculacho" foi esse e quais os resultados dessa ação para a conjuntura histórica e social da cidade. Adiante, há outras sequências que servem como análise para estudar as funções dos artigos: "**a** segurança do Estado do Rio não tem comando"; "comando da PM é acertado com deputado e **o** crime". Na primeira há uma especificação, em termos geográficos, que permite afirmar que o texto só se refere à segurança nessa região específica. Já quando o "o" determina a palavra crime que não se refere a qualquer crime, mas há algo que já foi denunciado e já é de conhecimento das pessoas.

Em suma, penso que nas duas manchetes podemos discutir sobre de que modo as cores utilizadas nas imagens ajudam a refletir sobre a problemática em questão. Isso pode fazer com que o estudante acione os seus conhecimentos de mundo sobre o que denota a imagem com destaque em vermelho e em preto. Qual a relação, por exemplo, dessa última cor com remédios que são classificados como "tarja preta" para doenças graves? Por qual razão o texto junto com a imagem 34 que mostram a conjuntura da pandemia estão em preto e branco? O que isso pode nos dizer a respeito da situação em que a sociedade se encontra?

E "os artigos indefinidos? " O leitor pode se questionar. Respondo que eles podem seguir a mesma linha interpretativa e explicativa da análise anterior. Contudo, é necessário

evidenciar que a depender do texto selecionado a discussão será outra, embora siga o mesmo objetivo que é contextualizar os assuntos abordados. Exemplifico isso com mais uma imagem abaixo.

FIGURA 36 - Publicidade da cerveja Devassa



Fonte: https://medium.com/@observadm/ethos-na-publicidade-46d8ce0db3b0

Com base na imagem 36, observo a presença de um artigo indefinido “um”, que está classificado dentro dos outros grupos pertencentes a ele, as suas variações: uma, uns, umas. Eles determinam de maneira vaga, ou seja, de modo indeterminado ou impreciso uma pessoa, objeto ou lugar ao qual não se fez menção anterior no texto. Logo, quando é declarado no enunciado que “todo mundo tem **um** lado devassa” compreendo que não há uma especificação, a exemplo dos artigos definidos, que nos permitiria mostrar que “lado devassa” é esse. Diante disso, a função exercida por essa indefinição permite que o leitor entenda que o uso dos artigos, em alguns contextos, permite o não comprometimento das pessoas, o que é reflexo de uma visão imparcial e ao mesmo tempo subjetiva.

Nesse sentido, penso ser interessante abordar essas discussões com os estudantes para que eles compreendam que a linguagem possui nuances que dizem respeito ao papel interpretativo desses itens lexicais. Além disso, essa discussão pode ir além ao direcionar a análise para o fato de que há um discurso machista na imagem ao relacionar um lado devasso à figura feminina, o que pode ser evidenciado com o slogan da cerveja, o qual objetifica a mulher como um objeto a ser consumido, que expressa, como o próprio significado da palavra devassa denota: “aquela cujo comportamento denota vulgaridade; depravada ou libertina”.

Posto isso, os estudantes podem ser levados a questionar o porquê de as mulheres serem vistas dessa forma e não de outra. Como também, pensar por qual razão são utilizadas cores que são classificadas como “cores quentes”, tal como o laranja e o vermelho, esta última

considerada o símbolo da paixão e da sensualidade, nessa divulgação da cerveja. Com base nisso, depreendo que a linguagem é apresentada, nessa manifestação das cores, em sua multiplicidade, pelo fato de através do visual acionarmos outros sentidos na interpretação dos textos. Portanto, com isso, há uma manifestação multimodal nesse cenário.

Outro questionamento que pode ser levantado é sobre o fato de que a figura da mulher na cerveja aparece de modo sensual, objetificando o seu corpo. Diante disso, é importante levar essa discussão para a sala de aula sob a perspectiva do que pode estar por trás de um enunciado, seja verbal ou não. Há sempre outros ditos que, na maioria das vezes, não estão explícitos, mas que revelam discursos que reduzem a mulher apenas a um símbolo sexual e de prazer masculino. Considero, desse modo, que esses pensamentos precisam ser denunciados e refletidos em sala de aula para que essa visão possa ser questionada.

Outrossim, a partir da figura 36, o professor em sala de aula pode fazer uma problematização a partir da celebridade Sandy e o que ela significa para o imaginário da sociedade brasileira: uma mocinha, pura, delicada, meiga e doce para mostrar de que modo essa percepção é contrastada quando a atriz estampa a capa de uma propaganda que afirma que ela tem o lado devassa. Nesse sentido, o aluno, com o auxílio do professor, pode ser levado a questionar sobre como foi construída a imagem brasileira da cantora a partir da sua trajetória na mídia desde a infância. Como também, a partir de quais mecanismos verbais e não verbais essa imagem é desconstruída e há uma ruptura com essa visão.

Acredito, com base no que estou escrevendo nesta seção, ser pertinente a lembrança que tive de um anúncio publicitário realizado pela empresa Pão de Açúcar, o qual, diferente do apresentado anteriormente, colabora para as discussões da mulher entendida não como apenas um objeto sexual e de prazer, mas como aquela que possui a capacidade física e intelectual para exercer posições de protagonismo, sobretudo em assuntos que são vistos, na maioria das vezes, como de entendimento masculino. Vejamos.

FIGURA 37- Campanha do Pão de Açúcar para o Dia Internacional da Mulher

Fonte: https://tvnordestevip.com/protagonismo-feminino-no-universo-de-cervejas-e-mote-da-campanha-do-pao-de-acucar-para-o-dia-internacional-da-mulher/

Com a imagem 37 acima, além de permitir discussões sobre a marcação do artigo definido acima, é providencial trazer a análise para outros campos gramaticais, tais como o dos pronomes e o dos verbos de significação. Em se tratando deste último, por exemplo, o verbo fazer atribui às mulheres uma função que a elas não é comum, a fabricação de cervejas. Isso contribui, de certa maneira, com o que que dissera no início do parágrafo anterior, ao lugar de destaque que é dado à mulher pela ação delas fabricarem a própria bebida.

Outro ponto que pode ser levantado, a partir do núcleo desse sujeito que é especificado pelo seu adjunto adnominal, isto é, o artigo, é o fato de somente haver mulheres reunidas em um bar para tomar cerveja. Isso possibilita, novamente, a exclusão de pensamentos estigmatizados de que a mulher não pode frequentar bares sem a presença de um acompanhante homem.

4.2 Um possível trabalho multimodal a partir das gramáticas virtuais de língua portuguesa

4.2.1 As gramáticas no universo dos hipertextos

O uso da tecnologia no processo de comunicação tem afetado de certa forma o ato de ensinar. Nesse sentido, concordo com Santana e Barbosa (2019), ao afirmarem que as mudanças trazidas com a utilização do aparato tecnológico vêm demandando uma nova forma de pensar

e compreender o conhecimento. O hipertexto, nesse contexto, relacionado às práticas de ensino, é um formato que cada vez mais é atrativo para os jovens e que tem exigido do docente uma maior atenção no que diz respeito ao uso adequado dessas estratégias para o ensino. Com base nisso, compartilho que:

> nas últimas décadas, várias áreas do conhecimento têm se preocupado em estudar o hipertexto, compreendido aqui, sobretudo, no contexto da internet, uma vez que o texto eletrônico constituiu-se como base na rede de computadores e, por isso, se popularizou a ponto de muitas pessoas só o conhecerem como texto eletrônico. Todavia, a ideia de hipertexto não é algo recente, mas está presente também em outras composições de textos como as enciclopédias, as teses, livros que trazem na sua organização escolhas que o sujeito trilha na sua leitura, por meio dos sumários, notas de rodapé, referências etc. (SANTANA; BARBOSA, 2019, p. 41).

Assim, o termo hipertexto surgiu num contexto de mudança de paradigma em que as ideias pós-estruturalistas influenciaram o pensamento, trazendo conceitos como de rede, tramas, rizomas, enfim, noções para se pensar a organização do saber e como ele se constrói. Logo, a partir dessas informações, posso concluir que o hipertexto compreende uma visão pós-estruturalista[4], uma vez que há a presença de aspectos que o diferencia do texto impresso, sobretudo no que diz respeito à sua característica da não-linearidade e "como dispositivo que leva o leitor a múltiplas conexões mediante o acesso ilimitado e rápido a outros textos, possibilitando um processo de escrita/leitura não-linear e não-hierarquizada que dialoga com outras interfaces semióticas" (SANTANA; BARBOSA, 2019, p. 42).

Aprofundo ainda esse aspecto com as palavras de Lévy (1993, p. 33), de que o hiperlink:

> É um conjunto de nós ligados por conexões. Os nós podem ser palavras, páginas, imagens, gráficos, ou partes de gráficos, sequências sonoras, documentos complexos que podem eles mesmos ser hipertextos. Os itens de informação não são ligados linearmente, como em uma corda com nós, mas cada um deles, ou a maioria, estende suas conexões em estrela, de modo reticular. Navegar em um hipertexto significa portanto desenhar um percurso

[4] De acordo com Ceia (2013), é aceitado hoje sem grande discussão que a conferência que Derrida pronunciou em 1966 na Johns Hopkins University, "*La structure, le sign et le jeu dans le discours des sciences humaines*", marca não só o primeiro momento do pós-estruturalismo nos Estados Unidos como o primeiro texto de crítica ao estruturalismo literário e cultural, que claramente aponta um novo caminho e que, por pretender ultrapassar o estruturalismo e por não se ter encontrado melhor termo até à data, se convencionou chamar *pós-estruturalismo*. A esse ensaio juntaríamos um outro: "*Force et signification*", ambos os textos incluídos na colectânea: *L'Écriture et la différence* (1967). Noutro livro fundamental aparecido no mesmo ano, *De la grammatologie*, Derrida continua a sua crítica ao estruturalismo observando que, no pensamento ocidental e particularmente no pensamento francês, o discurso dominante continuava a ser o estruturalismo, permanecendo preso da sua estratificação dentro da metafísica, caracterizada pelo logocentrismo. Na raiz do pós-estruturalismo está a rejeição da ideia de que existe alguma forma verdadeiramente essencial para um produto cultural, uma vez que todos os produtos culturais são por sua própria natureza formados e, portanto, artificiais.

> em uma rede que pode ser tão complicada quanto possível. Porque cada nó pode, por sua vez, conter uma rede inteira.

Nesse contexto, levando em consideração as noções linguísticas, enxergo também como importante as ideias de Xavier (2010), Marcuschi (1999), Komesu (2005), os quais argumentam sobre a ideia do hipertexto compreendido como um tipo de escritura, forma de organização cognitiva e referencial que se constitui um conjunto de possibilidades estruturais (SANTANA; BARBOSA, 2019). Desse modo, considero interessante a forma como Komesu (2005, p. 98) insere a perspectiva multimodal nesse contexto.

> O hipertexto é um dispositivo, ao mesmo tempo, material e intelectual, que permite, mediante os links nele indexados, acessar os demais hipertextos que circulam na internet, criando, dessa maneira, estruturas textuais que são atualizadas pelas práticas e pela história individual de cada leitor. O hipertexto não é um suporte material ou um único texto, mas uma prática multimodal que envolve os processos de escrita e de leitura atualizados na tela do computador.

Xavier (2010), por sua vez, concebe o hipertexto como modo de enunciação discursiva, ou melhor, "uma forma híbrida, dinâmica e flexível de linguagem que dialoga com outras interfaces semióticas, adiciona e acondiciona à sua superfície formas outras de textualidade. " (XAVIER, 2010, p. 208). Ressalto, todavia, juntamente com o que a estudiosa afirma, que é necessário destacar que o hipertexto não é gênero textual, mas um espaço onde se constituem formas de enunciação discursiva, já que as interações sociais dos sujeitos no ambiente virtual criam novos modos de sentido.

Acrescento a essas discussões também o pensamento de Marcuschi (1999), o qual declara o hipertexto como um novo espaço de escrita que se caracteriza pela sua tessitura textual em que a escrita torna-se uma atividade colaborativa. Com base nisso, o hipertexto é compreendido com a ideia de uma revisão nas formas de se pensar como também de apreender o conhecimento e as práticas de letramento. Outrossim, há outros atributos que constituem o hipertexto no âmbito virtual, tais como: a multissemiose, a autoria, a volatilidade, a fragmentaridade, a espacialidade topográfica (SANTANA; BARBOSA, 2019, p. 43).

É neste ambiente em que se encontram as gramáticas virtuais, as quais estão inseridas em nossa conjuntura atual da sociedade, e servem como materiais para o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa.

4.2.2 Multimodalidade e ciberespaço

Zacchi (2009), alicerçado nos teóricos dos multiletramentos (THE NEW LONDON GROUP, 2000), afirma que os modos de produção de significado que estão adquirindo relevância ultimamente são o visual, auditivo, gestual, espacial e multimodal. Este último, para o estudioso, refere-se à integração de todos os anteriores, o que resulta também na inserção do tradicional modo linguístico.

Valho-me, portanto, das palavras do pesquisador ao citar outros estudiosos quando afirma que

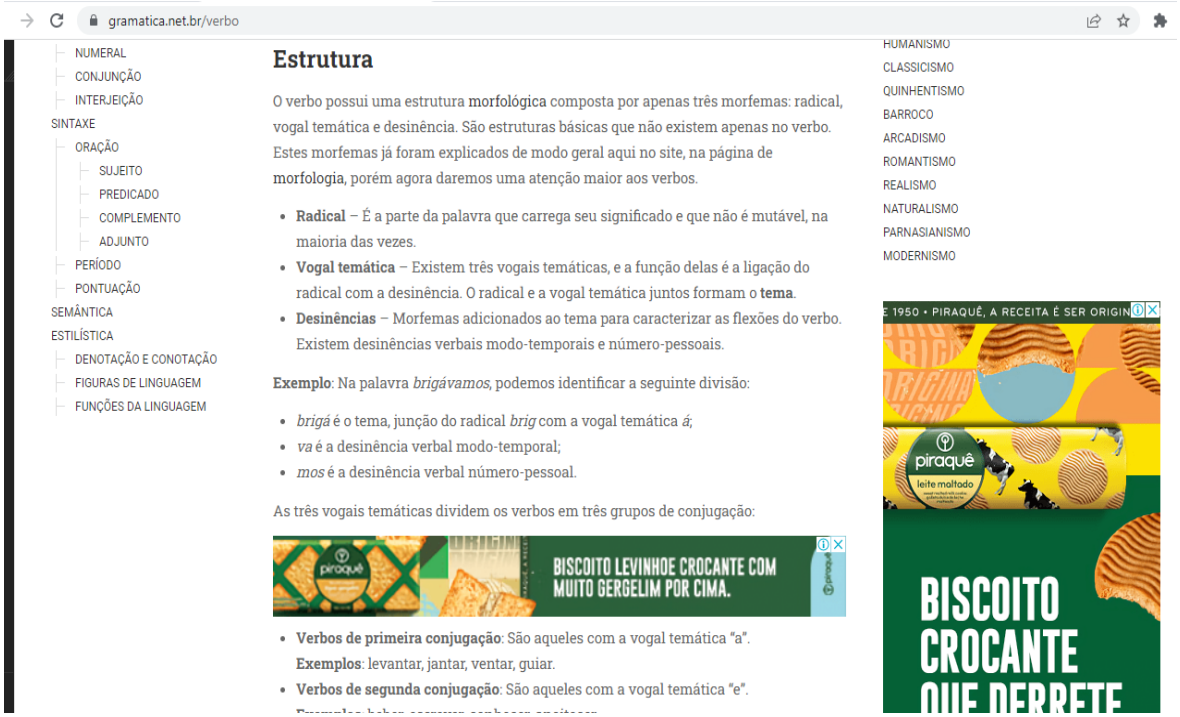
> Cope e Kalantzis [...] argumentam que estão em processo uma multiplicidade e integração crescentes de modos de produção de significados, "em que o textual está relacionado também com o visual, o sonoro, o espacial, o comportamental, entre outros. Isso é particularmente importante nos meios de comunicação de massa, na multimídia e na hipermídia eletrônica". O significado seria, portanto, produzido de maneira cada vez mais multimodal (ZACCHI, 2009, p. 250).

De posse disso, nas gramáticas em análise, como poderá ser visualizado abaixo, sinto falta das possibilidades de significados que os multiletramentos poderiam evidenciar através do visual, sonoro, espacial e o gestual, além do linguístico (oral e escrito), conforme acrescentou Zacchi (2009). Vejamos.

FIGURA 38 - Exposição do Conteúdo na Gramática.net

Fonte: https://www.gramatica.net.br/

FIGURA 39 - Exposição do Conteúdo na Gramática.net



Fonte: https://www.gramatica.net.br/

A gramática virtual apresentada acima, como é possível visualizar, carece de recursos multimodais, tais como imagens, gifs ou textos, os quais poderiam facilitar a compreensão do estudante em um contexto de sala de aula, sobretudo nos tempos atuais, em que a adesão aos materiais digitais é cada vez mais uma realidade próxima. Na presente gramática em questão, nessa perspectiva, é possível visualizar até algumas imagens nela, as quais podem causar no leitor, de início, uma contradição em relação ao que declarei no início deste parágrafo quando afirmei que este instrumento linguístico carece de recursos multimodais. Contudo, ressalto que essas figuras são anúncios publicitários que surgem no ambiente virtual em que esse material está e que eles não possuem nenhuma relação direta com o conteúdo da gramática.

Ao retomar a problemática da lacuna da multimodalidade, acredito, diante do exposto da gramática, que ao ser utilizado esse tipo de recurso nas aulas de Língua Portuguesa o docente deve se atentar para o fato de que os conteúdos ainda estão centrados em uma perspectiva educacional que privilegia apenas frases e palavras soltas, sem levar em consideração as novas recomendações para o ensino de gramática, nem as recentes mudanças em relação aos multiletramentos.

Isso pode ser visto, por exemplo, nas passagens dessa gramática exposta, na explicação que é dada sobre verbo e nos exemplos que são dados, os quais permanecem ainda nas

dimensões das palavras e frases: “levantar, jantar, ventar, guiar” (ver fig. 39). Penso, que ao ser utilizada em um contexto de sala de aula, o professor responsável poderia utilizar imagens ou gifs para expressar de modo mais claro a ideia de ação que é inerente aos verbos. Desse modo, o conteúdo poderia ser trabalhado de uma maneira mais dinâmica a partir da inserção das práticas dos novos letramentos, o que poderia refletir, como consequência, em um nível de aprendizagem mais enriquecedor.

Concordo, assim, também com o estudioso supracitado no início desta seção, quando ele afirma que a multimodalidade implica no fato de que todos os modos de representação devem fazer parte de um texto integrado. Nesse sentido, “segundo Kress e van Leeuwen (2006), uma figura não é apenas uma ‘ilustração’ do texto verbal, nem o texto verbal e o visual são tratados como elementos separados. Portanto, o conteúdo não está apenas no texto verbal, mas no todo” (ZACCHI, 2009 p. 256).

Penso, diante disso, que a citação abaixo pode nos ajudar a compreender sobre tudo isso a partir dos conceitos vislumbrados abaixo pelos renomados pesquisadores.

> Monte Mór (2006: 133), por sua vez, concebe a multimodalidade como “a aproximação ou justaposição de diferentes modos de comunicação [...] para criar um efeito específico ainda não disponível em qualquer um dos modos específicos em questão”. Para Barthes (1977: 38), toda imagem é polissêmica e implica “uma corrente flutuante” de significados, dando ao leitor a possibilidade de escolher alguns e ignorar outros. Entretanto, essa polissemia sempre se traduz como uma disfunção e, portanto, em toda sociedade, segundo o autor, várias técnicas são desenvolvidas para fixar essa corrente de significados; a “mensagem linguística” é uma delas. Consequentemente, o texto linguístico tem um valor repressivo (1977: 40) e revela a ideologia e o grau de moralidade que informam uma sociedade (ZACCHI, 2009, p. 261).

Ao refletir acerca desses pensamentos, entendo que o ensino de gramática, sobretudo no ambiente escolar, privilegia somente, na maioria das vezes, a escrita como meio para a aprendizagem da língua. Nessa perspectiva, é pertinente o que afirmam Façanha e Lucena (2020, p. 104), ao mostrarem que essa situação é o que “legitima a importância de discussões a respeito do caráter multimodal da comunicação”.

Com base nisso, ao me enxergar enquanto professora de Língua Portuguesa, sinto-me inclinada a refletir, diante das minhas práticas de ensino, sobre o modo como utilizo os recursos multimodais para auxiliar os estudantes a intensificar a forma como aprendem gramática, a observarem como a realidade pode ser visualizada através desses mecanismos da linguagem, como também sobre o papel que as imagens podem ter para o processo comunicativo do indivíduo, sobretudo no ambiente virtual, no qual verifica-se a possibilidade de extrapolar os

limites do convencional/tradicional e ir além ao utilizar falas, sons, cores, figurinhas e afins com o objetivo de ensinar gramática, como propõem os documentos de ensino, tais como a BNCC (BRASIL, 2019): de modo contextualizado, de acordo com as práticas sociais do estudante.

Nesse sentido, considero interessante a proposta de Shneiderman (1998 *apud* Paiva, 2019, p. 101) sobre a utilização de uma "gramática visual", a qual seria capaz de desenvolver no aluno um desempenho de leitura e análise em que o estudante pudesse fazer uso de qualidades lexicais, como as cores, saturação e nitidez; as qualidades sintáticas, a exemplo da aparência e movimento: linhas, padrões, tamanhos e formas; as qualidades semânticas, vistas nos objetos representados explicitamente ou apenas sugeridos e como podem ser interpretados; e, por fim, as qualidades pragmáticas: inteligibilidade geral da imagem, utilidade e função. Isso tudo com o objetivo de construir interpretações socialmente significativas.

Trago, ainda, para estas discussões, as contribuições de Araújo e Gualberto (2018), as quais foram importantes para eu compreender de modo mais profícuo que a comunicação não se dá apenas por meio de palavras escritas, mas também de gestos, imagens, áudios, cores etc. Ela abrange os modos semióticos que configuram a comunicação como um evento multimodal que agrega diversos modos e recursos semióticos. Diante disso, avalio como imprescindível o conceito de multimodalidade em práticas de ensino-aprendizagem de gramática, uma vez que esses novos modos de representação e comunicação significam um avanço no que diz respeito ao processo de alfabetização e de ensino de Língua Portuguesa, que muitas vezes está pautado apenas na análise de frases e palavras isoladas de seu contexto, como foi possível visualizar por meio das imagens das gramáticas virtuais analisadas ao longo desta dissertação.

Nesse sentido, ao abranger imagens, gestos, música, movimentos, animação e outros modos de representação, a abordagem multimodal extrapola o limite dos conceitos e exemplos fechados e fixados em si mesmos que são visualizados nas gramáticas impressas da Língua Portuguesa, por exemplo. Assim, compreendo que os avanços tecnológicos e o desenvolvimento da comunicação global introduziram novos gêneros, formas e meios de comunicação, desafiando o ponto de vista do texto como algo fixo e estático e não suscetível à mudança (ARAÚJO; GUALBERTO, 2018, p. 57). Outrossim, observo que

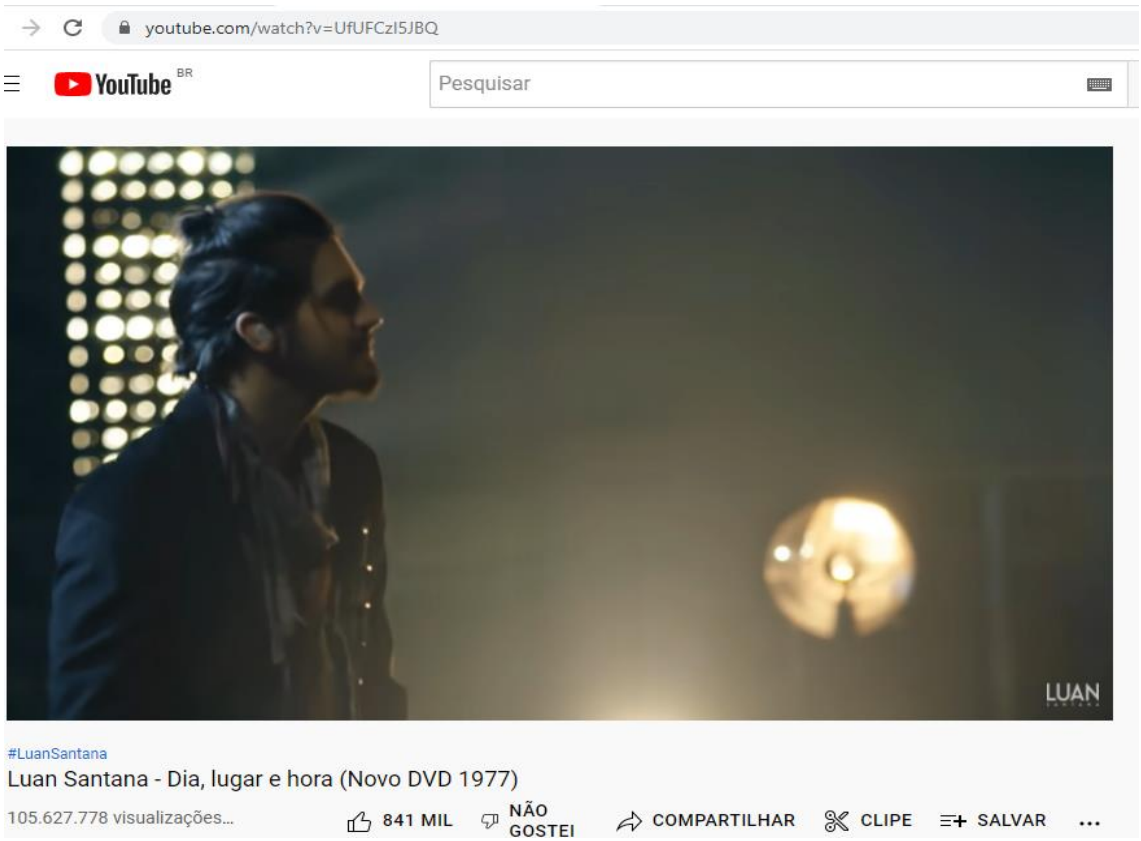
> uma abordagem multimodal para a prática pedagógica no ensino de leitura abre espaço para a ampliação do conceito de texto, proporcionando uma postura mais crítica dos educandos sobre modos de produção de sentido. Interagir com os textos sob essa perspectiva promove uma experiência que considera a materialidade textual, seja ela composta por palavras, imagens, sons, cores ou quaisquer outros modos semióticos de comunicação. Além

> disso, a bagagem de conhecimento dos alunos, que eles trazem para a escola, antes mesmo de aprender o alfabeto, será mais valorizada, sendo essencial para os processos de interpretação e criação de mensagens (ARAÚJO; GUALBERTO, 2018, p. 57).
>
> .

De posse disso, a abordagem multimodal envolve o texto em sua complexidade e isso diz respeito ao contexto no qual o estudante está inserido, à sua cultura, suas tradições etc. Dessa forma, penso ser compreendida que a concepção da multimodalidade estudada se ampara na Semiótica Social, teoria preconizada por Hodge e Kress (1988), que tem como foco o estudo da comunicação, considerando características sociais e culturais como imprescindíveis para a compreensão do funcionamento da produção de sentidos (ARAÚJO; GUALBERTO, 2018).

Mediante as discussões vistas no decorrer deste trabalho, avalio como importante fazer uma junção das teorias estudadas com a prática. Diante disso, proponho-me a mostrar como a minha prática docente pode trazer um olhar diferente, a partir dessas abordagens preconizadas, na relação de ensino-aprendizagem de gramática. Sendo assim, quero enfatizar nessa seção as características inerentes à multimodalidade, tais como os recursos sonoros e imagéticos, especificamente. Prestemos atenção no modo como isso pode ser nas linhas posteriores.

FIGURA 40 – Clipe de Luan Santana- Dia, Lugar e hora



Fonte: https://www.youtube.com/results?search_query=dia+lugar+e+hora

A imagem acima que retrata um clip, o qual disponibiliza a letra da canção abaixo, do cantor Luan Santana, possui os recursos visuais, sonoros e textuais, elementos esses que contribuem para uma aprendizagem mais dinâmica, uma vez que torna acessível para o indivíduo estudar dessa forma pelo fato de ser utilizado um repertório sociocultural em que o estudante está inserido e pode ter acesso, como vídeos musicais no *YouTube*. Logo, o conteúdo sobre verbo pode ser trabalhado de uma forma diferente, ao ser levada em consideração essa união de atributos que a multimodalidade possibilita.

Com isso, a partir do clip acima, que retrata o encontro de duas pessoas eventualmente e que depois acabam se apaixonando, pode ser ensinado sobre o uso dos verbos no infinitivo, sobretudo os no modo subjuntivo que, como o conceito denota, é aquele que apresenta os fatos e ações de maneira incerta, imprecisa e duvidosa. Assim o estudante, ao entrar em contato com essa canção, poderá refletir sobre os usos dos verbos que estão sendo feitos nessa canção e como eles auxiliam na compreensão textual em relação ao que o eu-lírico quer externalizar. Vejamos a letra da música.

Dia, lugar e hora

Se a moça do café não demorasse tanto
Pra me dar o troco
Se eu não tivesse discutido na calçada
Com aquele cara louco
E ó que eu nem sou de rolo

Se eu não tivesse atravessado
Aquela hora no sinal vermelho
Se eu não parasse bem na hora do almoço
Pra cortar o cabelo
E ó que eu nem sou vaidoso

Eu não teria te encontrado
Eu não teria me apaixonado
Mas aconteceu
Foi mais forte que eu e você

Aí eu disse
Quer que eu faça um café?
Ou faça minha vida
Se encaixar na sua?
Aqui mesmo na rua
Era pra ser agora
Quando é pra acontecer
Tem dia, lugar e tem hora

Se eu não tivesse atravessado
Aquela hora no sinal vermelho
Se eu não parasse bem na hora do almoço
Pra cortar o cabelo
E ó eu nem sou vaidoso

Eu não teria te encontrado
Eu não teria me apaixonado
Mas aconteceu
Foi mais forte que eu e você

Aí eu disse
Quer que eu faça um café?
Ou faça minha vida
Se encaixar na sua?
Aqui mesmo na rua
Era pra ser agora
Quando é pra acontecer
Tem dia, lugar e tem hora

Eu disse
Quer que eu faça um café?
Ou faça minha vida
Se encaixar na sua?
Aqui mesmo na rua
Era pra ser agora
Quando é pra acontecer
Tem dia, lugar e tem hora

Se a moça do café não demorasse tanto

Luan Santana. Disponível em: https://www.letras.mus.br/luan-santana/dia-lugar-e-hora

Com base na letra acima, além de analisar a função de cada verbo, o estudante pode ser desafiado a interpretar a letra da canção a partir do linguístico que é visualizado na superfície textual. Assim, o aluno compreenderá de modo mais prático que os verbos no modo subjuntivo, tais como “demorasse”, “tivesse”, “parasse” expressam, como o próprio conceito preconiza, conjecturas. Isso pode levar o estudante a compreender que no decorrer da música o cantor fala de suposições, ou seja, sobre coisas que poderiam ter acontecido, que impediriam o encontro dele com a amada, mas não aconteceram.

Além disso, com base nos recursos auditivos e visuais no clipe, o aluno é levado a se inserir no contexto ao acionar a memória para imaginar as cenas que são mencionadas, tais como uma pessoa discutindo com outra na calçada, alguém atravessando o sinal vermelho, cortando os cabelos etc., de modo que tudo isso, ao ser abordado, leva-me a ensinar o conteúdo gramatical para além do que preconiza o manual de ensino tradicional da gramática da Língua Portuguesa.

Isso se deve ao fato de que as discussões que são levantadas não ficam somente no nível de análise linguística, mas extrapolam as barreiras que são colocadas, na maioria das vezes, pelos docentes que ao fazerem adesão a esses recursos multimodais, por exemplo, o fazem apenas como uma possibilidade de trabalhar só o verbal, excluindo as outras ferramentas que podem ser utilizadas para o ensino, como o som e as imagens.

4.2.3 Os GIFs e o ensino de gramática

Certamente você, caro leitor (a), já ouviu a expressão seguinte: “uma imagem vale mais que mil palavras”. Penso, assim, que o GIF é uma ótima ferramenta para ser inserida no ensino-aprendizagem de gramática, pois o seu próprio conceito de formato de imagem que pode compactar várias cenas e exibir movimentos pode deixar as aulas de Língua Portuguesa mais animadas, criativas e agradáveis para o estudante, porque eles estão acostumados a usarem essas ferramentas para a comunicação no cotidiano, o que poderá despertar o interesse deles pela aprendizagem gramatical realizada de uma forma diferenciada.

O GIF, enquanto um tipo de linguagem que pode ser considerada universal por ser de conhecimento dos jovens, é uma manifestação linguística em que não se observa áudio, o que reflete no fato de que as imagens acabam falando por si. Nesse sentido, é válido relembrar aos leitores que as redes sociais já disponibilizam um banco de GIFs para ajudar seus usuários a se expressarem e diversos aplicativos de mensagens já dispõem desse tipo de linguagem.

Com base nisso, ainda refletindo acerca da possibilidade de trabalhar com o ensino de Língua Portuguesa, mais especificamente, verbos, de um modo diferenciado, disponho das figuras abaixo, as quais são GIFs que mostram o autor Will Smith chorando e o outro, fruto da cena da novela RBD, o qual mostra duas jovens brigando.

FIGURA 41- Will Smith chorando após receber o prêmio no Oscar

Fonte: https://giphy.com/search/briga

FIGURA 42- Personagens da novela RBD brigando

Fonte: https://giphy.com/search/briga

A partir dos GIFs acima o ensino de verbo pode acontecer mediante a explicação sobre o que se trata essa classe de palavra variante e, em seguida, ao ser utilizado como exemplos os verbos “chorar” e “brigar”, o aprendiz poderá visualizar, logo em seguida, os GIFs acima. Diante disso, o estudante compreenderá, a partir do recurso visual e da movimentação, a ação que é refletida por esses verbos. Logo, acredito que isso proporcionará ao estudante não somente estudar o conteúdo de modo isolado, como é visto no início desta seção que trata sobre multimodalidade e multiletramentos, mas o ajudará a identificar de modo concreto essas atitudes expressas pelos verbos, tais como chorar e brigar.

Além disso, o assunto poderá ainda ser aprofundado ao mostrar a manifestação verbal em sua forma nominal, no gerúndio. Este, compreendido pela maioria dos gramáticos como o verbo que manifesta a indicação de continuidade, isto é, o desenvolvimento de uma ação que está em andamento ou que é considerada duradoura. Assim, o estudante, ao verificar esses GIFs compreenderá de modo mais prático e fácil esse tipo de verbo, já que a própria característica da ferramenta de linguagem que é utilizada para exemplificar o conteúdo possibilita essa compreensão mais dinâmica.

Creio, a partir disso, que esses GIFs valem mais que mil palavras colocadas soltas e sem contexto, já que eles falam por si só e trazem um resultado melhor no que diz respeito à compreensão da temática porque há a utilização da animação, agilidade, é possível compreender a informação (independentemente do idioma), são engraçados e eficientes pelo fato da mensagem ser transmitida. Isso tudo cria uma aproximação com o

discente através da atenção que é dada a forma como o assunto é trabalhado -- fora do convencional --, como também na história que poderá ser contada.

Antes de comentar sobre esse último ponto positivo do uso do presente recurso de linguagem que citei no final do parágrafo anterior, quero abrir um parêntese para explicar porque, no decorrer desta dissertação, optei por trazer esses exemplos dos estudos sobre os verbos. Considero-os um assunto importante no ensino de Língua Portuguesa, uma vez que está presente em todos os anos escolares. Além disso, resolvi abordá-los pelo fato de ter chamado a minha atenção esse assunto quando estava na fase de análise dos materiais.

Agora, após a licença que pedi, fecho o parêntese e retorno ao assunto anterior para concluí-lo. Não quero ser julgada como incoerente. É inevitável que ao explanar o assunto não faça menção ao episódio recente em que o ator Will Smith está inserido juntamente com o apresentador Chris Rock, já que o GIF utilizado retrata essa questão. Essa referência ao contexto é um fator importante para o ensino-aprendizagem de gramática, porque, mais uma vez, o aluno poderá ser levado, a partir do conteúdo, a pensar de modo crítico sobre a atitude tomada pelo ator em relação ao apresentador, haja vista que esse acontecimento viralizou na internet e dividiu opiniões sobre as atitudes dos artistas.

Portanto, o aprendiz será conduzido a pensar acerca de qual foi o motivo que fez o ator Will Smith chorar, por qual razão essa ação dele ganhou uma dimensão maior do que se esperava pela mídia e porque esse GIF teve tanto alcance no mundo. Isso tudo que explanei no parágrafo anterior pode ser utilizado para outros GIFs também, inclusive no das duas personagens brigando na novela RBD.

Nessa perspectiva, considero importante trazer a resposta para o questionamento feito acima. O motivo do choro do artista está relacionado ao pedido de desculpas à Academia de Artes e Ciências Cinematográficas de Hollywood pelo tapa que ele deu no rosto de Chris Rock. O incidente ocorreu ao vivo durante o Oscar 2022. Will Smith ganhou o prêmio de Melhor Ator e, durante seu discurso, afirmou que agiu por impulso para defender sua esposa, a atriz Jada Pinkett Smith. Na ocasião Smith subiu ao palco para dar um tapa no comediante Chris Rock, que apresentava parte da cerimônia. A agressão pareceu inicialmente uma brincadeira, mas foi uma reação do ator. Will Smith exclamou palavrões, algo terminantemente proibido em eventos ao vivo na TV americana. O ator reagiu a uma piada de Chris Rock sobre sua mulher, a qual está em tratamento contra uma doença autoimune chamada alopecia, que gera calvície.

4.2.4 O gênero meme para ensinar gramática

Enxergo como importante as discussões trazidas por Silva e Nunes (2021) sobre o fato de que o Brasil possui 86% da população entre 9 e 17 anos com acesso à internet. As estudiosas vão adiante quando afirmam que em relação às redes sociais, cerca de 20 milhões de pessoas nessa faixa etária possuem alguma conta, de acordo como o Comitê gestor da internet no Brasil de 2018. Com base nessas informações, apesar da desigualdade de acesso persistir, não é possível, nas palavras de Lévy (2009, p. 11), as quais são citadas pelas autoras que mencionei no início deste parágrafo, ignorar as implicações culturais da cibercultura em todas as suas dimensões. Isso nos ajuda a compreender que a exclusão não deve impedir a abordagem e discussão das formas de expressão e desdobramentos da cibercultura, especialmente nas salas de aula; pelo contrário, esses assuntos devem ser trabalhados e a desigualdade, problematizada (SILVA; NUNES, 2021, p. 2).

Sendo assim, noto que quando falamos em cibercultura os memes se destacam, porque são parte dos acessos diários à internet por milhões de brasileiros. Nesse sentido, os memes são conceituados como gêneros textuais híbridos característicos da cibercultura, por meio dos quais situações do cotidiano, ideias, (re)leituras de outros textos etc. são compartilhados (SILVA; NUNES, 2021, p. 2). Eles possuem as possibilidades de remix, (re)edição e disseminação (SILVA; NUNES, 2021).

Nessas perspectivas de análises, vejo como interessante o aprimoramento dos usos das multilinguagens na manifestação do gênero meme como uma maneira de inserir os conteúdos gramaticais nas práticas sociais dos estudantes, haja vista que estamos em um mundo no qual as informações na internet os circundam. Desse modo, a internet é um ciberespaço que proporciona a manifestação da linguagem em diferentes contextos e tipos, com imagens icônicas, coloridas e do conhecimento do público jovem, sobretudo. Enfim, o fenômeno do gênero meme possibilita a compreensão do contexto, as formas de uso da escrita, principalmente do recurso da ironia, em comunhão com as adaptações que são realizadas nas imagens.

O uso desse gênero em questão pode ser eficaz para qualquer classe de palavra, mas como citei no início desta seção os exemplos com as conjunções e os pronomes vistos nas gramáticas virtuais em análise, proponho-me a mostrar, aqui, como eu trabalharia com esses conceitos através desse texto multimodal. Observemos as imagens abaixo.

FIGURA 43 - Meme

Fonte: https://br.pinterest.com/pin/694961786251244351/

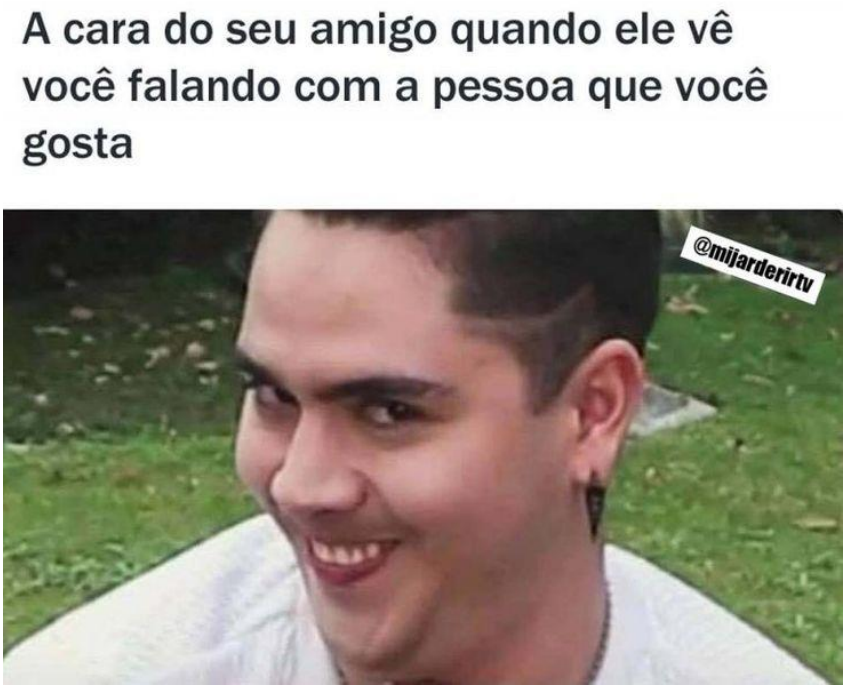
Esse meme acima me permite trabalhar com os usos das conjunções, entendidas como um termo que liga duas orações ou palavras, a fim de estabelecer uma relação entre elas. Logo, compreendo que a imagem acima, além de favorecer a análise linguística sobre a classe de palavras citada, ainda proporciona aos estudantes a compreensão do conteúdo na prática, de um modo que faça com que o aprendizado gramatical se distancie dos discursos mecanizados, sem contextos e maçantes.

Evidencio, assim, que ao declarar “tua mãe me chama de malcriado, mas quem te criou foi ela”, ao inserir a conjunção adversativa “mas”, a oração adquire um sentido de oposição, ao mesmo momento em que é notável a unificação dessas duas orações para propor a ironia naquilo que é declarado. O uso da figura do cachorro, famosa entre os jovens que acessam as redes sociais, juntamente com a frase “enfim, a hipocrisia”, jargão que viralizou nessas páginas digitais, atrai o estudante, de modo que através disso o ensino de gramática ficará mais divertido e prazeroso, uma vez que está relacionado ao contexto social do aprendiz.

Com isso, será explorado, além do linguístico, o extralinguístico, como as imagens e as cores, ferramentas que interagem com o estudante e fazem com que as preconizações para o ensino de Língua Portuguesa nos manuais de ensino sejam colocadas em prática.

Sigo essa mesma linha interpretativa e de análise nos próximos três memes abaixo, os quais me possibilitam estudar com os alunos sobre a classe dos pronomes. Vejamos.

FIGURA 44 - Meme



Fonte: https://br.pinterest.com

FIGURA 45 - Meme

Fonte: https://br.pinterest.com/pin/

FIGURA 46 - Meme

Fonte: https://br.pinterest.com/pin/

Com base nesses memes acima é possível explorar o entendimento acerca do uso dos pronomes, os quais, de modo geral, são conceituados como a classe de palavra que serve para substituir ou acompanhar os substantivos. Na imagem 44 o uso do pronome “ele”, classificado como do caso reto e na terceira pessoa do singular do discurso, no modo como foi empregado no texto em questão favorece a aplicação do conceito explicado nas primeiras linhas deste parágrafo, uma vez que é observado que o “ele” substitui a palavra “amigo”. Além disso, a marcação desse pronome unida à imagem faz com que a pessoa do discurso, isto é, a terceira pessoa do singular, seja identificada, o que favorece o processo de compreensão, uma vez que há a visualização do “ele”.

Além disso, essa análise pode ser alargada quando nos textos 45 e 46 abordam o “minha”, traço linguístico que mostra o uso dos pronomes possessivos, entendidos como aqueles que indicam a posse de algo e que variam de acordo com o gênero e o número, de acordo com as pessoas que detém algo e o número de coisas que elas possuem. Nesse sentido, ao fazer o uso desses pronomes, na imagem 45 é possível observar o trabalho criativo da ilustração, uma vez que são utilizados os recursos imagéticos, através dos objetos de uma casa, para trazer o humor para a construção textual. Portando, ao iniciar

o texto com este pronome e finalizá-lo com as reticências, o meme dá a possibilidade do leitor concluí-lo ao utilizar os recursos linguísticos e imagéticos.

Isso acontece pelo fato desse gênero não possuir uma autonomia, isto é, ele necessita de outros indivíduos para que seja propagado e realizado um trabalho colaborativo ou, nas palavras de Silva e Nunes (2021), precisam de agentes de reprodução. Com isso, "na medida em que são propagados, eles podem mudar. E, talvez, memes 'mutantes' possam exercer os tipos de influência que eu estou chamando aqui de 'poder replicador'" (DAWKINS, 1986, p. 158). Em síntese, concordo com os estudiosos citados nesta subseção ao afirmarem que a capacidade de mutação do meme está relacionado à ideia de evolução cultural. Logo, observo que ao utilizar o seriado futurama (ver imagem 46), por exemplo, que se passa na "Nova Nova Iork", cidade futurista que faz parte do contexto do desenho, a personagem Philip J. Fry estabelece uma relação intertextual com a nossa conjuntura atual brasileira ao mostrar as dificuldades encontradas no apoio às bolsas de iniciação à docência. O efeito de propagação do meme, então, dependerá daqueles que compartilham das mesmas ideias que são criticadas no texto em questão.

Nessa perspectiva, pontuo que este meme diz respeito a fase que Paulo Guedes, ministro da economia, anunciou o corte de 92% nos recursos destinados à ciência, as bolsas vinculadas ao PIBID (Projeto de Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) e à Residência Pedagógica, fato que impactou diretamente na vida de milhares de estudantes. Para muitos discentes que dependem desse auxíllio isso significou ter a sua permanência na universidade colocada em risco, já que não são poucos os casos de estudantes que dependem das bolsas para complementação de renda. Essa situação se torna ainda mais absurda frente as altas taxas de desemprego e trabalho precário entre a juventude. Nesse contexto em questão, mesmo sem o pagamento regularizado, os estudantes continuaram seus trabalhos nas escolas, o que refletiu num verdadeiro descaso. A ameaça de corte foi considerada um grande ataque ao conjunto da educação pública e ao fomento à pesquisa no país. Diversas universidades, diante disso, se manifestaram exigindo o pagamento imediato dos bolsistas.

Já no que diz respeito ao texto 46, além de o texto ser compreendido de um ponto de vista linguístico, isto é, ao analisar a classe de palavra utilizada, é necessário que seja levantada uma discussão, através desse uso, da temática que é abordada a partir de uma dada conjuntura social e histórica, neste caso sobre o corte de verbas destinadas ao programa de iniciação à docência. Assim, o estudante precisa compreender que o uso do

possessivo, nesse sentido, pode designar as “múltiplas caras” de quem se aborrece com tal atitude, como também deve fazer com que o discente compreenda, a partir desse contexto social de luta, a necessidade desses auxílios estudantis para a manutenção dos programas em incentivo à docência.

Trato, agora, nas próximas linhas, sobre o uso das conjunções, que são conceituadas como termos que ligam duas orações ou duas palavras que possuem o mesmo valor gramatical, com o objetivo de estabelecer uma relação entre elas. De posse disso, creio que não é suficiente apenas trazer um meme que faz uso dessa classe de palavra para mostrar como o uso dela é bem-vindo nesses gêneros específicos para ensinar gramática de um modo diferenciado. Proponho, então, a partir do texto abaixo, discutir como as classificações das conjunções, se vistas de um modo isolado e descontextualizado, podem levar o estudante ao equívoco interpretativo.

Se analisarmos, de um ponto de vista meramente gramatical, o “nem” empregado na imagem abaixo não tem o sentido de “adição”, conforme prescreve a classificação das conjunções aditivas, utilizadas para unificar duas orações. Logo, de um ponto de vista funcional, compreendo que o sentido adverbial de negação, isto é, o de “nunca”, é o que mais se aproxima na interpretação abaixo quando leio: “não, quase nem uso”. Concluo, diante disso, que essa discussão deve levar os docentes e estudantes a compreenderem as classificações das palavras para além da gramática, acionando os recursos pragmáticos para uma compreensão mais próxima da realidade. Ao mesmo tempo essa reflexão mostra o quanto não é válido somente fazer com que o estudante decore os tipos de conjunções, mas que ele seja capaz de compreendê-los através dos usos em uma sociedade cada vez mais multimodal, caracterizada pela manifestação da linguagem em suas diferentes esferas e tipos.

FIGURA 47 - Meme

Fonte: https://br.pinterest.com/pin/

O meme acima, nesse sentido, exemplifica a multiplicidade da linguagem, porque ao utilizar o visual, através das diferenças nas cores das duas imagens, o humor é gerado entre os leitores, uma vez que o foco não está somente no diálogo de modo escrito, mas no sentido construído e completado a partir das duas figuras: a primeira com os efeitos da edição e a segunda a original, sem as modificações. Tudo isso mostra uma das características principais do gênero textual em questão, o humor, o qual favorece, a partir do seu teor engraçado, o compartilhamento no ciberespaço. Outro ponto que preciso evidenciar é a justaposição das imagens que permite a comparação de ambas entre os leitores.

Nesse sentido, acredito que a partir da utilização dos conteúdos programáticos é possível fazer aulas alinhadas ao que preconizam as novas propostas de ensino, com a adesão a textos de efetiva demanda social para refletir sobre as práticas e os fatos sociais que nos circundam. Desse modo, compreendo que há uma atualização do conhecimento no hoje, no aqui e agora, e isso é essencial para que o estudante entenda os aspectos linguísticos para além das regras gramaticais e das frases ou palavras soltas, sem nenhum contexto.

Nesta seção, portanto, propus-me a trazer reflexões sobre o ensino de gramática juntamente com a minha compreensão sobre o ensino de Língua Portuguesa e como eu

trabalharia com esses instrumentos linguísticos. Assim, foi possível observar que trabalhei com alguns gêneros textuais da efetiva demanda social, tais como o meme e a música. Como também, utilizei alguns recursos, a exemplo do gif, para aproveitar os recursos multimodais que o ciberespaço proporciona. Diante disso, considero que foi possível perceber quais aproveitamentos podem ser feitos dessas gramáticas virtuais, objetivando uma conscientização da parte dos estudantes sobre os usos que são feitos por eles da língua de forma mecanizada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acredito, que ao chegar até aqui, os leitores saibam que "é hora de dar tchau", tal como faziam os Teletubbies, mas o farei de um modo diferenciado, uma vez que os padrões estabelecidos para esta seção esperam que eu redija um texto retomando pontos importantes que foram ditos no decorrer deste trabalho, escreva um mote para o futuro e coloque um ponto final no parágrafo. Tentarei, portanto, seguir o clichê esperado.

De início, refleti sobre o fazer docente do professor de Língua Portuguesa, a partir da minha experiência autoetnográfica ao buscar incluir as Gramáticas Virtuais em minhas práticas docentes. Compreendi que não se tratava apenas de escrever relatos sobre o eu-pesquisador, mas de trazer para a dimensão textual os meus receios e inquietações ao me deparar com o *corpus* desta pesquisa. Diante disso, foi fundamental, após ter analisado esses instrumentos gramaticais nos ciberespaços, fazer uma junção das teorias outras de língua/linguagem com a prática de ensino gramatical para preencher algumas lacunas encontradas, as quais não contemplavam o estudante contemporâneo que está inserido em uma conjuntura multimodal, cibernética, globalizada e dinâmica.

A partir disso, verifiquei se e quais são os recursos multimodais (escrito, som, imagem, movimento, vídeo etc.) presentes nesses instrumentos linguísticos para ensinar os assuntos gramaticais e quais usos podem ser feitos deles. Isso foi realizado com o fito de traçar um estudo sobre o ensino de gramática na prática do estudante contemporâneo para auxiliá-lo numa aprendizagem gramatical de modo reflexivo.

Ademais, identifiquei os conteúdos abordados nas Gramáticas Virtuais e como eles são trabalhados, tendo em vista as novas preconizações da BNCC (BRASIL, 2017, 2019) para o ensino. Notei que os assuntos propostos nesses materiais estão em consonância com o que é visto nas gramáticas escolares impressas, tais como as classes

de palavras, sintaxe, semântica e ortografia. O modo como eles são trabalhados, contudo, se distancia das orientações curriculares para o ensino já citadas no início deste parágrafo, porque ainda focalizam uma perspectiva de aprendizagem voltada para frases isoladas, fora de contexto e sem aproveitar as possibilidades que são proporcionadas pelo ambiente virtual/on-line.

Diante disso, recordo nestas linhas as seguintes perguntas de pesquisa: "as gramáticas virtuais/on-line que estão inseridas no ciberespaço e classificadas como contemporâneas fazem adesão às novas recomendações de ensino-aprendizagem, conforme preconizam a BNCC (BRASIL, 2017, 2019)? "; "A partir da compreensão atual do que seja o ensino de gramática, considerando-se as teorias dos letramentos, quais usos podem ser feitos dessas gramáticas virtuais? " ; "Por que ensinar gramática de uma forma que faça com que o aluno torne consciente os usos que são feitos por ele da língua de forma mecanizada? "; "De que modo a multimodalidade é inserida nas gramáticas virtuais em Língua Portuguesa? "; "De que maneira o professor de língua portuguesa pode propor práticas de ensino outras considerando formas diferentes de entender a concepção de língua/linguagem, bem como multimodalidade no trabalho com a gramática? "

Assim, respondendo às perguntas, conclui que as gramáticas virtuais/on-line que estão inseridas no ciberespaço e classificadas como contemporâneas não fazem adesão às novas recomendações de ensino-aprendizagem, conforme preconiza a BNCC (BRASIL, 2017, 2019). Isso ocorre porque o objetivo delas é serem manuais de consulta alicerçados nas perspectivas da gramática normativa. Nesse sentido, a partir da compreensão atual do que seja o ensino de gramática, considerando-se as teorias dos letramentos, essas gramáticas virtuais que estão disponibilizadas em sites podem servir para pessoas que buscam uma simples explicação para tirar dúvidas rápidas em um contexto de trabalho, por exemplo.

Com base nisso, acredito que, para ensinar gramática de uma forma que faça com que o estudante torne consciente os usos que são feitos por ele da língua de forma mecanizada, seja necessário facilitar o processo de compreensão das regras gramaticais, uma vez que o aluno pode refletir, através das práticas sociais em que ele está inserido, nos usos que são feitos da língua. Essa prática favorece também uma abordagem para além do que é visto nos atuais manuais de ensino de Língua Portuguesa (os quais estão direcionados para a análise de palavras e frases isoladas, sem levar em consideração o contexto de uso), uma vez que são inseridas perspectivas outras de análise.

Aproveito também para pontuar, mais uma vez, que a multimodalidade é inserida nessas gramáticas de modo muito tímido, quase sem aproveitar todos os recursos que o ciberespaço proporciona. Assim, a elaboração das sugestões de atividades, as quais propus na seção 4 desta dissertação, me permitiu constatar ser necessário e possível que o professor compreenda o ensino da gramática para além de fixação de regras, como ainda é proposto na maioria dos atuais manuais de ensino de Língua Portuguesa.

Entendo, com isso, que é preciso proporcionar ao aluno contemporâneo, que faz parte de uma cultura digital, um ensino da língua em uma perspectiva multimodal inserindo e explorando imagens e outros recursos disponíveis no ciberespaço, tais como gifs, memes, vídeos e chats, de modo que ele reflita como a sociedade é organizada e qual seu papel na reorganização dela com a finalidade de garantir-lhe a justiça social.

Nessa perspectiva, a partir deste trabalho, penso ser ainda interessante fazer um aprofundamento no campo da linguagem com alguns estudiosos, a exemplo de Derrida, o qual problematiza algumas questões relacionadas ao signo linguístico, significado e significante com a finalidade de realizar algumas desconstruções.

Portanto, o meu objetivo foi trazer reflexões sobre as Gramáticas Virtuais/On-line em Língua Portuguesa para os pesquisadores da área, professores e estudantes, sobretudo para aqueles que possuem interesses nas áreas da Linguística, Educação e Tecnologias, com destaque na aplicação dessas ciências ao ensino da língua não somente materna, mas também estrangeira, haja visto que os exemplos, isto é, o corpus da pesquisa pode mudar, mas as teorias envolvidas nas análises nos ajudam a dialogar com outras epistemologias, sejam elas brasileiras ou não.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. *Etnografia da prática escolar*. Campinas, SP: Papirus, 2004.

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

AUROUX, Sylvain. O nascimento das metalinguagens. In: AUROUX, S. *A Revolução tecnológica da gramatização*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1992. p. 11-34.

AUROUX, Sylvain. Apêndice 1: A teoria das partes do discurso. In: AUROUX, Sylvain. *A Revolução tecnológica da gramatização*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1992. p. 101-110.

ARAÚJO, Sâmara Carla Lopes Guerra de; GUALBERTO, Clarice Lage. Leitura na Base Nacional Comum Curricular: qual é a base? Discussões sobre alfabetização, texto e multimodalidade. In: GUALBERTO, Clarice Lage; PIMENTA, Sônia Maria de Oliveira; SANTOS, Záira Bomfante dos (Orgs.). *Multimodalidade e ensino:* múltiplas perspectivas. São Paulo: Pimenta Cultural, 2018. p. 36-61.

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

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular:* Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular:* Ensino Médio. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2019.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB. Lei 9394/1996.

CAPISTRANO JÚNIOR, Rivaldo; ELIAS, Vanda Maria. Práticas de escrita no contexto digital: elementos multimodais e coerência textual. In: GUALBERTO, Clarice Lage; PIMENTA, Sônia Maria de Oliveira; SANTOS, Záira Bomfante dos (Orgs.). *Multimodalidade e ensino:* múltiplas perspectivas. São Paulo: Pimenta Cultural, 2018. p. 145-169.

CANAGARAJAH, Suresh. Materializing 'Competence': Perspectives From International STEM Scholars. *The Modern Language Journal*, 102, 2, 2018, p. 1-24.

CEREJA, William; MAGALHÃES, Thereza Cochar. *Gramática - Texto, Reflexão e Uso*. São Paulo: Saraiva, 2016.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. *Gramática - Texto, Reflexão e Uso*. São Paulo: Editora Atual, 2008.

CEIA, Carlos. *Pós-Estruturalismo*. E-dicionário de termos literários de Carlos Ceia, 2013. Disponível em: https://edtl.fcsh.unl.pt/encyclopedia/posestruturalismo. Acesso em 15 de maio 2022.

COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. *Multiletramentos e mudanças sociais*. In: JESUS, Dánie Marcelo de; CARBONIERI, Divanize (Orgs.). *Práticas de multiletramento e letramento crítico:* outros sentidos para a sala de aula de línguas. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016. p. 7-12.

COSTA, José da Luz da. A categorização do gênero gramatical: uma leitura crítica para o ensino de português. In: CUNHA, Maria Angélica Furtado; TAVARES, Maria Alice. (Org.). *Funcionalismo e ensino de gramática.* 1. ed. Natal, RN: EDUFRN, 2016.

COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL. *Pesquisa TIC KIDS ONLINE BRASIL 2018*: Pesquisa Sobre o Uso da Internet por Crianças e Adolescentes no Brasil. São Paulo: GCI.br, 2018. Disponível em:

https://www.cgi.br/media/docs/publicacoes/216370220191105/tic_kids_online_2018_livro_eletronico. pdf. Acesso em: 20 abril de 2022.

CUNHA, Maria Angélica Furtado da; TAVARES, Maria Alice. *Funcionalismo e ensino de gramática*. (Org.). Natal: EDUFRN, 2007.

DAWKINS, Richard. *The Blind Watchmaker*. New York: W. W. Norton & Company, Inc., 1986.

DERRIDA, Jacques. *Gramatologia*. Trad. Míriam Chnaiderman e Renato Janine Ribeiro. São Paulo: Ed. Perspectiva, 2008.

FAÇANHA, Maria Amália Vargas; LUCENA, Simone. Letramentos e Leituras Multimodais de Materiais Didáticos e as Aulas de Inglês. In: Zacchi, V. J.; Rocha, C. H. (Org.). *Diversidade e Tecnologias no Ensino de Línguas*. 1. ed. São Paulo: Blucher Open Access, 2020. p. 97-116.

FRANCHI, Carlos; NEGRÃO, Esmeralda Vailati; MÜLLER, Ana Lúcia. *Mas o que é mesmo "gramática"?*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 2002.

GRAMÁTICA on-line. Disponível em: https://gramaticaonline.com.br/gramatica/. Acesso em: 8 de jun. 2020.

GRAMÁTICA.net.br. Disponível em: https://www.gramatica.net.br/substantivo/. Acesso em: 19 de maio 2020

KENEDY, E.; MARTELOTTA, M. E. T. A visão funcionalista da linguagem no século XX. In: CUNHA, Maria Angélica Furtado da; OLIVEIRA, Mariangela Rios de; MARTELOTTA, Mário Eduardo Toscano. (Org.). *Lingüística Funcional*: teoria e prática. Rio de Janeiro: DP&A / Faperj, 2003. p. 17-28.

KOMESU, Fabiana. Pensar o hipertexto. In: ARAÚJO, Júlio César; BIASIRODRIGUES, Bernardete (Orgs.). *Interação na internet:* novas formas de usar a linguagem. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 87-108.

LÉVY, Pierre. *As tecnologias da inteligência. O futuro do pensamento na era da informática*. Tradução de Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da fala para a escrita:* atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2001.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Linearização, cognição e referência:* o desafio do hipertexto. São Paulo: Pontes, 1999.

MENEZES DE SOUZA, Lynn Mario T. Para uma redefinição de Letramento Crítico: conflito e produção de significação. In: MACIEL, Ruberval Franco; ARAÚJO, Vanessa de Assis (Orgs.). *Formação de professores de línguas:* ampliando perspectivas. Jundiaí: Paco Editorial, 2011. p.128-140.

MESQUITA, Roberto Melo. *Gramática da Língua Portuguesa*. São Paulo: Saraiva, 2007.

MINAYO, M. C. S. (Org.). *Pesquisa social:* teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Pesquisa interpretativista em linguística aplicada: a linguagem como condição e solução. Rio de Janeiro: *DELTA*, Vol.10, 1994, p. 329-338.

MONTE MÓR, Walkyria. Sociedade de escrita e sociedade digital: línguas e linguagens em revisão. In: TAKAKI, Nara Hiroko; MONTE MÓR, Walkyria (Orgs.). *Construções de sentido e letramento digital crítico na área de línguas/linguagens*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017. p. 31-44.

NEVES, Maria Helena de Moura. *Uma visão geral da gramática funcional*. São Paulo: Alfa, 1994.

NORMA culta: língua portuguesa em bom português. Disponível em: https://www.normaculta.com.br/. Acesso em: 4 de abril 2020.

NUNES, José Horta.Aspectos da Formação Histórica do Leitor Brasileiro na Atualidade In: ORLANDI, Eni (org). *A leitura e os leitores*. Campinas, SP: Pontes, 1998.

ONO, Fabrício Tetsuya Parreira. *A formação do formador de professores: uma pesquisa autoetnográfica na área de língua inglesa*. 2016. 154f. Tese (doutorado) - Faculdade de Filosofia, Ciências Humanas e Letras da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

PAIVA, Francisco Jeimes de Oliveira. *Verbo-visualidade de textos multimodais do ENEM*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019.

PAES, Jilcicleide A.; FREITAG, Raquel M. Ko. Pronomes, poder e solidariedade na sala de aula. In: FRANÇA, Marcos de; SOUZA, Adílio Junior de; GRANGEIRO, Cláudia Rejanne Pinheiro; PEREIRA, Maria Lidiane de Sousa. (Org.). *Estudos linguísticos e literários:* abordagens. Araraquara: Letraria, 2020. Disponível em: https://bit.ly/3GHiKhv. Acesso em: 5 de dez. 2021.

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

ROCHA, Ariana Góes. *Circunstanciadores temporais em narrativas escritas*. 2018. 138 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2018.

SANTOS, Záira Bomfante dos; TIBURTINO, Vanessa. As práticas multimodais de leitura e escrita na contemporaneidade. In: GUALBERTO, Clarice Lage; PIMENTA, Sônia Maria de Oliveira; SANTOS, Záira Bomfante dos (Orgs.). *Multimodalidade e ensino:* múltiplas perspectivas. São Paulo: Pimenta Cultural, 2018. p. 170-200.

SILVA, Roberto Bezerra da. *Interpretações: autobiografia de uma pesquisa sobre letramento literário em língua inglesa*. 2011. Tese (doutorado) - Faculdade de Filosofia, Ciências Humanas e Letras da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

SANTANA, Roviane Oliveira; BARBOSA, Ianne Samara Bastos. Leitura, hipertexto e ensino: uma análise a partir da revista Nova Escola. *Hipertextus Revista Digital*, 2019, 37-56.

SILVA, Nayara Stefanie Mandarino; NUNES, Thainná Melo. Memes na formação inicial de professores de inglês. *Entrepalavras*, Fortaleza, v. 11, n. 1, e2016, p. 1-23, jan.-abr./2021.

TRAVAGLIA, L. C. *Exposição sobre funcionalismo.* [2008]. Publicado pelo canal Instituto de Letras e Linguística. 15:08min. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=woq2QooFRsc. Acesso em: 12 jan. 2020.

VIEIRA, Silvia Rodrigues; DURVAL, Luiz Felipe da Silva. Três eixos para o ensino de gramática. In: VIEIRA, Silvia Rodrigues. (Org.). *Gramática, variação e ensino:* diagnose & propostas pedagógicas. São Paulo: Blucher, 2018. p.47-59.

XAVIER, Antonio C. Leitura, texto e hipertexto. In: MARCUSCHI, Luís; XAVIER, Antonio (org.). *Hipertexto e Gêneros Digitais:* novas formas de construção de sentido. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 207-220.

ZACCHI, Vanderlei J. Multimodalidade e a construção da identidade dos sem-terra. *Revista da ANPOLL*, v.2, p. 245-267, 2009.

ZACCHI, Vanderlei J; ROCHA, Cláudia Hilsdorf. *Diversidade e tecnologias no ensino de línguas.* 1. ed. São Paulo: Blucher Open Access, 2020.

ZACCHI, Vanderlei J; HEBERLE, Viviane. Dossiê 1: multimodalidade e o ensino de línguas. *Travessias Interativas*. Universidade Federal de Sergipe, Departamento de Letras Vernáculas, n. 16, vol. 8 (2018). São Cristóvão: UFS, 2018.