

**BATALHAS CONTRA MOINHOS DE VENTO: DIVERGÊNCIAS
ENTRE ESTUDOS DE DISCURSO E DE GRAMÁTICA**

**BATALLAS CONTRA LOS MOLINOS DE VIENTO:
DIVERGENCIAS ENTRE LOS ESTUDIOS DEL HABLA Y DE LA
GRAMÁTICA**

**FIGHTING WINDMILLS: DIVERGENCES BETWEEN
DISCOURSE AND GRAMMAR STUDIES**

Maycon Silva Aguiar

<https://orcid.org/0000-0003-2998-865X>

Mestre em Linguística, UFRJ

Mestre em Filosofia, UERJ

Doutorando em Letras, UFRJ

Museu Nacional, Universidade Federal do Rio de Janeiro

Rio de Janeiro - Brasil

mayconsilvaaguiar@mn.ufrj.br

Andrey Istvan Mendes Carvalho

<https://orcid.org/0000-0001-8270-0534>

Mestrando em Letras Vernáculas (Língua Portuguesa)

Universidade Federal do Rio de Janeiro

Rio de Janeiro – Brasil

andrey_carvalho@letras.ufrj.br

ARTIGO CIENTÍFICO

Submetido em: 20/04/2024

Aprovado em: 01/07/2024

RESUMO: Esboçamos, neste artigo, a contínua tensão entre o ensino baseado em gramática e o ensino baseado em discurso na Educação Básica brasileira. Historicamente, instituições como o Colégio Pedro II equilibraram o ensino gramatical com estudos retóricos e estilísticos; documentos como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Brasil, 1996) e como os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998) ressaltam a importância da integração entre gramática e uso da língua materna em contextos reais de uso; reformas curriculares, como a de 1981, no Colégio Pedro II, refletiram mudanças na ênfase dada à gramática, enquanto abordagens mais recentes, defendidas por linguistas como Possenti (1996) e como Moura Neves (2011), propõem uma valorização do uso da língua. Nesse sentido, defendemos a integração entre os ensinamentos baseados em gramática e em discurso (texto) com base na perspectiva da semiótica discursiva, que analisa a construção de sentido em três níveis: o fundamental, o narrativo e o discursivo. Por intermédio de análises de manchetes do portal G1, ilustramos que aspectos gramaticais e discursivos podem ser ensinados conjuntamente e reforçamos a importância de um ensino bidirecional para uma aprendizagem formal eficiente de língua materna.

Palavras-Chave: ensino de língua materna; língua portuguesa; semiótica discursiva; gramática; discurso/texto.

RESUMEN: En este artículo, describimos la tensión actual entre la enseñanza basada en la gramática y la enseñanza basada en el discurso en la Educación Básica brasileña. Históricamente, instituciones como el Colégio Pedro II equilibraron la enseñanza de la gramática con los estudios retóricos y estilísticos; documentos como la Ley de Directrices y Bases de la Educación (Brasil, 1996) y los Parámetros Curriculares Nacionales (Brasil, 1998) resaltan la importancia de la integración entre gramática y uso de la lengua materna en contextos reales de uso; Las reformas curriculares, como la de 1981, en el Colégio Pedro II, reflejaron cambios en el énfasis dado a la gramática, mientras enfoques más recientes, defendidos por lingüistas como Possenti (1996) y Moura Neves (2011), proponen una apreciación del uso del lenguaje. En este sentido, defendemos la integración entre enseñanzas basadas en la gramática y el discurso (texto) a partir de la perspectiva de la semiótica discursiva, que analiza la construcción de significado en tres niveles: el fundamental, el narrativo y el discursivo. A través del análisis de los titulares del portal G1, ilustramos que los aspectos gramaticales y discursivos se pueden enseñar juntos y reforzamos la importancia de la enseñanza bidireccional para un aprendizaje formal eficiente de la lengua materna.

Palavras Clave: enseñanza de la lengua materna; lengua portuguesa; semiótica discursiva; gramática; voz/texto.

ABSTRACT: In this article, we outline the ongoing tension between grammar-based teaching and discourse-based teaching in Brazilian basic education. Historically, institutions such as Colégio Pedro II have balanced grammatical instruction with rhetorical and stylistic studies. Documents like Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Brasil, 1996) and Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998) emphasize the importance of integrating grammar and the use of the mother language in real contexts. Curriculum reforms, such as the one in 1981 at Colégio Pedro II, reflected changes in the emphasis given to grammar, while more recent approaches, advocated by linguists like Possenti (1996) and Moura Neves (2011), propose a greater appreciation for language use. In this sense, we advocate for the integration of grammar-based and discourse-based (text) teaching based on the perspective of discursive semiotics, which analyzes the construction of meaning at three levels: fundamental, narrative, and discursive. Through analyses of headlines from the G1 portal, we illustrate that grammatical and discursive aspects can be taught together and reinforce the importance of bidirectional teaching for efficient formal learning of the mother language.

Keywords: mother language teaching; Portuguese language; discursive semiotics; grammar; speech/text.

1. INTRODUÇÃO: UMA BRIGA SEM (MUITA) RAZÃO

Nos últimos anos, destaca-se, entre docentes *in loco*, uma acalorada discussão sobre uma suposta ausência de espaço de estudo de tópicos gramaticais na Educação Básica e sobre um possível excesso de uso de textos em aulas de língua materna (Silva; Silva, 2020; Crestani; Marcolin, 2023). Ao contrário do que os vários movimentos de outorga de diretrizes educacionais da última década sugerem, como são os casos da Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014) e da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), argumentamos que o embate entre propostas pedagógicas de viés gramatical e de viés discursivo perfaz a história do ensino de língua portuguesa em nosso país¹.

Um caso interessante, nesse sentido, é o do currículo do Colégio Pedro II, instituição pública de referência para o ensino nacional ao longo do século XX. É válido notar a atenção contínua dos currículos da instituição, até a década de 1950, aos estudos de retórica (Vechia; Lorenz, 1998; Razzini, 2000). Saberes gramaticais, concentrados nos primeiros anos de formação dos estudantes, eram substituídos, em etapas posteriores, por estudo de retórica, de estilística e, durante certos períodos, de oratória, um direcionamento claro do processo de ensino-aprendizagem para o uso eficiente e articulado da língua materna.

Com a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Brasil, 1961), o currículo da instituição se limitou à disciplina Língua Portuguesa tanto no nível ginásial quanto no nível colegial. Destacamos que, curiosamente, os papéis dos estudos teóricos de gramática e de estilística, de acordo com esse direcionamento, “são meramente subsidiários e, por consequência, não de constituir apenas o meio para desenvolver, no discente, a sua capacidade de expressão” (Razzini, 2000, p. 389).

Por óbvio, as dimensões do processo de ensino-aprendizagem de gramática da língua materna adotam alguma noção de discurso/texto – ainda que possa ser considerada vaga – como pontos de partida e de chegada. Conforme consta nos documentos da instituição, “o ensino da gramática, acentuadamente prática (*sic*) e derivado de exemplos concretos, fluirá, tanto quanto possível, dos textos” (Razzini, 2000, p. 389). Percebemos, evidentemente, a existência de uma retroalimentação: o estudo de gramática deriva do estudo de discurso/texto, para que se aperfeiçoe a capacidade dos estudantes de produzir discursos/textos.

¹ Em décadas mais recentes, o tema adentrou os campos do ensino de línguas maternas à respectivas comunidades originárias do território nacional e das políticas linguísticas, o que, em si, é um resultado concreto positivo das mencionadas discussões.

Da perspectiva em que enquadramos as questões mencionadas, a máxima dos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998) – a de que o trinômio uso-reflexão-uso deva ser a pedra de toque do ensino de língua materna – é uma preocupação antiga, embora isso não implique que esteja ultrapassada. O primeiro documento de caráter geral que normatiza conteúdos e abordagens direcionadas aos níveis equivalentes aos atuais Ensino Fundamental e Ensino Médio (Brasil, 1961) preconiza que (I) o processo de ensino-aprendizagem de língua materna se fundamente no uso de mecanismos gramaticais em textos e em suas facetas diversas de comunicação e de expressão; e que, posteriormente, (II) retomem-se os usos dos mecanismos gramaticais à luz das possibilidades que as estruturas subjacentes ensejam.

Apesar de não remeter a este termo, a revogada Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional apõe à necessidade de aliar a compreensão de estruturas gramaticais à identificação de suas funções (tanto concretas quanto potenciais) em textos o desenvolvimento de uma consciência epilinguística por parte dos estudantes. Se uma abordagem ao ensino de língua materna atrelada à identificação e à classificação de elementos gramaticais é considerada infrutífera, na medida em que limite as habilidades e as competências dos sujeitos dos processos de ensino-aprendizagem a um espectro estreito, uma abordagem que privilegie o uso da língua materna sem um substrato crítico das funções desempenhadas pelos mecanismos gramaticais não avança mais do que sua concorrente em um contexto idêntico, visto que, em igual medida, não forneça as bases para a construção de um pensamento epilinguístico.

Quase quatro décadas distanciam a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional dos Parâmetros Curriculares Nacionais, e alguns eventos marcaram essa transição. Sob a batuta do gramático Carlos Henrique da Rocha Lima, o Colégio Pedro II reformou seu currículo em 1981. O espaço do estudo de gramática é ampliado, o que repercute nos objetivos do ensino de língua materna. Para o primeiro grau, que equivalia ao ensino ginásial, são adotados, dentre outros objetivos, o de “utilizar adequadamente, na expressão oral ou escrita, a variante culta da língua” (Brasil, 1981, p. 40) e o de “aprender o mecanismo básico da estrutura gramatical do idioma” (Brasil, 1981, p. 40). Para o segundo grau, por sua vez, os objetivos se apegam, com maior afinco, à componente gramatical, ao considerar que o estudante possa “consolidar bons hábitos linguísticos, pela compreensão da valorização social da modalidade culta da língua” (Brasil, 1981, p. 40) e “dominar, com razoável segurança, a estrutura gramatical do idioma” (Brasil, 1981, p. 40).

As idas e as vindas do foco em estudos gramaticais na Educação Básica resultaram em inúmeros posicionamentos. Back (1987), em resposta ao fracasso do ensino de língua materna, ostensivamente notado, propõe um retorno às práticas de ensino-aprendizagem pautadas em

situações de comunicação e de expressão, de modo que a contraparte gramatical do estudo de língua materna surgisse de forma endógena, como um suporte à compreensão dessas situações e de como se organizam no plano estrutural e sociodiscursivo.

Refletindo sobre a construção de um método de ensino-aprendizagem de língua materna, Possenti (1996) argumenta em favor da abolição de currículos baseados, exclusivamente, em contribuições da tradição gramatical e de sua ficcional norma-padrão; e aventa a aproximação do ensino de língua materna à descrição da língua vernacular² dos estudantes. Na esteira de Possenti (1996), há Moura Neves (2011), que aposta na valorização das instâncias reais de uso da língua vernacular como estratégia de ensino-aprendizagem. As propostas de Travaglia (1996, 1998, 2002), por seu turno, interessam-nos em maior grau, por assumirem uma integração entre gramática e discurso/texto³, instituindo, assim, o discurso/texto como produto funcionamento da gramática mapeado em termos próprios.

Neste artigo, pretendemos evidenciar a possibilidade de integração entre o ensino baseado em gramática e o ensino baseado em discurso/texto. Para isso, assumiremos, como abordagem de discurso/texto, os estudos de semiótica discursiva; e discutiremos, por um lado, como aspectos gramaticais podem ser transpostos para o ensino do texto e, por outro lado, como o ensino de conceitos gramaticais pode emergir da análise de discursos/textos. Buscamos, assim, reforçar a via de mão dupla necessária entre as duas abordagens e sua integração para um ensino formal eficiente de língua materna.

2. A SEMIÓTICA DISCURSIVA

A semiótica discursiva – conhecida, também, como semiótica de linha francesa –, desdobrou-se dos estudos etnolinguísticos estruturalistas (Dosse, 1993). Acreditando que a semântica estrutural (Greimas, 1976) exibia inadequações em seu tratamento do significado, semioticistas da Escola de Paris investiram em uma teoria do sentido independente de itens lexicais individuais e desenvolveram a hipótese de uma estrutura subjacente a todo e a qualquer processo de significação (Greimas; Courtés, 1989).

² Instituímos, propositalmente, a distinção entre *língua materna*, com que referimos a tentativa de aplicar as normas da chamada norma urbana culta às aulas de Língua Portuguesa, e *língua vernacular*, que atribuímos aos dialetos e aos ideoletos dos estudantes.

³ Cabe-nos citar, também, as propostas de Vieira (2017) a respeito de três eixos para o ensino de gramática, que, infelizmente, pouco avançam em relação às discussões dos demais autores, especialmente em relação às de Travaglia (1996) e de Back (1987). Ademais, é possível que, quanto aos aspectos interacional e comunicacional do conhecimento de gramática, contenham retrocessos notáveis, que, por razões de escopo, não cabe explorar neste texto.

Inspirada, livremente, na hipótese chomskyana de que as derivações de constituintes e de sentenças resultassem de operações combinatórias de itens lexicais em estruturas profundas e, por conseguinte, em estruturas superficiais⁴ (Bertrand, Estay Stange, 2014), a semiótica discursiva assume que o processo de construção dos sentidos pode ser analisado, metodologicamente, por meio do chamado percurso gerativo da significação (Bertrand, 2003).

Esse percurso, simulacro metodológico da significação, denota que o sentido se constrói em níveis, que segue da menor à maior complexidade possível. Em um primeiro nível do percurso, o nível fundamental, são estabelecidos tanto oposições semânticas de base, que organizam o discurso/texto, quanto seus direcionamentos tímicos, relativos a atrações e a repulsões, e quanto seus direcionamentos axiológicos. Observemos, à guisa de exemplo, um texto religioso, como *Apocalipse*, do profeta João, cuja oposição de base seria a relação vida *versus* morte: a vida, atrativa e eufórica, defronta a morte, repulsiva e disfórica. Dois conceitos são, então, projetados: o de não vida, que consistiria no estado dos remanescentes na Terra após o arrebatamento (negação da vida, sem, contudo, afirmação da morte); e o de não morte, que equivaleria ao estado daquele cujo nome está inscrito no Livro da Vida, que aguardam o julgamento divino (negação da morte, sem, porém, afirmação da vida).

No nível narrativo, o segundo nível do percurso, as oposições fundamentais e os direcionamentos do nível anterior tornam-se partes de esquemas antropomorfizados, de modo que as oposições são investidas, como valores, em determinados objetos visados por sujeitos. Nesse sentido, na história de Rapunzel, a reunião com o príncipe é a condição que permite à jovem abandonar um estado de disjunção e adotar um estado de conjunção com a liberdade – que é eufórica, em oposição à opressão, disfórica por natureza. Isso se viabiliza por intermédio de um programa narrativo que inclui uma etapa de competencialização, em que Rapunzel descobre como descer da torre que a encerra; e uma performance, em que Rapunzel foge e enfrenta sua madrasta, atitudes sancionadas positivamente pelo casamento com o príncipe.

⁴ O modelo de arquitetura gramatical apresentado em Chomsky (1965) adota operações gramaticais de formação de constituintes e de sentenças de dois tipos: regras de estrutura de constituintes e regras transformacionais. Com o léxico, as regras de estrutura de constituintes compunham a base da gramática. Quando fossem acionadas, combinariam itens lexicais em estruturas hierárquicas específicas e engatilharam a interpretação do produto, apesar de a estrutura resultante, dita profunda, ser passível, ainda, às operações da componente transformacional. Portanto, nessa fase da teoria chomskyana, a negociação de significado se imbricava com a construção de estruturas profundas. Por definição, regras transformacionais eram vácuas em relação ao cálculo do significado de uma sentença. Desde a instituição do programa minimalista (Chomsky, 1995), estruturas profundas e estruturas superficiais foram abolidas da teoria, visto que seriam níveis de representação intermediários sem quaisquer impactos na leitura das estruturas linguísticas pelas interfaces da gramática com o sistema sensório-motor (forma fonológica) e com o sistema intencional-conceitual (forma lógica).

Ambas as etapas são, da mesma forma, representáveis por meio de modalidades, como a de /querer/ e como a de /poder/, que notabilizam os desenlaces da narrativa e das paixões dos sujeitos: a jovem deseja ser livre, mas não o pode, combinação que gera paixões, caso da revolta.

O nível discursivo, a terceira etapa do percurso gerativo da significação, é responsável pelos revestimentos temáticos, figurativos e actoriais; pelas operações de temporalização e de espacialização; e por uma metaoperação que incide sobre as duas operações, a da aspectualização. Os temas e as figuras são revestimentos dos valores e dos objetos dos níveis fundamental e narrativo e delineam o direcionamento ideológico do discurso/texto (Fiorin, 1998). A liberdade, eufórica, pode ser indicada como um objeto de valor no nível narrativo e tematizada pelo tema do empreendedorismo no nível discursivo. Por seu turno, o tema pode ser desdobrado em diversas figuras ao longo de um discurso/texto (a de uma loja pequena, a de um produto artesanal etc.) e ensinar a aparição de múltiplos atores, revestimentos dos sujeitos do nível narrativo, como são os casos do motorista de aplicativo, da manicure e da doceira. Percebe-se, pois, um direcionamento ideológico tendente ao livre-mercadismo ao se construir um discurso em que a busca da liberdade se realiza por meio do empreendedorismo, o que se evidencia nas histórias do motorista que cadastra em um aplicativo de caronas, da doceira que abre uma confeitaria e da manicure que inaugura seu salão de beleza.

Esses conjuntos de elementos se completam se forem delimitados um espaço e um tempo próprios do enunciado, que é interno ao discurso. A temporalização é, portanto, a construção de um tempo e a colocação das etapas do nível narrativo em determinada ordem, enquanto a espacialização se refere à construção dos espaços presentes em um enunciado. Um excesso de elementos no espaço pode gerar ou efeitos de opulência ou efeitos de poluição, e uma temporalidade exata constrói efeitos de verossimilhança. Sobre o tempo e sobre o espaço, podem incidir diferentes aspectos, que suportarão construções mais complexas de sentido (Gomes, 2018). Seguindo a anedota meritocrática dos empreendedores, uma abertura do espaço pode gerar efeitos de crescimento, de modo que uma ampliação instituída no enunciado, como a de uma loja, torna o resultado positivo mais intenso e mais relevante; por outro lado, uma desaceleração do tempo recrudescer a espera pela liberdade e reconfigura o discurso em torno do tema (secundário) da perseverança.

Os três níveis, em conjunto, constroem o discurso, parte do plano de conteúdo dos textos-enunciados. O discurso, por sua vez, lança-se ao mundo como um texto-enunciado, por meio de sua reunião com um plano de expressão, materialidade determinada que expressa tal conteúdo – um discurso – em um processo de semiose (Fontanille, 2019). Logo, para a

semiótica discursiva, é possível analisar um conteúdo como a materialidade de diversas expressões: um filme, uma música, um conto, uma conversa e outros elementos. Cada plano material de expressão comporta particularidades e demanda uma compreensão adequada dessa componente para a realização de um trabalho de análise eficiente. Para discursos/textos verbais, é fundamental o conhecimento das componentes gramaticais da língua da qual se revestem, que materializarão sua expressão.

3. ANÁLISE DE ALGUNS EXEMPLOS

Para demonstrar possibilidades de integração entre o estudo de gramática e o estudo de discurso/texto em aulas de Língua Portuguesa, analisaremos, brevemente, duas manchetes e seus respectivos lides veiculados no portal de notícias G1 em 15 de junho de 2024. Consideraremos que constituam um todo de sentido em linguagem verbal que pode ser recortado da reportagem (ou da notícia) e visto como uma peça própria. Não teceremos comentários mais acurados sobre a natureza dos gêneros manchete e lide; e não os compreenderemos como componentes do gênero reportagem, uma vez que o recorte desses elementos é uma prática corrente em postagens de veículos de mídia em redes sociais, o que justifica seu isolamento de outras peças de seu contexto.

Figura 1 – “Haddad diz que não vai a Brasília dialogar, mas para se defender”

Haddad diz que não vai a Brasília dialogar, mas para se defender

O ministro da Fazenda se referia ao PL que equipara o aborto ao homicídio. Na quinta, ele afirmou que vai priorizar a revisão dos gastos públicos, após sofrer derrota no Congresso para tentar aumentar a arrecadação.

Por **Isabela Bolzani**, g1

15/06/2024 15h57 · Atualizado há 3 horas

Fonte: Elaborada pelos autores (2024).

Notamos que a manchete é formada por uma estrutura coordenada de valor adversativo, de maneira que a segunda oração do período recebe relevo em relação à primeira. A escolha dos verbos pressupõe a presença de diferentes sujeitos na estrutura da cena: um sujeito que diz algo; um sujeito para quem se diz algo; um sujeito com quem se dialoga; e um sujeito de quem se defende. Esses sujeitos, recuperados a partir da estrutura gramatical, são actorializados, na função sintática de sujeito do verbo *dizer*, pelo ator Haddad e pela assinatura da jornalista, ocupando o papel de “pessoa a quem se diz”. Os outros sujeitos aparecem como posições a serem apreendidas pelo analista. O topônimo *Brasília* cumpre dupla função: ancora o enunciado espacialmente, criando um efeito de verossimilhança e de realidade, mas concentra, por ser, também, uma figura, o tema política. Os atores “ocultos”, dessa forma, por uma manutenção da coerência e por uma preservação da isotopia, são interpretados como atores do campo político: são os políticos com quem se dialoga, são os políticos de quem se defende.

A ênfase da estrutura gramatical ao verbo *defender* instaura a presença de duas narrativas. Em uma, o sujeito segue a via do diálogo, objeto dotado de certo valor, mas é impedido de comungar com esse diálogo, restando-lhe o empreendimento de uma defesa (de si mesmo, talvez?). A ocultação do complemento do verbo *defender* funciona como um meio de manter inexpresso um antissujeito, centro de outra narrativa em que o diálogo é posto como um objeto disfórico; e em que o ataque é um método de se obter um objetivo. Serve, também, para generalizar as formas de actorialização desse antissujeito: o ataque pode ser interpretado como dirigido ou de um político específico ou de toda a classe política. Existe, portanto, uma oposição fundamental entre o diálogo, euforizado, e a beligerância.

Por sua vez, o lide é um desdobramento diverso da oposição fundamental *diálogo versus beligerância*, de que surgem figuras como a do *gasto* e a da *arrecadação*, ligadas às finanças públicas e à política, em harmonia com a reconstrução do ator Haddad como Ministro da Fazenda, do aborto e do homicídio. O ruído figurativo causa um efeito de estranhamento por apontar a oposição fundamental vida *versus* morte, não a entre *diálogo versus beligerância* que constrói o enunciado restante. Embora pudesse ser vista como uma incoerência local, essa dissintonia reforça a noção de uma narrativa contrária à do sujeito.

Constrói-se, assim, no enunciado, a noção de que a irrupção de outros temas colabora para o impedimento da conjunção do sujeito com seu objeto eufórico, o diálogo. A irrupção abrupta se marca, ainda mais, se, considerando os itens lexicais envolvidos, percebermos que o segundo período do lide tem, como complemento do verbo *sofrer*, o termo *derrota*, que se liga ao verbo *defender* diretamente: ambos apresentam, como base sêmica comum, a disputa entre partes. Portanto, o primeiro período do lide, renominalizando o ator Haddad como Ministro da

Fazendo, reforça o efeito de deslocamento dos temas que apontam oposições de vida *versus* morte no campo da política.

Figura 2 – “Mais da metade das áreas verdes que deveriam servir como barreira para cheias no Rio Taquari está dematada ou ocupada, diz estudo”

Mais da metade das áreas verdes que deveriam servir como barreira para cheias no Rio Taquari está desmatada ou ocupada, diz estudo

Segundo o levantamento, dos mais de 6 mil hectares de áreas de preservação permanente que ficam às margens dos 140 km do Rio Taquari, apenas 31% estão cobertos por florestas nativas.

Por Jornal Nacional

15/06/2024 20h50 · Atualizado há 44 minutos

Fonte: Elaborada pelos autores (2024).

Nessa manchete, encontramos uma possibilidade de compreender a distinção entre formas passivas e formas estativas. Ao se construir o período da manchete por meio da forma do presente indicativo do verbo *estar*, em vez de se usar uma forma de pretérito perfeito, evita-se uma interpretação do trecho como construção passiva, que pressuporia um agente, forçando a interpretação estativa. Para essa construção, não há a presença explícita de atores no enunciado, apenas de figuras como a das áreas verdes e dos rios, revestindo o tema da preservação. As raízes verbais das formas *desmatada* e *ocupada*, no entanto, projetam uma cena em que se apresentam sujeitos que realiza(ra)m a ação de desmatar e de ocupar, por selecionarem argumentos cujo traço semântico fundamental seja o de humanidade. Esses atores ocultos se colocam ao lado das figuras do desmatamento e da ocupação, relacionados ao tema da destruição ambiental. O conjunto realiza, no nível discursivo, uma oposição fundamental: natureza *versus* cultura. Ainda que haja uma tentativa de criar um efeito de não agentividade, que conduziria a uma desresponsabilização do ser humano pelos estados *desmatado* e *ocupado*,

uma análise gramatical pormenorizada permite depreender a narrativa subjacente à manchete por meio de temas, de figuras e de atores mobilizados.

A narrativa apresenta o sujeito humano em busca de uma disjunção com a natureza e de uma conjugação com a cultura. O sujeito, desse modo, é responsável por dois fazeres, *desmatar* e *ocupar*, que o afastam da natureza e o aproximam da cultura. Sobrepondo-se a essa narrativa, as operações de temporalização e de espacialização ancoram o enunciado no presente e o ligam à situação de cheias pelas quais passa o estado do Rio Grande do Sul. A disjunção com a natureza e a tentativa de conjugação com a cultura são sancionadas negativamente, etapas que não se apresentam no enunciado, mas que podem ser acessadas por meio da intertextualidade: o afastamento da natureza por meio do desmatamento e da ocupação levam ao desastre descrito.

A tentativa de desresponsabilização prossegue no lide, ocultando os atores humanos que operam, como sujeitos, os fazeres delimitados. O levantamento, fruto de um estudo de pesquisadores, aparece como criação *ex-nihilo*, de modo que as afirmações em relação ao desmatamento e à ocupação das áreas de preservação permanente se cobrem de um efeito de constatação, despidas de processualidade. O enunciado, assim, tem seu espaço aspectualizado pela diminuição, o que resulta em um fechamento das áreas preservadas e em uma noção de urgência para o risco que os espaços naturais sofrem. No entanto, as construções despidas de atores e de agentes se contrapõem a tal efeito. Portanto, há uma tentativa falha de ocultação da responsabilidade, uma vez que a gramática (e a língua) revela o que se tenta ocultar.

4. CONCLUSÕES PRELIMINARES

A análise evidencia que a dicotomia entre o ensino baseado em gramática e o ensino baseado em discurso/texto na Educação Básica é desnecessária e prejudicial à formação integral dos estudantes. A história da educação no Brasil, como exemplifica o currículo do Colégio Pedro II, denota que diferentes disciplinas podem ser harmonizadas nas aulas de Língua Portuguesa, com foco no desenvolvido das habilidades e das competências de expressão. A evolução das diretrizes educacionais, desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961 até os Base Nacional Comum Curricular, aponta a necessidade de um ensino de língua materna que combine reflexão gramatical com instância de uso de discursos/textos, para que, minimamente, o trabalho com a língua desperte sentidos nos educandos.

A abordagem semiótica discursiva oferece uma metodologia robusta para essa integração, permitindo que aspectos gramaticais sejam explorados no contexto de discursos/textos. Compreender os níveis fundamental, narrativo e discursivo do percurso gerativo da significação pode ser, nas mãos de professores, uma maneira de auxiliar os

estudantes a identificarem a construção de significados e a contribuição das estruturas gramaticais nesse processo, depreendendo, plenamente, como os possíveis e potenciais significados se articulam e se opõem. Trata-se de um método que, ao enriquecer o processo de ensino-aprendizagem de língua materna com as propriedades relevantes da gramática e do discurso/texto, catalisa o desenvolvimento da consciência epilinguística dos estudantes, que lhes permitirá manejar diferentes linguagens e distintos procedimentos de construção de sentidos/significados em situações cotidianas concretas ao longo de toda a vida.

Os exemplos analisados demonstram como gênero de circulação social ampla, como manchetes e como lides, travestem-se de ferramentas eficazes para o ensino integrado de gramática e de discurso/texto. Por intermédio de uma compreensão crítica e detalhada de estruturas gramaticais e de seus efeitos semânticos e pragmáticos, os estudantes são capazes de reconhecer e de utilizar recursos verbais de maneira funcional e apropriada contextualmente. Em vez de um conhecimento que, meramente, prioriza um acúmulo enciclopédico de saberes teóricos, a abordagem que esboçamos converge em um processo de ensino-aprendizagem operacional.

Encaminhando-nos para o fechamento destas reflexões, sustentamos que propostas pedagógicas concentradas, exclusivamente, em uma das várias facetas da linguagem – seja verbal, seja não verbal – limitam a compreensão plena das funcionalidades da língua materna dos estudantes e de como se revertem em possibilidades expressivas. Um ensino equilibrado e integrado fomenta, portanto, a proficiência linguística, no sentido de que uma consciência epilinguística se revela nas situações sociocomunicativas a que os estudantes se submetem tanto em contexto escolar quanto em contexto extraescolar.

Por fim, a integração dos ensinamentos de gramática e de discurso/texto fundamentam as respostas da atual geração de estudantes aos desafios comunicativos do século XXI, que, não sem razão, move-se à força da troca de informações em espaços de tempo tão curtos quanto forem possíveis. Em um mundo interconectado e mediado por tecnologias digitais, as habilidades e as competências associadas à produção e à interpretação de discursos/textos multimodais e multissemióticos, articulando, corretamente, elementos gramaticais, impõem-se, mais do que nunca, como estratégias pedagógicas relevantes. Com um referencial teórico bem consolidado, a semiótica discursiva é uma alternativa promissora para solucionar os descompassos históricos entre gramática e discurso/texto no ensino de língua materna, refletindo-se na edificação de uma educação que, de fato, prove-se linguística (e semiótica, por que não?).

REFERÊNCIAS

BACK, E. **Fracasso do ensino de português: proposta de solução**. Petrópolis: Vozes, 1987.

BERTRAND, D. **Caminhos da semiótica literária**. Bauru: EDUSC, 2003.

BERTRAND, D.; ESTAY STANGE, V. Reflexões sobre a perspectiva gerativa em semiótica. In: CORTINA, A.; SILVA, A. M. da (org.). **Semiótica e comunicação: estudo sobre textos sincréticos**. Araraquara: Cultura Acadêmica, 2014. p. 13-22.

BRASIL. **Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1961. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 2 jul. 2024.

BRASIL. **Plano geral de ensino para o ano de 1981**. v. 3. Rio de Janeiro: Ministério da Educação; Colégio Pedro II; Divisão de Educação e Ensino, 1981.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC; SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>. Acesso em: 2 jul. 2024.

BRASIL. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 2 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 2 jul. 2024.

CRESTANI, L. M.; MARCOLIN, L. R. Ensino de língua ou de gramática? As competências discursivas em foco. **Educação e Linguagens**, v. 12, n. 24, p. 482-501, 2023. Disponível em: <https://periodicos.unespar.edu.br/revistaeduclings/article/view/8166>. Acesso em: 2 jul. 2024.

SILVA, A. A. da; SILVA, F. V. da. Posicionamentos de docentes de língua portuguesa acerca do ensino de gramática no documento da BNCC. **Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar**, v. 3, n. 7, p. 53-64, 2020. Disponível em: <https://periodicos.apps.uern.br/index.php/RECEI/article/view/925>. Acesso em: 2 jul. 2024.

DOSSE, F. **História do estruturalismo**. Trad. Álvaro Cabral. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 1993.

FONTANILLE, J. **Semiótica do discurso**. Trad. Jean Christtus Portela. São Paulo: Contexto, 2019.

GOMES, R. S. Um olhar semiótico sobre a atualidade: a aspectualização a partir de Greimas. *In: Estudos Semióticos*, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 108-116, mar. 2018.

GREIMAS, A. J. **Semântica estrutural**: pesquisa de método. 2. ed. Trad. Haquira Osakabe, Izidoro Blikstein. São Paulo: Cultrix; Universidade de São Paulo, 1976.

GREIMAS, A. J.; COURTÉS, J. **Dicionário de semiótica**. Trad. Alceu Dias Lima *et al.* São Paulo: Cultrix, 1989.

MOURA NEVES, M. H. de. **Que gramática estudar na escola?** 4. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

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

RAZZINI, M. de P. G. **O espelho da nação**: a Antologia Nacional e o ensino de português e de literatura. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.

TRAVAGLIA, L. C. Ensino de língua materna – gramática e texto: alguma diferença? **Letras & Letras**, Uberlândia, v. 14, n. 1, p. 171-179, 1998.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação** – uma proposta para o ensino de gramática. São Paulo: Cortez, 1996. 245 p.

TRAVAGLIA, L. C. Para que ensinar teoria gramatical. **Revista de Estudos da Linguagem**, Belo Horizonte, v. 10, n. 2, p. 135-231, 2002.

VECHIA, A.; LORENZ, K. M. (orgs.). **Programa de ensino da escola secundária brasileira**: 1850-1951. Curitiba: Editora do Autor, 1998.

VIEIRA, S. R. Três eixos para o ensino de gramática. *In: VIEIRA, S. R (org.). Gramática, variação e ensino*: diagnose e propostas pedagógicas. Rio de Janeiro: Letras UFRJ, 2017. p. 64-82.