

Silvia Rodrigues Vieira
Organizadora

GRAMÁTICA, VARIAÇÃO E ENSINO: DIAGNOSE E PROPOSTAS PEDAGÓGICAS

Edição revista e ampliada



Silvia Rodrigues Vieira
(Organizadora)

GRAMÁTICA, VARIAÇÃO E ENSINO:
DIAGNOSE E PROPOSTAS PEDAGÓGICAS

Edição revista e ampliada

2018

Blucher

Gramática, variação e ensino: diagnose e propostas pedagógicas

© 2018 Silvia Rodrigues Vieira (organizadora)

Editora Edgard Blücher Ltda.

Blucher

Rua Pedroso Alvarenga, 1245, 4º andar
04531-934 – São Paulo – SP – Brasil
Tel 55 11 3078-5366
contato@blucher.com.br
www.blucher.com.br

Segundo Novo Acordo Ortográfico, conforme 5. ed.
do Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa,
Academia Brasileira de Letras, março de 2009.

É proibida a reprodução total ou parcial por quaisquer
meios, sem autorização escrita da Editora.

Todos os direitos reservados pela Editora
Edgard Blücher Ltda.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Angélica Ilacqua CRB-8/7057

Gramática, variação e ensino: diagnose &
propostas pedagógicas / organizado por Silvia
Rodrigues Vieira. -- São Paulo : Blucher, 2018.
180 p.

Bibliografia

ISBN 978-85-8039-335-4 (e-book)

ISBN 978-85-8039-334-7 (impresso)

Open Access

1. Língua portuguesa - Gramática - Ensino 2.
Linguagem e línguas - Variação 3. Método de projeto
no ensino 4. Educação I. Vieira, Sílvia Rodrigues

18-1396

CDD 469.507

Índices para catálogo sistemático:

1. Língua portuguesa - Gramática - Ensino

• APRESENTAÇÃO

Este livro – que constitui a segunda edição, revista e ampliada, do *e-book Gramática, Variação e Ensino: Diagnose e Propostas Pedagógicas* (Letras UFRJ, 2017) – resulta da crescente demanda pela associação dos resultados científicos à elaboração de material para uma prática docente que se quer atualizada e produtiva.

A obra busca cumprir as metas enunciadas no Projeto submetido ao Programa da FAPERJ Cientista do Nosso Estado/2014, intitulado *Padrões de Concor-dância em Variedades Africanas, Brasileiras e Europeias do Português: a Natu-reza das Restrições e o Contato Linguístico*. Com objetivos específicos, vinculados ao tema da caracterização das variedades da Língua Portuguesa e, sobretudo, dos padrões relacionados à concordância, ao quadro pronominal e à configuração do sujeito e do componente verbal, o Projeto permitiu cumprir, ainda, as seguintes metas enunciadas em sua proposta inicial, quais sejam: (i) divulgar os resultados da pesquisa, por meio do desenvolvimento de projeto em escolas públicas sedia-das no Rio de Janeiro e da publicação dos resultados científicos; e (ii) articular o projeto com outros grupos consolidados, como aqueles que se ocupam especifica-mente das questões pedagógicas (como, por exemplo, o Projeto *Gramática, Va-riação e Ensino: Diagnose e Propostas Pedagógicas*, parcialmente financiado pelo Edital n° 36/2014 da FAPERJ).

Para cumprir os referidos propósitos, a obra organiza-se em duas partes. Na primeira, interessa desenvolver uma espécie de diagnose específica do tratamento do componente gramatical no âmbito do Município do Rio de Janeiro. No Capí-tulo 1, Silvia Vieira e Luiz Felipe Durval avaliam o lugar da gramática nos cha-mados *Cadernos Pedagógicos* da Prefeitura do Rio de Janeiro, mais especifica-mente nos cadernos referentes ao 6° ano do Ensino Fundamental nas escolas do Rio de Janeiro, nos anos de 2014, 2015, 2016. Embora o aproveitamento desse material seja feito de formas variadas nas aulas de Língua Portuguesa, objetiva-mos apenas descrever a abordagem do componente linguístico, em qualquer dos níveis gramaticais, no conjunto das atividades apresentadas. Após essa apreciação do material, Juliana Catta Preta de Santana, no Capítulo 2 da obra, considerando tanto o depoimento dos professores quanto a própria produção textual dos estu-dantes, também apresenta uma diagnose da realidade escolar – diagnose mais específica referente ao ensino e ao emprego do objeto direto anafórico de 3ª pes-soa em duas escolas do município do Rio de Janeiro.

A segunda e mais extensa parte da obra inicia-se com a reprodução da proposta feita por Vieira (2014, 2017) para o chamado “ensino de gramática em três eixos” (Capítulo 3). Desenvolvida no âmbito da disciplina *Gramática, Variação e Ensino* do Mestrado Profissional em Língua Portuguesa/PROFLETRAS, a abordagem do ensino de gramática ora apresentada tem por objetivo maior dar conta do componente linguístico sem deixar de lado qualquer de suas faces constitutivas: (i) sua sistematicidade, como conhecimento interno partilhado por todo falante; (ii) sua concepção discursiva e interacional; e (iii) sua heterogeneidade, como conjunto de regras variáveis e normas de uso. Assim, acredita-se que os desafios da sala de aula não permitem uma proposta que se aprisione em um único quadro de concepções teóricas; antes, ela se constitui naturalmente na diversidade teórica e metodológica.

Os demais capítulos da obra, considerando os temas pesquisados no referido projeto, apresentam experiências pedagógicas que tomam por base a proposta dos três eixos para o ensino de gramática. Nesta segunda edição, contempla-se, primeiramente, o tema-base do Projeto FAPERJ – Cientista do Nosso Estado, qual seja o da concordância verbal (Capítulo 4), a partir dos resultados da pesquisa desenvolvida por Danieli Chagas. Em seguida, os trabalhos se ocupam de subtemas correlacionados à expressão do sujeito ou da forma verbal: Monique Débora Lima (Capítulo 5) trata do quadro pronominal em suas diversas funções, apresentando sua experiência em desenvolver pesquisa e atividades pedagógicas, incluindo o componente lúdico; Daniela Souza (Capítulo 6) elabora um estudo dirigido para o tratamento detalhado da indeterminação do sujeito; e, por fim, Luiz Felipe Durval (Capítulo 7) elabora um conjunto de atividades para o tratamento da expressão verbal de futuridade.

Embora conscientes de que ainda é um desafio a construção de propostas a partir dos chamados “três eixos para o ensino da gramática”, esperamos contribuir com o encurtamento da distância entre os campos científico e pedagógico no que se refere à abordagem do componente linguístico na Educação Básica. Sem dúvida, as experiências ora apresentadas lançam as dúvidas e as questões necessárias para a continuidade da pesquisa, visando a contribuir com a melhoria do ensino de Língua Portuguesa, sobretudo no que se concerne ao conhecimento explícito dos recursos gramaticais que todos adquirimos e dominamos naturalmente – recursos que devem ser conscientemente explorados e ampliados em função das mais diversas situações interacionais. Continuamos nessa crença e nessa luta.

Silvia Rodrigues Vieira

SUMÁRIO

**O TRATAMENTO DO COMPONENTE GRAMATICAL NOS CADERNOS
PEDAGÓGICOS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO:
BREVE DIAGNOSE 7**

*Silvia Rodrigues Vieira
Luiz Felipe da Silva Durval*

**QUE NORMA ENSINAR NA ESCOLA? O ENSINO-APRENDIZAGEM
DO PREENCHIMENTO DO OBJETO DIRETO COMO FENÔMENO
VARIÁVEL 23**

Juliana Magalhães Catta Preta de Santana

TRÊS EIXOS PARA O ENSINO DE GRAMÁTICA 47

Silvia Rodrigues Vieira

**CONCORDÂNCIA VERBAL: ESTRATÉGIAS PARA O TRABALHO COM
OS TRÊS EIXOS PARA O ENSINO DE GRAMÁTICA..... 61**

Danieli Silva Chagas

**O QUADRO PRONOMINAL: ATIVIDADES LÚDICAS PARA O ENSINO
DE GRAMÁTICA E VARIAÇÃO 95**

Monique Débora Alves de Oliveira Lima

**INDETERMINAÇÃO DO SUJEITO: PROPOSTA PEDAGÓGICA A
PARTIR DOS TRÊS EIXOS PARA O ENSINO DE GRAMÁTICA..... 121**

Daniela da Silva de Souza

**UMA EXPERIÊNCIA DIDÁTICA COM O FUTURO DO PRESENTE:
REFLEXÃO LINGUÍSTICA, VARIAÇÃO E ENSINO 155**

Luiz Felipe da Silva Durval

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... 173

O TRATAMENTO DO COMPONENTE GRAMATICAL NOS CADERNOS PEDAGÓGICOS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO BREVE DIAGNOSE

*Silvia Rodrigues Vieira
Luiz Felipe da Silva Durval*

A diagnose do tratamento de temas gramaticais nas escolas públicas do Rio de Janeiro parte do pressuposto de que é preciso ter conhecimento das orientações curriculares e da abordagem que se tem praticado, a fim de subsidiar a proposta de estratégias didáticas produtivas para o trabalho com o componente linguístico.

Com os objetivos de descrever e analisar o tratamento dispensado a conteúdos gramaticais em geral e, mais especificamente, aos relacionados ao plano da variação linguística, foi feito um levantamento de dados no material didático elaborado pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, os chamados *Cadernos Pedagógicos*. A diagnose do tratamento dos dados foi feita em duas etapas: primeiramente (Seção 1), houve uma observação mais generalizada do componente estrutural nos cadernos direcionados ao 6º ano do Ensino Fundamental dos anos de 2014 e 2015; em segundo lugar (Seção 2), foi realizada uma análise mais detalhada do componente gramatical no 6º e 9º ano do material referente ao ano de 2016.

1. O COMPONENTE GRAMATICAL NOS CADERNOS DO 6º ANO: 2014 E 2015

O levantamento de dados gramaticais nos *Cadernos Pedagógicos* direcionados ao 6º ano em 2014 e 2015 objetivou responder a três questões principais: (i) existem exercícios com temas referentes a conteúdos gramaticais em geral e, ainda, relacionados à variação linguística?; (ii) se existem, como são trabalhados?; e (iii) tais conteúdos se encontram sistematizados?

Como se tratava de uma primeira observação do referido material, não se perseguiu o objetivo de detalhar as estruturas trabalhadas; antes, foi feita apenas a descrição panorâmica e a quantificação geral dos temas em questão, separando as atividades que tratavam das ideias apresentadas no texto para sua compreensão daquelas que, de forma explícita ou não, versavam sobre elementos formais/estruturais de qualquer nível da construção gramatical do período – fonético-fonológico, morfológico ou sintático – ou, ainda, sobre variação linguística. Havendo o reconhecimento de um tema gramatical, variável ou não, também se procedeu à observação do uso ou não de metalinguagem para a sistematização do conhecimento que poderia ter sido epilinguisticamente construído.

Para o reconhecimento das questões específicas de compreensão textual, o trabalho foi inspirado em Marcuschi (2008). O entendimento do perfil e do conteúdo das questões que reunimos com o rótulo de ‘compreensão textual’ tomou por base igualmente a proposta do autor, conforme demonstra o quadro a seguir, que apresenta a tipologia e a exemplificação de enunciados em materiais didáticos.

TIPO	EXEMPLO
Perguntas de reconhecimento da macroestrutura textual	Qual a tese defendida? Qual argumento sustenta a tese? Qual a ideia principal contida no primeiro parágrafo?
Informação por pronta recuperação	Segundo o texto, para que servem os inimigos? Os inimigos servem para...
Inferências e deduções	Após a leitura, você infere que o amor é um sentimento inabalável e que nunca muda?
Efeitos de sentido de pontuação	Explique o uso dos parênteses na terceira estrofe
Identificação de ideias por cópia de fragmentos	Retire do texto um trecho...
Opinião pessoal	Na sua opinião, o menino mentiu para a mãe? Por quê?
Significação de itens lexicais/expressões	Que efeito de sentido tem a repetição do termo NOVO em “O novo! Sempre um sonho novo, um destino novo [...]”
Relação entre ideias/enunciados	Qual provérbio abaixo poderia ser associado a esta história?

Quadro 1. Tipologia e exemplificação de questões de compreensão textual (Adapt. de Marcuschi, 2008, p. 271-272).

Quantificadas as questões observadas – separando as de compreensão textual, conforme a referida tipologia, e as de conhecimento gramatical, independentemente da maior ou menor integração à compreensão do texto, ou as relativas a temas de variação linguística –, chegamos aos resultados que se passa a expor. Como mostram os gráficos a seguir, do total de 275 questões encontradas nos cadernos dos quatro bimestres de 2014, apenas 8,7% estão relacionadas com conteúdo gramatical. Já nos cadernos bimestrais de 2015, a porcentagem de atividades dessa natureza subiu para 14,3%, considerando o total de 495 questões analisadas.



Gráfico 1. Questões presentes nos *Cadernos Pedagógicos* do 6º ano - 2014.

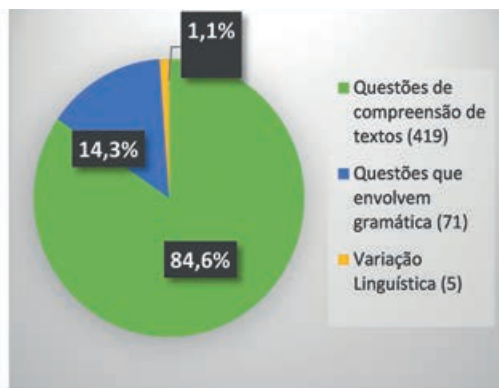


Gráfico 2. Questões presentes nos *Cadernos Pedagógicos* do 6º ano - 2015.

Diante desses números, pode-se observar que, apesar de o foco desses cadernos pedagógicos estar na leitura e produção textual, há também a abordagem específica de temas gramaticais. No entanto, essa abordagem nos pareceu figurar em número bastante reduzido. Do ponto de vista qualitativo, o tratamento dos temas gramaticais costuma ser excessivamente indireto; não se verificou qualquer sistematização dos conteúdos morfosintáticos abordados. Não há praticamente tentativa de se fazer generalizações sobre os temas gramaticais que aparecem nas questões, ficando a critério do professor, ao que tudo indica, o aprofundamento ou não dos fenômenos linguísticos.

Dentre as questões que envolveram gramática nos dois anos em questão, foi, ainda, observado se o material dispõe de tratamento explícito dos temas envolvidos. Quanto a esse aspecto, verificamos que um número reduzido de atividades gramaticais, tomadas em conjunto, utilizou metalinguagem. A tendência a substituir termos técnicos por vocábulos do léxico comum também foi observada: em vez de conjunção, utiliza-se “palavra”; substantivos, pronomes ou adjetivos são designados de forma genérica e pouco informativa como “termo” ou “expressão”.

No material didático analisado, não se observou qualquer progressão lógica na inserção de atividades metalinguísticas. No primeiro, no segundo e no quarto bimestres de 2014, nenhuma das questões gramaticais fez uso de metalinguagem; no entanto, no terceiro bimestre, 30% das questões utilizaram metalinguagem mecanicamente, ou seja, sem qualquer reflexão. No primeiro bimestre de 2015, havia quatro questões que se utilizavam desse recurso, mas nos outros três bimestres subsequentes não ocorreu o uso de metalinguagem.

Ademais, ficou constatada, na diagnose, a ausência de temas gramaticais inegavelmente relevantes por se constituírem elementos básicos na construção de unidades morfossintáticas¹. Durante todo o ano de 2014, os *Cadernos Pedagógicos* não trataram de categorias gramaticais básicas, como a dos substantivos e dos verbos, e, em 2015, houve apenas uma ocorrência no primeiro bimestre desta última categoria nas questões, o que representa 1,05% dentre as questões que trabalharam gramática nos dois anos analisados. Ainda assim, a atividade limita-se a pedir aos alunos que identifiquem a noção de tempo (passado, presente ou futuro) que determinado verbo, retirado de um dos textos, carrega.

Ao que tudo indica, ao tentar evitar a prática de atividades de categorização que se resumam à apresentação dos traços categoriais distintivos, isolada de sua funcionalidade e de seu papel na construção de sentido – seja no sintagma, na oração, no período ou no discurso –, acaba-se por deixar de lado o tratamento produtivo do componente linguístico. O aparente desejável foco nas habilidades textuais acarreta o não tratamento de temas essenciais, a um só tempo, ao desenvolvimento da abordagem linguística reflexiva e ao uso consciente dos recursos linguísticos para o próprio desenvolvimento dessas habilidades. Fica evidente, na análise do material, que grande parte das questões explora unicamente o nível semântico das expressões, trabalhando apenas efeito de sentido, como se não houvesse recursos formais que garantissem tais efeitos. Sem dúvida, a exploração de outros níveis gramaticais pode gerar importantes reflexões que contribuam para a compreensão dos dados e, ainda, para a ampliação do repertório linguístico do aprendiz.

Em uma avaliação geral dessa distribuição dos dados, entendemos que, não obstante o caráter didático do uso desse recurso, utilizar prioritariamente nomes genéricos como “termo” e “palavra” pode acarretar ao aluno a negação de informações importantes, por exemplo, para o conhecimento consciente (por metacognição) da língua e seus recursos, e até para o manuseio e a compreensão de

¹ Chama a atenção a ausência do trabalho com categorias essenciais à construção da sentença, como todas as que envolvem a predicação, por exemplo.

dicionários, por exemplo. Embora diversos autores demonstrem que o desenvolvimento do conhecimento possa ocorrer de forma epilinguística (cf. BASSO; OLIVEIRA, 2012; OLIVEIRA; QUAREZEMIN, 2016; PILATI, 2017, dentre outros), entendemos, consoante Franchi (2006), ser produtivo que, após levar o aprendiz à compreensão do funcionamento do sistema e sua língua de forma epilinguística, o professor faça a sistematização “inteligente” do conteúdo abordado, com o auxílio da ferramenta metalinguística que permita a esse aluno descrever as noções refletidas acerca da organização de sua língua. Com isso, estaremos construindo, de forma indutiva e a partir da análise linguística e epilinguística, um conhecimento que não ficará restrito a um determinado exercício ou contexto, mas possibilitará ao aluno autonomia na produção e na recepção linguística em várias esferas sociocomunicativas.

Não defendemos, aqui, o uso da metalinguagem nos moldes de uma tradição escolar que baseie seu ensino em regras fixas e rígidas, que revista as atividades gramaticais com excessos de terminologia, com a artificialidade da análise pela análise, com a conteudização da metalinguagem a ponto de ser aspecto privilegiado em provas e testes, por exemplo. Cabe, entretanto, uma abordagem gramatical que abarque naturalmente a metalinguagem, como instrumento produtivo para a construção do saber linguístico, recurso que deve estar integrado às atividades linguísticas e epilinguísticas a serem desenvolvidas em sala de aula.

A atividade metalinguística que efetivamente esteja conjugada à reflexão sobre o funcionamento e as possibilidades de nossa língua apresentará ao aluno termos que o remeterão a formas e organizações linguísticas específicas. Ademais, se nós, seres humanos, naturalmente categorizamos tudo que vemos e sentimos, por que não nomearmos os mecanismos de funcionamento e categorizarmos os elementos que compõem o sistema linguístico? Trata-se de um exercício cognitivo natural e científico. Acrescente-se, ainda, que, para além da prática que se desenvolve em termos cognitivos, a atividade metalinguística permite falar sobre a língua de maneira mais econômica. Uma boa condução da gramática como atividade reflexiva possibilitará a inserção da metalinguagem de maneira inteligente numa dosagem adequada a cada ano e estágio escolar.

No que se refere ao componente da variação linguística, nas Orientações Curriculares para o ensino de Língua Portuguesa para o 6º ano do Ensino Fundamental do município do Rio de Janeiro, encontra-se a orientação para que o professor leve o aluno a:

[...] compreender os diferentes discursos orais e escritos em diversas variantes e registros da Língua Portuguesa, incluindo a norma padrão, com ampliação dos co-

nhecimentos – semânticos, gramaticais e discursivos – necessários à construção de sentidos, identificando não só os objetivos explícitos da comunicação, como também os implícitos – características das modalidades oral e escrita da língua. (RIO DE JANEIRO, 2013)

A observação revela, entretanto, que o material criado para esse nível não corresponde a essa orientação. Temas de variação linguística são escassos. Em 2014, houve somente uma questão sobre variação ou temas variáveis e, em 2015, cinco. A seguir, pode-se observar a única questão que aborda a variação linguística durante todo o ano de 2014.

4 – Você sabia que a língua varia de acordo com vários fatores, dentre eles a origem geográfica do falante? Por isso, num país de grande extensão territorial como o nosso, podemos encontrar um repertório riquíssimo.

Volte à letra da música "Cuitelinho" e converse com o seu Professor e com os seus colegas sobre os trechos mais interessantes do texto, nesse sentido.

Registre aqui as suas observações.



O falar característico de uma região, muitas vezes, é discriminado. É muito importante respeitar as individualidades (origem, costumes, modos de falar e agir)!

FIQUE LIGADO!!!

VARIAÇÕES NO USO DA LÍNGUA

Variante social – observada em formas de falar de diferentes grupos sociais.

Variante regional – em diferentes áreas de um mesmo estado, em diferentes regiões do País, fala-se a mesma Língua, mas com características bastante próprias. Há a dicção (sotaque), o uso de palavras ou expressões locais...

Variante histórica – a língua evolui através do uso que fazemos dela. Isso vai deixando marcas. Modos de falar, expressões usadas por nossos antepassados caem em desuso, mas ficam registradas em textos escritos nos quais se percebem as marcas do tempo.

Figura 1. Caderno de Apoio Pedagógico de Língua Portuguesa/SME-RJ - 6º ano/4º bimestre – 2014, p. 17.

As raras questões relacionadas à variação linguística abordam o tema, como se pode verificar, como apenas mais um conteúdo a ser teoricamente descrito e ensinado, o que não possibilita a discussão reflexiva com os alunos considerando efetivamente temas variáveis. De todo modo, o pequeno aumento de questões abordando variação, do ano de 2014 para o de 2015, revela que o assunto não é ignorado e que se procurou, a depender dos textos, apresentá-lo. Se for considerada, entretanto, a relevância do contato com a variação linguística nas aulas, integrado às atividades textuais em reais situações de uso, os números observados ainda são insuficientes.

2. O COMPONENTE GRAMATICAL NOS CADERNOS DO 6º E DO 9º ANO: 2016

Para a diagnose do material proposto nos *Cadernos Pedagógicos de Língua Portuguesa* destinados ao 6º e 9º ano para o ano de 2016, considerando o início e o final do ciclo, traçamos dois objetivos principais que orientaram nossa análise: (i) investigar o ensino do componente gramatical, considerando a variação linguística e a relação gramática e texto no material proposto para o Ensino Fundamental da rede pública municipal do Rio de Janeiro; e (ii) contrastar os dados levantados nesse material com as Orientações Curriculares da Secretaria Municipal de Educação e com as diretrizes municipais de avaliação discente.

A investigação tomou por base a proposta de ensino de gramática em três eixos, conforme Vieira (2014, 2017), desenvolvida no Capítulo 3 da presente obra. A partir dessa proposta, formulamos três principais questões que orientaram a análise, a saber: (i) qual o lugar do componente gramatical nesse material? (Eixo 1. Abordagem reflexiva da gramática); (ii) há articulação entre gramática e atividades de leitura e produção de textos? (Eixo 2. Gramática e produção de sentidos); e (iii) a variação linguística é abordada? (Eixo 3. Gramática e variação/normas).

Inicialmente, fizemos uma apreciação crítica das orientações oficiais do município do Rio de Janeiro no que tange ao ensino de gramática e de variação linguística, a fim de observar quais eram as diretrizes formuladas. Depois, partimos para o levantamento dos dados nos Cadernos de Apoio Pedagógico, para verificarmos se o material produzido estava em consonância com as orientações.

Para darmos continuidade à investigação dos dados e possibilitarmos uma comparação dos resultados com os obtidos na análise dos Cadernos de 2014 e 2015, também separamos as questões dos Cadernos de 2016 em três grandes grupos referentes a: compreensão textual, temas gramaticais e variação linguística. Como critério para a identificação de questões gramaticais, utilizamos, novamente, o reconhecimento de expedientes de qualquer nível linguístico-gramatical (fonético-fonológico, morfológico, morfossintático, sintático) para a construção de significados, identificados por metalinguagem ou não. Além disso, a separação entre questões de gramática e questões de variação em nossa diagnose justifica-se pelo fato de esse material abordar esta última como um conteúdo isolado, não fazendo um trabalho que integre temas variáveis ao tratamento do componente gramatical. Não foram consideradas questões de gramática aquelas de natureza lexical ou de compreensão/interpretação exclusivamente do plano da significação, trabalhando exclusivamente a relação entre ideias em geral, conforme já se esclareceu anteriormente.

2.1. AS ORIENTAÇÕES OFICIAIS

Observando as orientações curriculares do município (RIO DE JANEIRO, 2013), depreendem-se pressupostos quanto ao trabalho com a linguagem em consonância com o que sugerem os Parâmetros Curriculares Nacionais. Os trechos a seguir destacados sintetizam as orientações:

[...] a prática de análise linguística constitui-se um trabalho de reflexão sobre a organização do texto, resultado de opções temáticas e estruturais feitas pelo autor. Sob essa ótica, o texto deixa de ser o ponto de partida para se estudar “gramática”, e sua construção passa a ser objeto do ensino. (p. 8).

Como se pode verificar, o objeto de estudo privilegiado é a construção da unidade textual, a partir de sua materialização em diversos gêneros. O componente gramatical é concebido como matéria que provê efeitos de sentido para o plano da construção textual.

No que se refere à variação linguística, propõe-se uma abordagem descritiva das diversas variantes linguísticas, com respeito a todas, mas sem deixar de promover, como evidência o fragmento a seguir, o que se identifica como “variante linguística padrão”.

[...] as variantes linguísticas não são classificadas como certas ou erradas, melhores ou piores, pois constituem sistemas linguísticos eficazes dadas as especificidades das práticas sociais e hábitos culturais das comunidades. Sendo assim, é papel fundamental da escola garantir a todos os seus alunos acesso à variante linguística padrão. Entretanto, é fundamental, também, o respeito à existência das diferentes variantes como prática essencial para o exercício da cidadania. (p. 7-8).

Na formulação de objetivos, conteúdos e habilidades a serem desenvolvidos – idênticos para o início e o fim do segundo nível do Ensino Fundamental –, também se confirma essa abordagem do componente variável e, em termos mais amplos, essa visão instrumental da gramática nas atividades de leitura e produção textual. No quadro a seguir, reproduz-se parte desse material que se relaciona ao tratamento de temas gramaticais.

6º ano/9º ano

Levar o aluno a reconhecer e compreender a diversidade nas formas de falar, assim como nos contextos de produção dessa diversidade através de variantes linguísticas (sociais, de gênero, geográficas, de registro, de tempo).

Compreender os diferentes discursos orais e escritos em diversas variantes e registros da Língua Portuguesa, incluindo a norma padrão, com ampliação dos conhecimentos – semânticos, gramaticais e discursivos – necessários à construção de sentidos, identificando não só os objetivos explícitos da comunicação, como também os implícitos.

Desenvolver no aluno a habilidade de analisar o próprio texto, verificando a adequação ao leitor e aos objetivos da comunicação e observando os mecanismos básicos de coesão, os recursos gráficos suplementares, os esquemas temporais, a pontuação, a ortografia, assim como os mecanismos básicos de concordância nominal e verbal.

Quadro 2. Parte dos objetivos/habilidades propostos nas *Orientações Curriculares: Língua Portuguesa* - SME: Rio de Janeiro, 2013.

Observando, ainda, as diretrizes de avaliação discente, verificamos que elas estabelecem quatro aspectos que devem nortear a avaliação da produção escrita do aluno. São eles: estrutura, coerência, coesão e uso da língua. Os dois primeiros aspectos estão intimamente ligados aos gêneros estudados em cada bimestre e ano escolar, estabelecendo indicadores distintos para cada um deles. Os dois outros aspectos – coesão e uso da língua – são comuns a todos os anos escolares do segundo segmento do Ensino Fundamental; portanto, são esses que nos interessam aqui. Abaixo, reproduzimos o quadro retirado das Diretrizes do município. Na primeira coluna, estão discriminados os aspectos a serem observados; na segunda, os indicadores, seguidos da pontuação.

<p>3. COESÃO</p>	<p>Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da produção textual. (Recursos coesivos: palavras ou expressões utilizadas para ligar as partes do texto ou para evitar repetições desnecessárias).</p>	<p>2,5 = Articula <u>adequadamente</u> as partes do texto, sem apresentar problemas na utilização de recursos coesivos. 2,0 = Articula <u>adequadamente</u> as partes do texto, podendo apresentar eventuais problemas na utilização de recursos coesivos. 1,5 = Articula <u>razoavelmente</u> as partes do texto, mas apresenta problemas na utilização de recursos coesivos. 1,0 = Articula <u>razoavelmente</u> as partes do texto, mas apresenta uso excessivo de repetições desnecessárias. 0,5 = Articula <u>precariedade</u> as partes do texto, devido a problemas frequentes na utilização de recursos coesivos. 0 = <u>Não</u> articula as partes do texto.</p>
<p>4. USO DA LÍNGUA</p>	<p>Utilizar a escrita como sistema de representação, respeitando os seguintes aspectos do código linguístico:</p> <ul style="list-style-type: none"> • uso adequado do vocabulário; • ortografia – relação grafema/ fonema; espaçamento entre palavras; uso de maiúsculas; acentuação; • pontuação – ponto final, ponto de exclamação, ponto de interrogação, vírgula; • concordância nominal e verbal (relações morfossintáticas). 	<p>2,5 = Demonstra <u>excelente</u> domínio do código linguístico, respeitando os aspectos ortográficos, de pontuação e de concordância. 2,0 = Demonstra <u>boa</u> domínio do código linguístico, respeitando os aspectos ortográficos, de pontuação e de concordância. 1,5 = Demonstra <u>boa</u> domínio do código linguístico, respeitando os aspectos de concordância, mas com algumas dificuldades em pontuação ou acentuação. 1,0 = Demonstra <u>boa</u> domínio do código linguístico, respeitando os aspectos ortográficos ou de pontuação, mas com dificuldades na concordância. 0,5 = Demonstra conhecimento <u>reduzido</u> do código linguístico, apresentando dificuldades com relação à pontuação, à acentuação e à concordância. 0 = Não apresenta conhecimento mínimo do código linguístico.</p>

Quadro 3. Indicadores tomados como *Critérios de avaliação da produção textual da Secretaria Municipal de Educação*: Rio de Janeiro, 2016.

Com o foco voltado para a concepção de língua como instrumento de interação social, as Orientações Curriculares propõem um ensino de gramática sobretudo como instrumento a serviço da organização textual e do discurso, o que, ao que tudo indica, acaba por limitar a exploração de recursos linguísticos em seus diversos níveis. Nas Diretrizes de avaliação da produção escrita, não há, entretanto, indicação de componentes que exijam efetivamente reflexão linguística, mas a proposta de utilização de estruturas consideradas eficientes na redação.

2.2. LEVANTAMENTO DOS DADOS NOS CADERNOS DE APOIO PEDAGÓGICO DIRECIONADOS AO 6º E 9º ANO EM 2016

Os gráficos a seguir (Gráficos 3 e 4) mostram a distribuição dos dados encontrados nos Cadernos analisados pelos tipos de questões elaboradas.

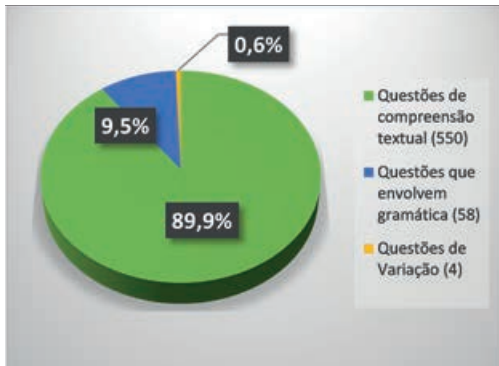


Gráfico 3. Questões presentes nos *Cadernos Pedagógicos* do 6º ano - 2016.

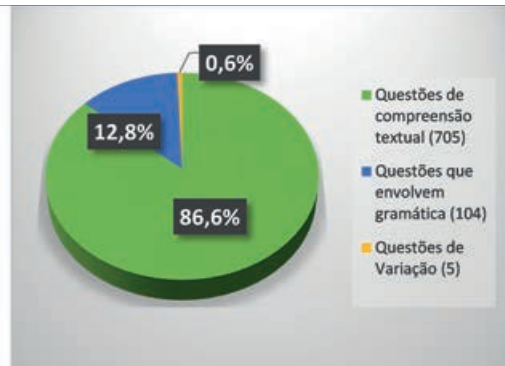


Gráfico 4. Questões presentes nos *Cadernos Pedagógicos* do 9º ano - 2016.

Do total de 612 questões observadas nos cadernos dos quatro bimestres do 6º ano, apenas 9,5% estão relacionadas com conteúdo gramatical, o que corresponde em números absolutos a 58 questões. Já nos cadernos bimestrais do 9º ano, a porcentagem de atividades dessa natureza teve um pequeno aumento, registrando um percentual de 12,8% (104 em números absolutos), considerando o total de 814 questões analisadas. Em relação ao tratamento explícito de temas gramaticais, dentre as 58 questões analisadas nos Cadernos do 6º ano, 3,3% utilizaram metalinguagem. Esse número subiu para 14,4% nos Cadernos destinados ao 9º ano.

A seguir, listamos os temas abordados nas questões que envolviam gramática em ambos os anos escolares de forma explícita ou não. Do total de 162 questões, verificamos a presença dos seguintes tópicos: conectivos coordenativos e

adverbiais (41,4%); pronome (35,8%); advérbio (12,9%); verbo (3,1%); diminutivo (2,9%); adjetivo (2,2%) e numeral (1,7%).

De fato, os *Cadernos Pedagógicos* cumprem o objetivo de desenvolver atividades diversas de leitura/compreensão e produção textuais, a partir dos gêneros escolhidos. No entanto, observamos, novamente, a escassez ou ausência de temas gramaticais importantes. Ainda não há uma abordagem sistemática, mesmo que exclusivamente epilinguística, de elementos estruturais referentes aos diferentes níveis da gramática.

Quanto à sistematização do conhecimento, encontramos, nos dois anos escolares analisados, apenas dois quadros com sínteses de conteúdo: um sobre discurso direto/indireto e outro sobre coesão. Reproduzimos a seguir o quadro acerca dos elementos e mecanismos textuais de coesão:

The image shows a page from a pedagogical support notebook. At the top, it identifies the institution as 'COORDENADORIA DE EDUCAÇÃO', the subject as 'LÍNGUA PORTUGUESA - 9.º ANO', and the page number as 'PÁGINA 22'. The page is dated '4.º BIMESTRE - 2016'. The main title is 'ARRUMANDO AS IDEIAS...'. A central text box explains that a text is not just a collection of ideas but a unit of sense, and provides instructions on how to use connectors. Below this, a diagram titled 'Coesão = ligação, conexão.' illustrates three ways to achieve coherence: 1) Reiteration (repeating words or phrases), 2) Substitution (replacing words with pronouns or other terms), and 3) Concordance (using grammatical agreements like nominal and verbal). Each mechanism is accompanied by a text example with underlined connectors. A final yellow box summarizes the purpose of these connectors: to organize ideas and establish relationships between words and phrases.

COORDENADORIA DE EDUCAÇÃO LÍNGUA PORTUGUESA - 9.º ANO PÁGINA 22
4.º BIMESTRE - 2016

ARRUMANDO AS IDEIAS...

Você já aprendeu que um texto não é um amontoado de ideias, mas uma unidade de sentido. Vem estudando, também, os mecanismos de articulação dos textos. No esquema abaixo, você pode sistematizar um pouco mais esse assunto. Não se preocupe em memorizar os nomes, mas em compreender os processos para utilizá-los nos seus escritos e leituras. Consulte o quadro sempre que achar necessário.
*Exemplos retirados dos textos que você já leu neste caderno.

Coesão = ligação, conexão.

Faz-se usando termos que retomam vocábulos ou expressões que já ocorreram, porque existem entre eles traços significativos semelhantes, e até mesmo opostos.

Através da reiteração, repetição de termos.
Mostrar que você reconhece a existência de alguém (com um cumprimento) e dirigir-lhe uma palavra ou aceno é a primeira, a mais básica e a mais relevante das gentilezas. [...] Temos chance de praticar esse tipo de gentileza/carinho muitas vezes ao dia. [...] Há gentilezas mais elaboradas: elogiar algo bom que uma pessoa fez [...].

Através da substituição.
"No clássico da Disney 'Mary Poppins', de 1964, estrelado por Julie Andrews, a babá 'praticamente perfeita' é chamada para socorrer tio Albert, que, após uma crise de riso, começa a voar pela sala. O filme inteiro é regado pela ideia de que um pouco de alegria e risadas são fundamentais para a vida [...]."

"Há muito tempo se sabe que o ato de sorrir carrega propriedades terapêuticas, no entanto apenas recentemente ele ganhou aval científico na prevenção e no combate a doenças."

"É claro, a pesquisa não propõe que as pessoas devam de rir diante desses riscos."

"Por isso, é melhor não arriscar, sorria sempre!"

"Quando você fica nervosa, ansiosa ou angustiada, involuntariamente contrai a musculatura do rosto e com o tempo desenvolve as rugas e acelera o processo de degeneração da pele."

Para organizar as ideias, vários autores sistematizam os conectivos e as relações que estabelecem, agrupando as palavras e/ou expressões e chamando-as também de articuladores, operadores... Escolhemos oferecer a você uma tabela com alguns conectivos, mas ela é só uma referência, não se esqueça! Em uso, as palavras são vivas e os significados se constroem! Consulte seu livro didático. Use esses instrumentos de consulta ao ler os próximos textos, quando sentir necessidade. Combine com o seu Professor.

Figura 2. Caderno de Apoio Pedagógico de Língua Portuguesa/SME-RJ - 9º ano/4º bimestre - 2016, p. 22.

Como se pode observar, no caso da coesão textual, o material propõe uma sistematização valendo-se de diversos expedientes gramaticais, muitos deles, ao que tudo indica, não trabalhados pelos *Cadernos Pedagógicos*. É curioso observar que as orientações chegam a explicitar aos alunos que os livros didáticos seriam fonte para a observação de conectivos, por exemplo. Por extensão, subenten-

de-se que as informações relativas às categorias gramaticais não constituem, assumidamente, objeto dos Cadernos em si, o que, a nosso ver, denuncia o caráter secundário ou frágil da abordagem dedicada à gramática. A consulta a vários materiais é sempre bem-vinda, mas assumir que o livro didático seja a fonte para o trabalho que se propõe pode acarretar problemas diversos, visto que o manual em questão pode trazer conteúdos com equívocos conceituais, por exemplo, ou até tratamentos incompatíveis com a abordagem adotada no material-base.

No que se refere à variação linguística, é importante destacar que, embora as diretrizes de avaliação discente priorizem temas relativos à norma-padrão, os *Cadernos Pedagógicos* não preparam o aluno para esse critério avaliativo. Além de o número de questões sobre variação linguística ser irrisório (1% ou menos), é importante observar que temas como pontuação e concordância verbal e nominal, critérios de correção segundo as Diretrizes de Avaliação, não foram sequer trabalhados nos Cadernos ao longo dos anos observados.

Por fim, buscando relacionar a análise feita aos três eixos para o ensino de gramática propostos por Vieira (2014, 2017) e detalhados no Capítulo 3 desta obra, podemos fazer as seguintes observações:

EIXO 1 – REFLEXÃO LINGUÍSTICA

Conteúdos gramaticais, entendidos como elementos formais relativos aos diferentes níveis da gramática, são raros e com baixo estímulo à reflexão linguística. A prioridade está na identificação de referentes, identificação de valores semânticos e substituição de palavras. Vejamos alguns exemplos:

Repare no início dos versos...Por que será que começam por verbos?
Converse com seus colegas e com seu Professor...
Que significado o uso dos verbos pode provocar no leitor?

Texto 1
O homem; as viagens

O homem, bicho da Terra tão pequeno
chateia-se na Terra
lugar de muita miséria e pouca diversão,
faz um foguete, uma cápsula, um módulo
toca para a Lua
desce cauteloso na Lua
pisa na Lua
planta bandeirola na Lua
experimenta a Lua
coloniza a Lua
civiliza a Lua
humaniza a Lua.

Figura 3. *Caderno de Apoio Pedagógico de Língua Portuguesa/SME-RJ - 9º ano/2º bimestre - 2016, p. 3.*

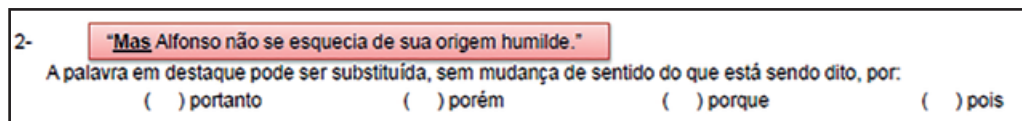


Figura 4. Caderno de Apoio Pedagógico de Língua Portuguesa/SME-RJ - 6º ano/1º bimestre - 2016, p. 27.

Como se pode observar, o tratamento dos temas linguísticos fica restrito a alguns temas, de modo que o trabalho gramatical assume um perfil instrumental e limitado aos textos em questão. Desse modo, a prática de análise linguística é insuficiente para cumprir as diretrizes formuladas para o ensino de língua materna em geral, que poderia ser indutivamente construído (atividades linguísticas e epilinguísticas) e sistematizado (metalinguísticas), conforme Franchi (2006), considerando a diversidade de tópicos que configuram a Língua Portuguesa.

Apesar do aumento do uso da metalinguagem de 3,3% nas questões de gramática do 6º ano para 14,4% no 9º ano, as atividades metalinguísticas não permitem a sistematização do conhecimento linguístico que deve ser abordado.

EIXO 2 – GRAMÁTICA E PRODUÇÃO DE SENTIDOS

A maior parte das questões que abordam temas gramaticais trabalha o eixo da gramática e produção de sentidos, eixo de inegável importância ao ensino. No entanto, esse trabalho é limitado e atua, sobretudo, no nível macroestrutural do texto, restringindo-se a basicamente dois grupos temáticos: coesão e retomada referencial.

A gramática está a serviço da semântica do texto, mas há pouca ou nenhuma exploração de recursos linguísticos do nível da frase (predicação, organização sintática e papéis semânticos, efeitos da sintaxe para a pontuação², dentre outros) que também colaboram para a coesão textual, o que impossibilita o desenvolvimento de habilidades gerais previstas até mesmo nas Orientações oficiais do próprio Município.

EIXO 3 – VARIAÇÃO LINGUÍSTICA

O tratamento da variação é escasso, não possibilitando a prática de discussões reflexivas sobre temas efetivamente variáveis, conforme os três contínuos

² No tratamento da pontuação, é curioso que, não obstante a enorme dificuldade dos alunos em colocar pontos segmentando períodos, o privilégio é dado a efeitos discursivos/estilísticos da pontuação, como os alcançados com as reticências e exclamações, por exemplo.

propostos em Bortoni-Ricardo (2005) e a pluralidade de normas, conforme Faraco (2008). Não se desenvolveu minimamente um método para a chamada “pedagogia da variação linguística” (Cf. ZILLES; FARACO, 2015). Observam-se, ainda, nas poucas questões sobre variação, que acabam por trabalhar o tema no plano teórico, graves equívocos conceituais. A questão a seguir é emblemática nesse sentido:



Figura 5. Caderno de Apoio Pedagógico de Língua Portuguesa/SME-RJ - 9º ano/2º bimestre - 2016, p. 19.

A construção do enunciado com o emprego da categoria *informal/oral*, como compósita, pode levar o aluno equivocadamente à atribuição restrita do registro mais informal à modalidade oral da língua.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao que parece, faz falta uma orientação curricular que evite que a reflexão linguística, por ser unicamente instrumental e particular aos textos trabalhados, seja determinada casuisticamente, tão somente a partir do material mais saliente encontrado nos textos selecionados. Duas consequências graves dessa abordagem são (i) a falta de conhecimento reflexivo acerca de categorias básicas organizadoras da língua, até mesmo no nível da sentença, e (ii) a ausência de uniformidade no desenvolvimento do trabalho escolar com Língua Portuguesa.

Considerando os três eixos para o ensino de gramática (VIEIRA, 2014, 2017), é flagrante o desequilíbrio do material trabalhado, que basicamente desenvolve atividades de leitura como mero componente de compreensão textual sem a manipulação de recursos gramaticais. Quando essa manipulação acontece, o eixo relativo à gramática e sentidos do texto é priorizado, mas de forma limitada, com rara manipulação de categorias para sistematização e com temas quase exclusivos

da macroestrutura textual, que se repetem ao longo de todo o material, seja do 6º, seja do 9º ano. Assim, a produtiva relação língua-texto, com temas variados (cf. NEVES, 2006; PAULIUKONIS, 2007), incluindo os do plano de unidades menores como o da sentença/período, não foi atestada.

Ademais, ao deixar a cargo do professor ou do livro didático discutir ou não os conceitos implícitos nas questões de base puramente semântica, o material acaba por contribuir, ainda, para a instabilidade do currículo de Língua Portuguesa nas escolas, visto que a eleição dos temas fica limitada à oferta de estruturas particulares do material textual.

Entendemos ser necessário e urgente o desenvolvimento de atividades que focalizem o componente linguístico sem perder de vista, em uma abordagem reflexiva, sua sistematicidade e sua variabilidade, e integrando-o à produção de sentidos no plano textual, sempre que possível. Em outras palavras, os três eixos podem ser conjugados no ensino de gramática, conforme propõe Vieira no Capítulo 3 desta obra.

QUE NORMA ENSINAR NA ESCOLA? O ENSINO-APRENDIZAGEM DO PREENCHIMENTO DO OBJETO DIRETO COMO FENÔMENO VARIÁVEL

Juliana Magalhães Catta Preta de Santana

A elaboração e reelaboração de materiais didáticos, planejamentos de aulas e ementas de cursos são preocupações centrais no exercício da docência. Definir e desenvolver o modo como ensinar ocupam a mente de todos os professores interessados no desenvolvimento intelectual de seus estudantes. No entanto, essas questões, embora cruciais ao trabalho docente, não configuram o ponto de partida de nossas tarefas. É preciso (re)pensar o que devemos ensinar em nossas aulas, para, então, buscar desenvolver o modo como fazê-lo. Nesse sentido, faz-se necessário indagar: que objetivo(s) desejo alcançar por meio de minhas aulas? Esse pensamento é um ponto primário que, ainda que possa parecer simplório, muitas vezes acaba por ser embaraçoso à compreensão e atuação de professores.

A percepção do docente sobre os objetivos de seu trabalho é o que norteia a abordagem de qualquer material didático ou orientação predeterminada, pois é ele, o professor, quem vai guiar as ações em sala de aula e mediar a compreensão e produção de seus alunos. Em se tratando do ensino de Português, não são raros questionamentos como “devo ensinar apenas a norma padrão?” ou “que varieda-

de(s) do Português devo incorporar às minhas aulas?”, haja vista a pluralidade de normas e variedades que envolvem a nossa língua. O Português engloba todas elas, semelhantes ou distantes em relação à linguagem de alunos e professores. Por isso, tão importante é o entendimento sobre esses termos (variedades, normas, norma padrão, norma culta etc.), além de certo acompanhamento sobre as descrições científicas no campo da Linguística, para que possamos evitar um ensino incompatível com os avanços linguísticos e alcancemos um ensino cada vez mais coerente e eficaz, livre de preconceitos ou ideias puramente estereotipadas sobre a língua.

Em vista disso, julgamos importante o conhecimento de que ao uso da língua é inerente a ocorrência de formas e expressões que naturalmente variam e se modificam, conforme explica a Sociolinguística Laboviana (WEINREICH, LABOV & HERZOG, 1968; LABOV, 2008 [1972]). Expressar ou ocultar um sujeito ou um objeto direto em uma oração, retomar um termo já mencionado por meio de um pronome clítico ou por outro sintagma nominal, expressar ou não a marca de concordância verbal, por exemplo, são maneiras distintas de “dizer o mesmo”, formas variantes de nos referirmos a determinado termo, as quais são utilizadas pelos falantes a partir de motivações internas e/ou externas ao sistema da língua. Trata-se de variantes de determinados fenômenos linguísticos (o preenchimento do sujeito; o preenchimento do objeto direto; a aplicação da regra de concordância, entre tantos outros), que se concretizam de maneira natural na língua em uso. O estudo de fenômenos variáveis, portanto, faz parte do processo de ensino-aprendizagem da língua, constituindo um eixo bastante valioso para nossas aulas de Português.

Neste capítulo, desenvolvo o estudo de um fenômeno específico: a expressão do acusativo anafórico de terceira pessoa no Português do Brasil (doravante PB). Com esse escopo, tenho por objetivo correlacionar dados da realidade linguística já descrita cientificamente sobre tal fenômeno – brevemente explicitados na Seção 1 a seguir – ao tratamento a ele dispensado no contexto escolar, de modo a perceber como se dá o ensino-aprendizagem do preenchimento do objeto direto anafórico de terceira pessoa como fenômeno gramatical variável, e observando, pois, que norma(s) de uso é/são incorporada(s) ao ambiente escolar e de que forma o são. Para tanto, valho-me de dois pilares de investigação oriundos de pesquisa desenvolvida no âmbito do Mestrado Acadêmico em Língua Portuguesa¹ – abordados separadamente na Seção 2 à continuação: (i) a concepção a partir da qual

¹ A dissertação, intitulada *Diagnose e ensino de pronomes: um estudo sobre a retomada anafórica do objeto direto de terceira pessoa no Português Brasileiro*, encontra-se disponível no seguinte link: <<http://www.posvernaculas.letas.ufrj.br/mestrado/dissertacoes/dissertacoes-2016.html>>.

professores da rede pública de ensino do Rio de Janeiro compreendem o espectro da variação e normas de uso relativo a esse fenômeno no PB (Seção 2.1) e (ii) a provável percepção adquirida, por conseguinte, por seus estudantes sobre o mesmo tema, tendo em vista o uso variável do objeto direto de terceira pessoa em sua produção textual escolar escrita, incluindo a correção docente efetivada sobre esta (Seção 2.2). O diálogo entre os resultados da produção discente e da concepção docente permite uma reflexão a respeito do ensino do fenômeno variável em questão, consoante a pertinência e a produtividade ou não da abordagem averiguada, reflexão esta discutida ao final deste capítulo (Seção 3).

1. ESTUDANDO FENÔMENOS VARIÁVEIS: O CASO DO ACUSATIVO ANAFÓRICO DE TERCEIRA PESSOA

Em recente dissertação de Mestrado, entrevistei duas professoras da rede pública de ensino do município do Rio de Janeiro e analisei, conjuntamente, os materiais didáticos que utilizavam em suas aulas e a produção textual escrita de seus estudantes (SANTANA, 2016). As professoras entrevistadas atuavam cada uma em uma escola municipal do Rio de Janeiro, ambas situadas na Zona Norte da cidade, nos bairros próximos de Vila da Penha e Irajá, abarcando um alunado oriundo das comunidades do entorno da região e proximidades. Por considerar que tais instituições configuram conjunturas educacionais semelhantes, os possíveis resultados diferenciais na produção de seus estudantes deveriam decorrer, especialmente, da própria atuação de cada professora com suas respectivas turmas.

Na ocasião, a análise das entrevistas feitas com as docentes permitiu ponderar sobre a concepção de norma e variação que apresentaram, além das particularidades acerca do objeto direto anafórico de terceira pessoa, fenômeno especificamente investigado. Tal análise, seguida dos dados verificados nas redações de seus estudantes, conduziu a um contraponto entre os resultados da produção textual escrita discente e as considerações conferidas pelas docentes a respeito dos aspectos envolvidos no ensino de fenômenos variáveis; contraponto este que viabilizou algumas reflexões sobre e para o ensino de Português. Na tentativa de (re) pensar o espaço em que se inserem as normas de uso do Português do Brasil no ambiente educacional, tomemos, então, o referido fenômeno do acusativo anafórico de terceira pessoa como exemplo e ponto de partida para nossa discussão, tendo como base a pesquisa de Santana (2016).

Segundo informam estudos sociolinguísticos (cf. DUARTE, 1986; FREIRE, 2005, entre outros), as variantes de retomada anafórica do acusativo de terceira

pessoa hoje utilizadas no PB (aqui exemplificadas com dados oriundos do *corpus* da referida pesquisa) são:

a) o pronome clítico, em geral a variante de maior prestígio social, considerada pela norma padrão:

(1) **Margo**_i descobriu que seu namorado **a**_i traía com sua “**AMIGA**” e ela decide se vingar;

b) o pronome lexical, originalmente nominativo, porém expresso em função acusativa, que é a forma de menor prestígio social, por vezes estigmatizada:

(2) todos os dias a mãe do **Luiz**_i levava **ele**_i para o treino de futebol;

c) o sintagma nominal, considerada uma estratégia de “esquiva” (cf. TARALLO, 1993; SILVA, 1993) tanto ao uso do clítico acusativo, distanciado do vernáculo brasileiro, quanto ao uso do pronome lexical, socialmente estigmatizado:

(3) logo após de ter se apaixonado por Cam, **Lu**_i descobriu que ele era um anjo caído e que estava na terra para cumprir uma missão, que era salvar a **bondosa menina**_i da sua morte;

d) o objeto nulo, que é a estratégia preferida dos brasileiros, sobretudo em contextos de oralidade:

(4) uma vez a mulher deixou o **celular**_i de boqueira e o homem pegou **ø**_i para mexer;

e) o pronome demonstrativo², que em geral retoma um objeto proposicional:

(5) Mia dizia [**que não e que isso era muito importante pra ela e que não queria que ninguém o tocasse**]_i. Ela dizia **isso**_i até mesmo para sua melhor amiga.

Os estudos indicam que o pronome clítico é a forma de maior prestígio social, muito em função da influência advinda do Português Europeu, para o qual se configura como uma expressão vernacular. Devido a isso, é considerada a forma padrão do Português (do Brasil e de Portugal), legitimada e estimada em contextos de oralidade e escrita, apesar de ser a mais distante do vernáculo brasi-

² Embora sejam elencadas como variantes do acusativo anafórico de terceira pessoa apenas o clítico acusativo, o SN anafórico, o objeto nulo e o pronome lexical nas diversas pesquisas sobre o tema (cf. DUARTE, 1986, FREIRE, 2005, entre outros), foram encontrados e contabilizados também, nesta pesquisa, os dados relativos à estratégia de retomada com o pronome demonstrativo, utilizado com referência a antecedentes oracionais, considerando ainda a possibilidade de uso do pronome clítico ou objeto nulo nesse contexto de retomada de orações.

leiro, aprendida por nossos estudantes (e por nós mesmos) via escolarização. O pronome lexical, por outro lado, se aproxima do vernáculo brasileiro, sendo bastante frequente em contextos de oralidade, na fala mais espontânea, mesmo por falantes mais letrados em domínio da norma culta mais informal, porém carrega o maior estigma social devido à sua maior saliência fônica em contraste com a forma padrão (clítico); é, por esse motivo, ainda evitado na escrita mais formal e outros contextos de maior monitoração do uso da língua (fala mais monitorada, por exemplo, como telejornais etc.). Essas duas estratégias são, pois, as mais “marcadas” pela avaliação social, enquanto o sintagma nominal anafórico e o objeto nulo (que é bastante vernacular ao PB) se apresentam como estratégias neutras, “não marcadas”, seja na oralidade, seja na escrita, uma vez que não sofrem esse estigma, embora não carreguem o prestígio associado à forma padrão.

Essas formas de retomada do objeto direto têm seu uso motivado por fatores linguísticos (internos ao sistema da língua) e extralinguísticos (externos; sociais). Assim, com a análise dos dados de redações escolares, poderemos perceber quais as motivações de determinados usos no *corpus* investigado e, com isso, notar o quão interessante pode ser o estudo e ensino da nossa língua. Em se tratando de um *corpus*, além de escrito e formal, destinado ao âmbito escolar, a avaliação das docentes tem caráter duplamente especial: há a avaliação explícita em suas correções, apontadas nas redações e computadas em análise³, e há, ainda, a avaliação que nasce da percepção das professoras sobre as variantes, junto à sua concepção de norma e variação, o que permeia todo o processo de ensino-aprendizagem por elas incitado e, portanto, interfere nos resultados do corpo discente.

2. RESULTADOS DA PESQUISA

Com o propósito de conferir uma apreciação mais bem detalhada, apresento os resultados da referida pesquisa separadamente, nas duas subseções em sequência. Em 2.1, exponho a análise da concepção docente demonstrada por meio das entrevistas realizadas. Em 2.2, segue a análise dos dados encontrados no *corpus* de redações escolares corrigidas do corpo discente em questão.

³ O controle da correção docente é bastante relevante à análise e interpretação dos resultados alcançados, já que evidencia a avaliação mais explícita e concreta das professoras sobre a produção textual escrita dos alunos. Por esse motivo, a correção foi computada como um grupo de controle, embora não constitua um fator extralinguístico prototípico, já que é posterior à motivação de uso das variantes.

2.1. O QUE REVELA A PERCEPÇÃO DOCENTE SOBRE O ENSINO DE FENÔMENOS VARIÁVEIS?

No capítulo anterior a este, Vieira & Durval mostraram que o material pedagógico fornecido pela Secretaria Municipal de Educação (SME) acaba por deixar lacunas no que tange ao trabalho com o componente explicitamente gramatical. Não por acaso, na entrevista feita com as referidas professoras, ambas apontaram justamente a ausência de um trabalho gramatical explícito, apesar de elogiarem a diversidade de textos e gêneros textuais, como mostram os comentários abaixo sobre o material destinado ao 9º ano do Ensino Fundamental (produzido para o ano de 2015):

- Você utiliza algum livro didático para suas aulas de Língua Portuguesa? Qual? Em que medida o utiliza: em paralelo a outros materiais de apoio ou usa o livro de forma exclusiva, seguindo estritamente suas orientações? Por quê?

Professora 1: Eu utilizo o livro didático “Vontade de Saber Português” da FTD paralelamente com outros materiais. Ele me auxilia muito nas atividades para fixação de conteúdos gramaticais.

Professora 2: Sim. Atualmente tenho usado, no município, os cadernos pedagógicos da SME e o caderno do futuro da IBEP. Sigo a ordem e os conteúdos apresentados nos Cadernos, porque estão de acordo com o planejamento.

- Sobre a apostila de apoio pedagógico elaborada pela Secretaria Municipal de Educação – RJ,

a) você a utiliza em sala de aula? Qual a sua opinião sobre esse material? Você acha que atende às necessidades do aluno de Língua Portuguesa? Por quê?

Professora 1: O Caderno Pedagógico é muito utilizado nas minhas aulas. Gosto dos temas abordados e da seleção de textos. O estudo dos textos favorece o enriquecimento do aluno pela diversidade dos gêneros (poesia; narrativas, crônicas...).

Professora 2: Gosto muito da parte relacionada aos textos. São textos

adequados e que servem para desenvolver a leitura dos alunos. Só considero deficiente quanto à gramática.

b) O que você acha da abordagem gramatical feita na referida apostila? Está de acordo com ela ou você acha que deveria haver uma abordagem mais específica do componente gramatical?

Professora 1: Gostaria de encontrar mais abordagens do componente gramatical.

Professora 2: Acho que deveria ser mais desenvolvida, com atividades funcionais, aplicadas aos textos trabalhados.

Como se pode observar, a carência de um componente gramatical explícito no material da SME é ponto pacífico entre as professoras entrevistadas, as quais buscam supri-la por meio do uso de outros materiais. Entretanto, quando indagadas sobre o tratamento dispensado aos fenômenos variáveis na referida apostila, certa diferenciação entre elas já pode ser percebida:

c) O que você acha da abordagem de fenômenos variáveis feita na referida apostila? Está de acordo com ela ou você acha que deveria haver uma abordagem mais normativa desses fenômenos?

Professora 1: Estou de acordo sim. Os fenômenos variáveis são aspectos da língua que devem ser analisados dentro do contexto.

Professora 2: Não entendi a pergunta.

A primeira professora entrevistada demonstra uma noção superficial acerca dos fenômenos variáveis, sem que se note algum conhecimento mais aprofundado sobre o assunto. A segunda, por sua vez, deixa claro o distanciamento com relação ao tema, afirmando simplesmente não haver entendido o ponto abordado. Dessa forma, embora a resposta da professora 2 seja mais contundente, ambas apontam a falta de familiaridade das docentes no que se refere ao tratamento de fenômenos variáveis, isto é, ao verdadeiro trabalho com a variação linguística na escola. Essa demanda fica mais evidente no decorrer da entrevista, com perguntas mais singulares sobre o fenômeno específico do acusativo anafórico de terceira pessoa e a concepção das docentes sobre as normas de uso do PB mais particularmente, observando-se os destaques aqui feitos nas respostas (com grifos nossos):

No livro didático de William Cereja e Thereza Magalhães (2012), há como exercício proposto, em dado momento, a seguinte questão (aqui, reduzida):

Nas frases a seguir, alguns pronomes estão empregados em desacordo com a norma padrão. Reescreva as frases empregando tais pronomes de acordo com essa variedade.

- a) O livro não está comigo. Emprestei ele para a minha prima.
e) Eu não vi elas na festa. Será que elas não foram convidadas?

Em sala de aula, ao corrigir este exercício, você apenas informa as respostas fornecidas como corretas no livro do professor ou também trabalha outras possíveis respostas dadas pelos alunos? Quais respostas você validaria? Por quê?

Professora 1: Corrijo esta atividade de acordo com a **norma-padrão**, mas informo que a colocação anterior pode ser vista como uma variante da língua utilizada por alguns falantes.

Professora 2: a) Emprestei-o para a minha prima.

Emprestei-o a minha prima.

c) Eu não as vi na festa.

Eu não ‘vi-as’ [sic] na festa.

Obs.: Sempre destaco a **linguagem formal**.

- Numa construção como “O bebê ficou doente, então a mãe levou ele ao médico.”, escrita por seus alunos, você corrigiria algo? O quê? Por quê?

Professora 1: Sim. Substituiria o pronome pessoal reto (ele) pelo oblíquo. Sinalizo aspectos já trabalhados em sala de aula e levo em consideração o aluno já estar no 9º ano procurar utilizar essa aprendizagem.

Professora 2: Sim, o emprego do pronome oblíquo, porque faz parte da **norma culta**.

Ao analisar as respostas, considerando os destaques apontados, é possível notar a combinação entre os conceitos de “norma-padrão”, “linguagem formal”

e “norma culta”, tomadas basicamente como se referenciassem o mesmo. Essa mistura de conceitos leva a crer que, nessa percepção docente, não há diferenças entre a norma-padrão e a norma culta, as quais, na verdade, referem-se respectivamente às formas idealizadas, consideradas de maior prestígio pela sociedade, e às formas praticadas, efetivamente utilizadas por falantes letrados, normas cultas de uso da língua. Estas são igualadas e, além disso, associadas à linguagem formal, como se as normas cultas de uso não variassem também em um contínuo de formalidade. Na realidade, um falante letrado altera a escolha por determinadas variantes a depender da situação comunicativa em que se encontra, variando entre formas mais ou menos formais ou informais, sem que isso afete seu estatuto de formas cultas. É preciso que esses conceitos estejam esclarecidos para que se possa alcançar um trabalho mais real e bem-sucedido (e interessante!) com a variação linguística.

- Como você vê essa norma-padrão empregada no livro no que diz respeito ao ensino da Língua Portuguesa, em especial com os alunos do 9º ano?

Professora 1: Acredito que o aluno possui o direito de ser informado sobre a **norma-padrão** do seu idioma (Língua Portuguesa). **Na vida ele utilizará ou não estes conhecimentos.**

Professora 2: Acho importante e necessária para que os alunos tenham mais recursos para a produção de textos.

- Como você avalia as formas mais utilizadas pelos seus alunos? Por quê?

Professora 1: Informo para eles que existe uma **forma padrão**. Faço a substituição do pronome, embora **não há garantia da aprendizagem, visto que o uso cotidiano reforça a outra forma!**

Professora 2: A tendência do aluno é escrever da **forma que fala**. Por isso, trabalhar exercícios estruturais da língua é fundamental para que ele se acostume a utilizar as **variantes formais da língua**.

A combinação antes exposta entre norma-padrão, culta e formal, reduzida à forma padrão, é, nas respostas acima, posta em oposição à vida e ao cotidiano dos alunos (e até dos professores). Além disso, os contextos de fala são opostos aos contextos de maior formalidade, como se fossem esquecidas as situações de fala formal – conferências acadêmicas e apresentações orais de seminários esco-

lares, por exemplo – e de escrita informal – como conversas mais espontâneas via internet, *Facebook* ou *Whatsapp*. Por essa perspectiva, a variação é entendida como se houvesse, de um lado, uma forma padrão objetivada no ambiente escolar e, de outro, várias formas variantes que ocorrem no uso cotidiano da língua, na “vida real”. Assim, podemos perceber uma visão bem dicotômica das normas de uso da língua:

A forma padrão, culta, formal e escrita da língua

X

As variantes não padrão, informais e orais do uso cotidiano

Nesse aspecto, o trabalho com o fenômeno do objeto direto anafórico de terceira pessoa se limitaria ao contraste entre o clítico acusativo e o pronome lexical, enquanto o primeiro seria a forma padrão, “correta”, almejada no ensino de Português, e o segundo representativo dos contextos de informalidade e oralidade do uso cotidiano, o qual não encontra espaço significativo no ambiente escolar. Ao que parece, objetiva-se apenas a forma padrão, sem que sejam explicitamente aludidas e trabalhadas também as formas “neutras” (objeto nulo e SN anafórico), tão utilizadas no PB, e a forma estigmatizada (*ele* acusativo), natural ao nosso sistema linguístico. Do contrário, caso encontrassem espaço nas salas de aula, essas variantes poderiam contribuir para uma aproximação entre o aluno e sua língua como objeto de estudo, facilitando e abrindo o caminho para o aprendizado de formas mais distantes do vernáculo brasileiro, como o clítico acusativo.

Vejamos, então, quais as variantes utilizadas pelos alunos das docentes entrevistadas em sua produção textual escrita e como se deu a avaliação explícita de suas respectivas professoras na correção de seus textos.

2.2. O QUE REVELAM OS DADOS DE REDAÇÕES ESCOLARES?

Os resultados da análise quantitativa das redações em questão, em geral, corroboraram o que a literatura vem evidenciando acerca da escrita de estudantes brasileiros: à medida que o nível de escolaridade aumenta, diminui a taxa de uso da variante pronome lexical (“encontrei ele”) e cresce a ocorrência do pronome clítico (“encontrei-o”). Considerando a análise de produção escrita do último ano do Ensino Fundamental, verificou-se o baixo índice da variante estigmatizada e a frequência mais significativa da variante considerada padrão, tal como mostra o Gráfico 1 abaixo, com a distribuição geral dos dados encontrados no *corpus* analisado:

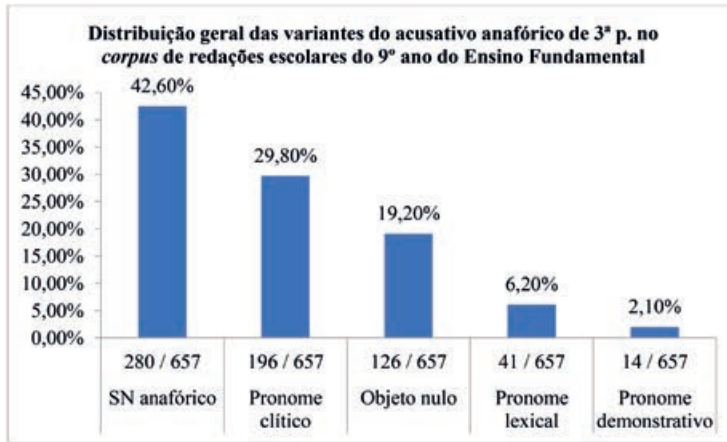


Gráfico 1. Distribuição geral dos dados de acusativo anafórico de terceira pessoa no *corpus* de redações escolares do 9º ano do Ensino Fundamental, com base em Santana (2016, p. 141).

De um total de 657 dados de acusativo anafórico de terceira pessoa encontrados nas redações, 42,6% representam usos de sintagma nominal anafórico. O clítico acusativo, embora distante do vernáculo brasileiro, foi a segunda estratégia mais utilizada pelos alunos cursando o último ano do Ensino Fundamental (29,8%). O objeto nulo, com uma frequência de uso também significativa, aparece em terceiro lugar com 19,2% dos dados. Excluindo-se a variante pronome demonstrativo, somente utilizada na retomada de antecedentes proposicionais (2,1% dos dados), o pronome lexical seria a forma menos utilizada, em apenas 6,2% do total de acusativos anafóricos, confirmando seu caráter de pouco prestígio.

Dessa forma, o Gráfico 1 acima evidencia a frequência majoritariamente expressiva do SN anafórico, que alcançou quase metade do total de ocorrências de acusativo anafórico encontradas, corroborando o uso dessa variante como uma estratégia de esquiva às variantes mais “marcadas” socialmente – o prestígio do clítico acusativo e o estigma do pronome lexical. No entanto, há uma questão relevante acerca do predomínio do SN anafórico no *corpus* analisado. Foram verificadas três formas distintas de uso do sintagma nominal, quais sejam: o *SN idêntico* – expressão nominal exatamente igual ao termo antecedente, como mostra o exemplo em (6); o *SN semelhante* – com apenas o núcleo do sintagma idêntico ao do antecedente, como em (7); e o *SN sinônimo* – expressão nominal totalmente modificada, como exposto em (8), a seguir:

- (6) Lucas entrou na água para salvar as meninas; seus colegas vieram e ajudaram ele a salvar **as meninas**;

(7) Ele morava sozinho e tinha vários amigos_i. Quando eles precisavam de ajuda, Ivo sempre dava um jeito de ajudar os seus amigos_i;

(8) O pai da menina_i, no passado, teve um caso com a fada Malévola, que não estava contente em ver seu amado_i com outra.

Em vista disso, verificou-se que, do total de SN anafóricos encontrados, apenas 8,7% se referem ao uso de SN sinônimos, estando em primazia, assim, o uso de SN idênticos e semelhantes, conforme evidencia a Tabela 1 a seguir, com os dados de cada tipo de SN anafórico:

Estratégias de retomada do OD de 3^a p.	Valor absoluto	Valor percentual
SN anafórico	280 / 657	42,6%
• SN idêntico	125 / 280	19%
• SN semelhante	98 / 280	14,9%
• SN sinônimo	57 / 280	8,7%
Pronome clítico	196 / 657	29,8%
Objeto nulo	126 / 657	19,2%
Pronome lexical	41 / 657	6,2%
Pronome demonstrativo	14 / 657	2,1%
TOTAL	657	100%

Tabela 1. Distribuição geral dos dados de acusativo anafórico de terceira pessoa no *corpus* de redações escolares do 9º ano do Ensino Fundamental, com base em Santana (2016).

Os percentuais de SN idênticos e semelhantes, se somados, atingem 33,9% contra apenas 8,7% de SN sinônimos do total de sintagmas anafóricos (42,6%). Se a contribuição para uma coesão textual mais produtiva e variada, objetivada no trabalho com a escrita escolar, presume evitar a repetição do termo antecedente na retomada anafórica, esse intuito, portanto, não foi alcançado pelos alunos. Ainda assim, sua taxa de correção ou tentativa de substituição nas redações corrigidas pelas docentes foi mínima, o que observaremos mais adiante (ao final desta seção).

Conforme mencionado no início deste capítulo, há fatores internos e externos à língua que motivam a escolha por uma das formas em variação. Tendo em vista que as variantes clítico acusativo e pronome lexical se manifestam como as formas mais “marcadas” socialmente e, portanto, mais salientes à observação e avaliação dos falantes, faz sentido analisar os fatores condicionantes de maior

relevância para seu uso, o que foi possível a partir da análise de rodadas multivariadas com os dados das redações, computados e examinados por meio do programa estatístico de análise linguística *Goldvarb X*⁴. Desse modo, antes de passar às considerações sobre a correção, vejamos quais foram as motivações ao uso de uma ou outra variante pelos estudantes em questão.

A Tabela 2 a seguir apresenta quais foram as variáveis mais relevantes ao emprego do pronome clítico (selecionadas pelo programa *Goldvarb X*), em ordem decrescente de relevância. Destacados em azul, estão os contextos mais favoráveis a seu uso, com peso relativo (PR.) acima de .50, para cada uma das variáveis selecionadas.

Variáveis relevantes ao emprego do pronome clítico				
		Nº	%	PR.
Animacidade do antecedente	Animado	179 / 394	45,4%	.66
	Inanimado	16 / 185	8,6%	.19
Antecedente do acusativo anafórico	Sintagma nominal	195 / 574	34%	.62
	Oração	1 / 83	1,2%	.03
Distância entre o antecedente e o acusativo anafórico	Perto	168 / 495	33,9%	.58
	Longe	28 / 162	17,3%	.26
Escola	Escola 2	112 / 352	31,8%	.59
	Escola 1	84 / 305	27,5%	.39
Função sintática do antecedente	Diferente	153 / 384	39,8%	.58
	Igual	43 / 273	15,8%	.38
Estrutura sintática da frase	S V OD	142 / 458	31%	.55
	S V OD + Oblíquo	38 / 142	26,8%	.39
	S V OD + Pred.	8 / 23	34,8%	.37
	S V OD + V (inf.)	8 / 27	29,6%	.29

Tabela 2. Variáveis relevantes ao emprego do clítico acusativo, com base em Santana (2016).

⁴ Trata-se de um programa elaborado em prol de análises estatísticas de dados linguísticos. Utilizado por pesquisadores da área da Sociolinguística, o *Goldvarb X* permite medir a frequência de uso de determinadas variantes linguísticas, ou seja, quais são mais ou menos utilizadas em determinados contextos linguísticos e/ou extralinguísticos (indicando resultados em porcentagem) e, além disso, pode selecionar as variáveis mais ou menos relevantes a seu uso, isto é, quais contextos mais influenciam ou menos influenciam a ocorrência de uma ou outra variante (indicando resultados em peso relativo – PR.).

O contexto mais favorável ao emprego do clítico acusativo foi a retomada de antecedentes animados, com peso relativo .66, como ilustra o exemplo (9) abaixo. Em seguida, aparece a retomada de sintagmas nominais, ao invés de antecedentes oracionais, com um favorecimento de .62 ao uso do clítico. A retomada de antecedentes oracionais, por sua vez, desfavoreceu o emprego dessa variante com peso relativo .03, o que bem corrobora o fato de que o uso do clítico com referência a antecedentes proposicionais, como exemplificado em (10) – único dado representativo desse contexto encontrado no *corpus* – foi o primeiro a praticamente desaparecer no português brasileiro (cf. CYRINO, 1996, 1997):

(9) Quando a menina_i se aproximou, a bruxa a_i puxou pelo braço e foi com ela para sua casa (a casa 23) (Redação 142, escola 2, sexo masculino);

(10) Frustrado por ter seu nome sujo, Jack sabia que ninguém jamais [o contrariaria de novo]_i. E não o_i fizeram (Redação 159, escola 2, sexo masculino).

A curta distância⁵ estrutural entre o antecedente e o acusativo anafórico favoreceu em .58 o uso do clítico (exemplo (11)), enquanto a distância mais extensa entre os termos dificulta que a retomada seja feita por um pronome clítico (12). De igual maneira, a retomada de um antecedente que exerce a mesma função sintática do acusativo anafórico (13) é mais favorável do que a referência a um antecedente com função sintática diferente (14). Já a última variável selecionada pelo programa revelou que a única estrutura favorável ao clítico acusativo é a construção simples S V OD, com peso relativo .55, como em (15):

(11) Achou que o lencinho_i era dele e guardou-o_i, cumprimentou as moças e voltou a ler o seu livro (Redação 152, escola 2, sexo masculino);

(12) Então foi à procura de novas flores_i; que estavam no planeta terra. / Ao chegar em seu destino, o Pequeno Príncipe não ficou muito feliz. Quando olhou ao seu redor, ele viu as flores_i; que tanto queria, mas não como imaginava... (Redação 079, escola 1, sexo feminino);

(13) Toda vez que alguém ousava em pedir pra ler o diário_i, Mia dizia que não

⁵ Para a definição de “perto” e “longe” adotada nesta pesquisa, tomou-se como medida a distância estrutural de cinco orações entre o termo antecedente e o acusativo anafórico. Embora um critério mais preciso de controle de distância fosse a contagem do número de sílabas entre um e outro termo, a opção por utilizar o critério de número de orações decorre da distância no encaminhamento das informações no texto do aluno: um novo conteúdo proposicional, nova grade argumental, remete a certa dispersão do raciocínio informativo, o que direciona a uma distância mais acentuada.

e que isso era muito importante pra ela e que não queria que ninguém o_i tocasse (Redação 006, escola 1, sexo feminino);

(14) Com o passar do tempo, Sheldon_i foi melhorando, achou uma fazenda aonde podia achar ouro. O homem negro que socorreu ele_i trabalhava lá. (Redação 220, escola 2, sexo masculino);

(15) Com 4 meses de namoro David fala que ainda gosta dela e que nunca a traiu e pede para voltar (Redação 161, escola 2, sexo feminino).

Curiosamente, a variável escola – que, no caso, refere-se às professoras 1 (Professora/Escola 1) e 2 (Professora/Escola 2), entrevistadas na Seção 2.1 – foi o quarto fator selecionado pelo programa, o que demonstra que o ensino exerce influência bastante relevante ao uso do pronome clítico, distanciado do vernáculo brasileiro. As redações da Escola 2 suscitaram mais dados de acusativo anafórico de terceira pessoa no geral (352), sendo 112 destes referentes à variante clítico acusativo (112/352), ao passo que nas redações da Escola 1 foram levantados 305 dados de acusativo anafórico, número um pouco menor, dentre os quais 84 corresponderam a dados de clítico (84/305). Entretanto, a razão pela qual a Escola 2 apareceu como favorável ao emprego dessa variante, com peso relativo .59, provavelmente, relaciona-se ao fato de que a professora da Escola 2 tenha demonstrado uma preocupação mais incisiva em prol do uso da variante considerada padrão, conforme observamos anteriormente na análise das entrevistas⁶.

A seguinte tabela expõe as variáveis mais relevantes ao emprego do pronome lexical, variante de menor prestígio social, posta em contraste com a forma padronizada, o clítico acusativo.

⁶ A esse respeito, informo que o número de clíticos foi maior dentre os dados da Escola 2 mesmo ao contabilizar apenas parte de suas redações (conferindo, em um primeiro momento, apenas a produção referente ao primeiro bimestre do ano letivo), quando havia um número menor de dados, no total, para a Escola 2. Na ocasião, havia um total de 305 dados para a escola 1 e apenas 173 para a escola 2 (total geral de 478 dados) e, ainda assim, o programa havia selecionado a variável Escola como relevante e o favorecimento ao clítico foi verificado pela Escola 2 com peso relativo .61, enquanto a Escola 1 já o “desfavorecia” com peso relativo .43 (SANTANA, 2016, p. 147). Isso mostra que a diferença entre o total de dados de OD anafórico encontrados nas escolas não inviabiliza os resultados e atesta a atuação das referidas docentes como influência distintiva na produção de seus estudantes (já que não há diferenças expressivas entre as circunstâncias em que se inscrevem as respectivas escolas).

Variáveis relevantes ao emprego do pronome lexical				
		N°	%	PR.
Grupo de controle: correção	Corrigido	27 / 45	57,8%	.97
	Não corrigido	14 / 612	2,5%	.43
Animacidade do antecedente	Animado	39 / 394	9,9%	.61
	Inanimado	2 / 185	1,1%	.26
Estrutura sintática da frase	S V OD + V(infinitivo)	7 / 27	25,9%	.84
	S V OD + Predicativo	4 / 23	17,4%	.75
	S V OD OI	1 / 34	2,9%	.73
	S V OD + Oblíquo	17 / 108	15,7%	.61
	S V OD	12 / 458	2,6%	.41

Tabela 3. Variáveis relevantes ao emprego do pronome lexical, com base em Santana (2016).

Não por acaso, o “fator” selecionado como mais relevante ao emprego do pronome lexical foi o grupo de controle correção, haja vista o mais alto índice de “favorecimento” do contexto “corrigido” apontado pelo programa, com peso relativo .97. Ressalto que este não configura um fator condicionante real, já que a correção é posterior ao uso, não podendo condicionar ou não determinada variante. Tal grupo de controle, portanto, foi incluído dentre as variáveis apenas em função do controle mais concreto sobre a correção das professoras, de modo a averiguar quais foram as variantes por elas mais ou menos corrigidas. No entanto, não surpreende que o programa o tenha selecionado, uma vez que se trata da forma socialmente estigmatizada, marcada negativamente e, por conseguinte, menos aceita pelas docentes.

Apesar disso, há contextos em que seu uso se torna menos saliente em razão de um real favorecimento a seu emprego. É o caso das variáveis animacidade do antecedente e estrutura sintática da frase. Nesta, os contextos de estruturas S V OD + Verbo no infinitivo e S V OD + Predicativo foram os mais favoráveis à realização do pronome lexical, com pesos relativos .84 e .75, respectivamente. Trata-se de construções de “dupla função”, em que o objeto direto acumula ainda a função de sujeito da oração seguinte (também chamadas *miniorações*), conforme mostram, em ordem, os exemplos (16) e (17). As estruturas que agregam outros complementos também favoreceram o uso do pronome lexical, tal como o exemplo (18) com uma construção S V OD + Complemento Oblíquo. Ou seja, apenas a construção simples S V OD desfavoreceu o emprego dessa variante, a qual não

dispõe de nenhum complemento além do objeto direto, deixando sua saliência mais proeminente (19).

(16) Caroline_i fazia coisas absurdas, botava o dedo na garganta para poder vomitar, tomava remédios que fazia ela_i passa mal e desmaiar (Redação 010, escola 1, sexo feminino);

(17) Thomas_i morava no Rio de Janeiro com seus pais. Seus amigos chamavam ele_i de nerd, porque ele não conseguia viver um segundo sem internet (Redação 051, escola 1, sexo masculino);

(18) A tia ficou com o dinheiro todo até ela_i completar 21 anos. Sua tia mandou ela_i para o internato, sopra fica com o dinheiro dela (Redação 001, escola 1, sexo feminino);

(19) Istephany_i fala que está muito feliz com seu namorado mas David continua a pertuba ela_i (Redação 161, escola 2, sexo feminino).

A variável animacidade revelou que os contextos de antecedentes animados favoreceram também o uso do pronome lexical, esta vez, com peso relativo .61. Nesse caso, é válido recordar que ambas as variáveis foram também selecionadas como relevantes ao emprego do clítico acusativo. No entanto, a estrutura sintática da frase apontou quatro construções de forte favorecimento ao pronome lexical (com pesos relativos .85, .75, .73, .61) e apenas uma favorável ao clítico (com PR. .55, cf. Tabela 2). Acerca da animacidade, o desfavorecimento ao clítico (.19, cf. Tabela 2) também foi mais expressivo do que ao pronome lexical (.26). Isso remete à constatação de que os índices de contextos não favoráveis ao clítico foram bem mais significativos do que os favoráveis, ao passo que para o pronome lexical sucedeu o contrário.

Em outras palavras, embora a variante pronome lexical demonstre valores mais altos de condicionamento, sendo uma forma bastante natural ao sistema do PB, seu desprestígio social faz com que seja também a forma menos aceita. Enquanto o clítico, variante mais distante do vernáculo brasileiro, porém considerada padrão, apresentou a variável Escola como relevante, evidenciando a influência escolar em prol de seu uso, o pronome lexical indicou a Correção como grupo de controle de maior relevância, comprovando seu caráter de variante marcada negativamente.

Em vista disso, o Gráfico 2 abaixo expõe o percentual de correção ao uso das variantes do acusativo anafórico de terceira pessoa no *corpus* em análise.

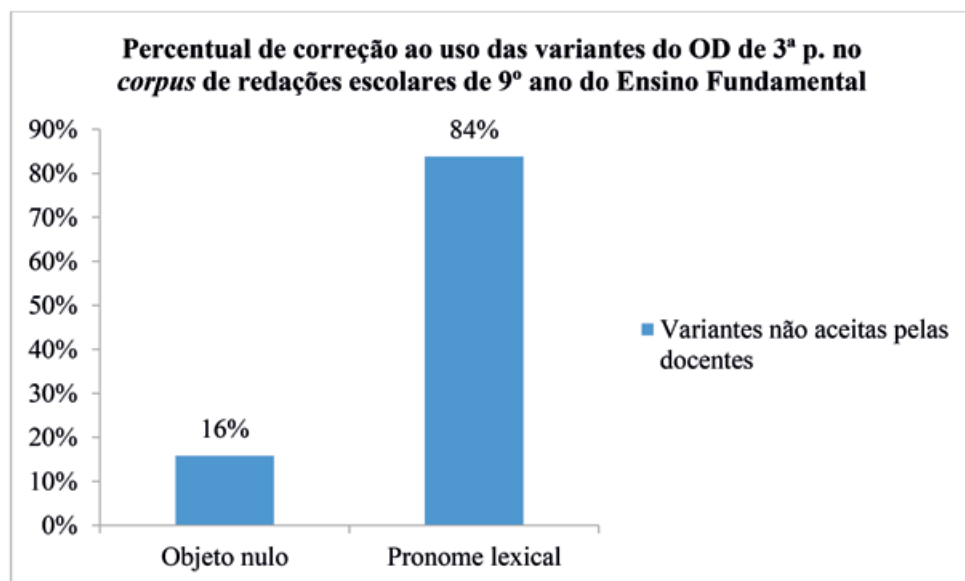


Gráfico 2. Percentual de correção ao uso das variantes do OD anafórico de 3ª p., com base em Santana (2016, p. 157).

Como se pode notar, as únicas estratégias não aceitas foram o pronome lexical, predominantemente (84%), e o objeto nulo (apenas 16%), ambas corrigidas com a substituição pelo clítico acusativo. Desse modo, o predomínio de SN idênticos e semelhantes em contraste com a baixa ocorrência de SN sinônimos, mencionados anteriormente (cf. Tabela 1), não acarretou resistência por parte das professoras. O contraste entre a não aceitação do uso do pronome lexical e a aceitação da simples repetição do termo antecedente com SN idênticos, portanto, sugere que o estigma social de determinada forma é mais saliente à avaliação docente do que uma escrita, de certa forma, menos elaborada, com o uso de SN idênticos (estratégia não marcada socialmente) que não contribuem para uma coesão textual mais produtiva e econômica.

No que tange ao uso do objeto nulo, apenas 5 do total de seus dados (126, cf. Tabela 1) não foram aceitos pelas professoras (5/126). Estes se referiam a antecedentes humanos e específicos, contextos em que o objeto nulo é menos frequente no PB, como mostra o exemplo (20):

(20) Ela começou a pedir para a menina parar, mais ela nunca parava, deu um tempo na verdade anos e achou que nunca mais ia ver a menina; novamente mais viu \emptyset ; no shopping, mais sozinha e encarando ela (Redação 052, escola 1, sexo feminino; corrigido para “a viu”).

Já acerca do pronome lexical, embora o total de ocorrências dessa variante tenha sido pequeno (41, cf. Tabela 1), houve, inversamente, 14 dados não corrigidos (14/41). Destes, a maioria ocorreu em estruturas de “dupla função”, contexto que mais favorece seu uso, seja com um predicativo, como em (21), seja com um verbo no infinitivo (22), ou em construções em que o predicador verbal seleciona um complemento oblíquo além do objeto direto (23):

(21) Thomas_i morava no Rio de Janeiro com seus pais. Seus amigos **chamavam ele**_i **de nerd**, porque ele não conseguia viver um segundo sem internet (Redação 051, escola 1, sexo masculino).

(22) Ele_i apanhava e não podia fazer nada, porque seu pai não **deixava ele**_i **praticar** violência (Redação 131, escola 1, sexo masculino).

(23) Até que a avó de Joana_i **escreveu ela**_i **em um concurso de natação** (Redação 097, escola 1, sexo masculino).

As demais ocorrências não corrigidas, ainda que apresentadas em estruturas S V OD, nas quais a saliência do *ele* acusativo fica mais evidente, referiam-se a antecedentes não só animados como também humanos, contexto que também favorece o uso do pronome lexical, como no exemplo (24):

(24) Hazel_i começou a chorar e ficou muito triste, nada alegrava **ela**_i (Redação 105, escola 1, sexo feminino).

Apesar de a não aceitação de variantes ficar restrita ao pronome lexical, principalmente, e ao objeto nulo, houve ainda correções estruturais ao modo como foram utilizadas certas estratégias. Não se trata da rejeição à variante em si, mas sim da rejeição à forma estrutural como determinada variante foi expressa. Nesse caso, o pronome clítico assume uma posição de correção significativa, com dados que expõem o que Freire (2005) denominou “usos irregulares do clítico acusativo”, tal como mostram os exemplos abaixo:

(25) Caroline encontrou sua tia Fátima e ela percebeu que Caroline_i não estava bem. **Levou-la**_i ao médico e Caroline estava com anemia (Redação 010, escola 1, sexo feminino; corrigido para “levou-a”);

(26) A mãe de Léo trabalhava concertando carros, construindo coisas, etc. Às vezes ela_i o deixava a_i ajuda la_i (Redação 039, escola 1, sexo masculino; corrigido para “ajudá-la”);

(27) No sonho ela era bela, formosa e ele_i; se via nela foi então que ela encher o_i de conselhos (Redação 247, escola 2, sexo masculino; corrigido para “encheu-o”);

(28) Era uma vez um lobo_i; meio *mal* cujo *seu* nome *ja* começa estranho Alexandre T. Lobo, mas pode chama lo_i de Alex (Redação 057, escola 1, sexo masculino; corrigido para “chamá-lo”);

(29) Então ela_i tomou coragem e entrou, ao chegar dentro da casa dona Matilda vendo a_i, colocou a mão em seu ombro (Redação 007, escola 1, sexo feminino; corrigido para “vendo-a”).

Do total de 196 clíticos (cf. Tabela 1), foram apenas 11 os dados estruturalmente corrigidos (11/196). Embora esses dados configurem um índice não tão expressivo quantitativamente, possuem um teor qualitativo relevante, pois refletem o estatuto do clítico acusativo como componente de uma gramática ainda em construção por parte desses estudantes, o que demonstra a pouca familiaridade dos alunos brasileiros com os padrões ortográficos que regem o uso da variante considerada padrão. Se fôssemos incluir esse tipo de correção estrutural ao gráfico de correção efetiva ao uso das variantes do acusativo anafórico, o Gráfico 2 seria modificado para a seguinte distribuição:

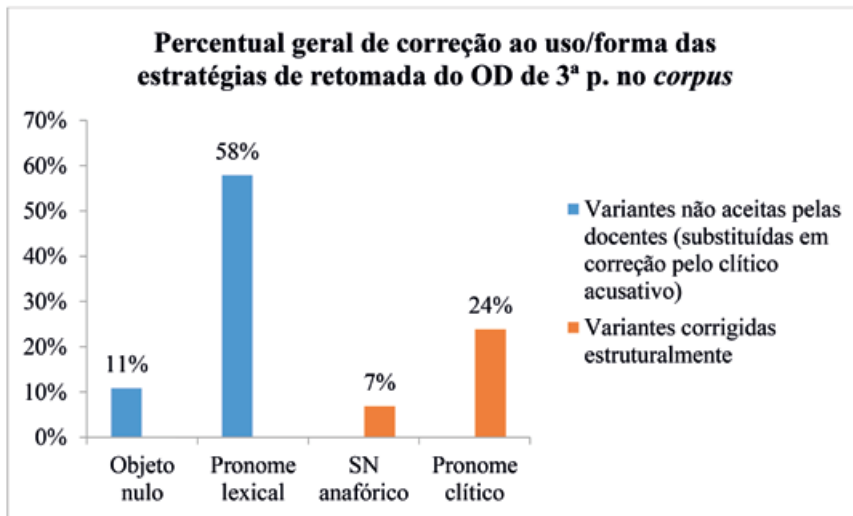


Gráfico 3. Percentual geral de correção às variantes do OD anafórico de 3ª p., com correções à escolha das variantes e correções estruturais, com base em Santana (2016).

Nesse caso, a variante SN anafórico, com o uso majoritário de SN idênticos e semelhantes, continuaria evidenciando um baixo índice de correção (apenas 7%), o qual se resume a três dados em que houve uma repetição exacerbada dos termos, a saber:

(30) Eles marcaram um encontro_i em uma praça perto da escola, **marcaram o encontro_i** às 18:00 horas da noite (Redação 130, escola 1, sexto feminino; corrigido com termo anafórico sublinhado);

(31) Ele se despede da amiga e sai correndo até o local da palestra_i, porém descobre que a sala estava vazia e acaba pensando que **perdeu a palestra_i**; (Redação 008, escola 1, sexo feminino; corrigido com termos correspondentes sublinhados);

(32) (...) e acaba pensando que perdeu a palestra_i. Triste, ele caminha para a saída da faculdade porém encontrou um homem que diz que ele estava na sala errada e mostra a ele a verdadeira sala, assim Watson conseguiu **dar a palestra_i**; (Redação 008, escola 1, sexo feminino; corrigido com termos correspondentes sublinhados).

Como se pode notar, os três dados de SN semelhante (exemplo (30)) e SN idênticos (exemplos (31) e (32)) se apresentam em uma estrutura mais extensamente repetitiva: no primeiro, com a repetição do predicador verbal além do termo anafórico e, nos demais, com a repetição insistente do referente em uma mesma redação. Entretanto, outros usos de SN idênticos e semelhantes acarretaram uma escrita intensamente repetitiva e, ainda assim, não foram assinalados pelas professoras, como os exemplos em (33), (34) e (35). Vale ressaltar que, em alguns casos, o emprego do clítico acusativo realmente contribuiria para um texto mais bem elaborado, como em (34) e (35); em outros, porém, o uso de um objeto nulo poderia ser satisfatório no PB, como em (33). Isso mostra que o clítico acusativo, mesmo sendo a variante considerada padrão, nem sempre é o mais adequado ou a única estratégia eficaz, embora seu uso regular de fato não demande nenhuma correção.

(33) Sua mãe não queria falar o nome da sua avó_i. Quando ela descobriu o **nome de sua avó_i**, resolveu fazer uma história para ela (Redação 028, escola 1, sexo feminino);

(34) Ela viu um homem_i maltratando um filhote de cachorro, desesperada ela ligou pra policia, que prendeu o **homem**_i (Redação 021, escola 1, sexo feminino);

(35) Ele morava sozinho e tinha vários amigos_i. Quando eles precisavam de ajuda, Ivo sempre dava um jeito de ajudar **os seus amigos**_i (Redação 100, escola 1, sexo feminino).

Ao que tudo indica, no entanto, a preocupação escolar acaba por priorizar a diferenciação entre a forma padronizada, aceita e almejada (clítico acusativo), e a forma estigmatizada, majoritariamente recusada (pronomes lexical). Assim, voltamos à indagação primeira deste capítulo: será o uso bem empregado da variante considerada padrão o objetivo das aulas de Português no que se refere ao estudo de fenômenos variáveis? Nosso objetivo seria apenas ensinar formas padronizadas ou prestigiosas da Língua Portuguesa?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao promover um paralelo entre os resultados da análise das redações escolares e as constatações adquiridas a partir das entrevistas com as professoras, notamos que há um enfoque evidente ao ensino do que se considera como o “Português padrão”, em detrimento das demais formas em variação. Mais do que isso, as entrevistas demonstram ser esse o maior objetivo do trabalho com a gramática na escola: conseguir que o aluno compreenda e saiba utilizar estruturas sugeridas em modelos de norma-padrão. Temos, então, dois pontos problemáticos. Reduzir o ensino de gramática ao ensino da norma-padrão seria (i) dar conta de apenas parte dos objetivos da área ao contemplar tão-somente um componente da observação de fenômenos variáveis e (ii) desconsiderar, no âmbito da variação, toda a riqueza de pluralidade com que nos brinda nossa língua.

Ensinar gramática é ensinar a operar com nossa estrutura linguística, compreender e saber utilizar com propriedade as possibilidades do nosso sistema linguístico. Não se pode confundir o ensino de gramática em geral com o ensino de normas (que é apenas parte do primeiro) e, menos ainda, com o ensino de estruturas idealizadas em modelos de norma padrão apenas. Quando nos propomos tratar o conhecimento de normas e fenômenos variáveis, é preciso mais do que apenas compreender que a variação linguística existe no uso cotidiano da língua, o que pode acabar por deixá-la restrita a uma esfera distante do âmbito escolar (a do cotidiano, “da vida”), como o observado nas entrevistas ora analisadas. A

escola é o ambiente que mais faz parte do cotidiano dos alunos. Como não considerar toda a variação que o próprio ambiente escolar pode oferecer? Incluir no ensino as variantes mais próximas dos alunos (e também dos professores) não significa dizer que devemos ensiná-los a “falarem o que já falam”, mas sim a entender o porquê falam de tal maneira, compreender que há motivos, internos e externos ao sistema linguístico, que os fazem utilizar determinadas formas em determinados contextos, percebendo o modo como as variantes se manifestam naturalmente na língua, embora algumas não gozem do prestígio social de que se valem outras, o que também faz parte do aprendizado. Isso significa elevar o aluno à condição de estudante-investigador, aproveitando sua intuição linguística na busca por novos conhecimentos.

Nesse percurso, já entendemos que nosso objetivo como professores de Português não se resume a promover o aprendizado de formas de maior prestígio consideradas “corretas”, isto é, ensinar uma norma-padrão. Correto é aquilo que é produtivo e eficiente nos mais diversos contextos de uso, o que vai suscitar, por conseguinte, diferentes formas igualmente prestigiosas. Isso significa não negar o valor de prestígio/desprestígio das variantes, mas associá-los às diversas instâncias de uso. Nesse sentido, há de se considerar que as variedades/normas cultas ocupam um lugar especial no ensino, priorizando ainda o domínio sobre formas que exijam maior elaboração e controle linguístico, variantes formais das modalidades orais e escritas. No entanto, nossos objetivos incluem o trabalho com a variação em sua amplitude: o estudo, para além da norma-padrão, das normas linguísticas de uso, que presumem as variantes cultas e também as formas de pouco prestígio social; estas como meio de alcançar estratégias mais distantes dos alunos e evitar a ideia estereotipada de um Português “puro”, “correto” e almejado por ser considerado “melhor” do que o Português real, na verdade tão enriquecido pela diversidade. Com esse entendimento, encontramos um novo desafio pela frente: buscar e desenvolver o modo como atingir esse nosso objetivo, elaborando atividades – como buscaram fazer os autores dos próximos capítulos desta obra em relação a outros temas gramaticais – que contemplem toda essa heterogeneidade, que muito pode atrair e estimular a curiosidade de nossos estudantes a partir da abordagem reflexiva da gramática.

TRÊS EIXOS PARA O ENSINO DE GRAMÁTICA

Silvia Rodrigues Vieira

Como a diagnose dos materiais didáticos formulados pela Secretaria Municipal do Rio de Janeiro (Capítulo 1) e a investigação do tratamento dispensado à expressão de objeto direto anafórico em escolas públicas do Rio de Janeiro (Capítulo 2) evidenciaram, é mais do que tempo de propor a articulação entre orientações diversas para o tratamento pedagógico do componente linguístico e apresentar uma abordagem mais produtiva da gramática em sala de aula. Este texto relata uma proposta que objetiva cumprir esse intento.

A abordagem do componente linguístico em três frentes de trabalho que ora se apresenta – construída no âmbito da disciplina *Gramática, Variação e Ensino*, do Mestrado Profissional em Língua Portuguesa (PROFLETRAS) – constitui uma proposta experimental (VIEIRA, 2014, 2017)¹ que objetiva evitar tanto o tratamento meramente instrumental do componente linguístico, aquele que serviria apenas para instaurar práticas linguísticas de leitura e produção textual, quanto a abordagem da metalinguagem como um fim em si mesmo ou, ainda, da

¹ O presente texto reproduz, assim como na primeira edição desta obra, parte do artigo intitulado “Três eixos para o ensino de gramática: uma proposta experimental” (In: NORONHA, C. A.; SÁ JR., L. A. de. (Org.) *Escola, ensino e linguagem* [recurso eletrônico]. Natal-RN, EDUFRN, 2017. Disponível em: <<http://repositorio.ufrn.br>>), no qual se apresenta, pela primeira vez, a proposta de ensino de gramática desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional em Letras, exibida como comunicação em mesa-redonda no V Encontro Nacional das Licenciaturas, em Natal/RN, em dezembro de 2014.

norma como um padrão homogêneo e artificial, sem reflexão linguística.

No desenvolvimento do presente trabalho, apresentamos, primeiramente, as orientações oficiais para o ensino de Português, relativas principalmente ao componente linguístico (Seção 1). Em seguida (Seção 2), reproduzimos a proposta dos três eixos para o ensino de gramática de Vieira (2014, 2017), antes de fazermos as considerações finais (Seção 3).

1. ORIENTAÇÕES OFICIAIS E ENSINO DE GRAMÁTICA

Uma rápida incursão em documentos oficiais permite-nos apresentar, ao menos brevemente, as recomendações mais amplas para o ensino de gramática.

Na proposta geral para o Ensino de Língua Portuguesa em nível fundamental, expressa nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), verifica-se que o intuito de ampliar o domínio da língua se vincula, não só a “ler e escrever”, e a “expressar-se apropriadamente” em situações diversas, mas também a

[...] refletir sobre os fenômenos de linguagem, particularmente os que tocam a questão de variação linguística, combatendo a estigmatização, discriminação e preconceitos relativos ao uso da língua. (BRASIL, 1998, p. 59)

[...] levar os alunos a pensar sobre a linguagem para poder compreendê-la e utilizá-la apropriadamente às situações e aos propósitos definidos. (BRASIL, 1998, p. 19)

Como se pode observar, na proposta geral para o ensino de Português – com inegável foco em uma concepção discursiva da linguagem –, a reflexão linguística tem espaço garantido, no que se refere não só à compreensão da linguagem em si mesma, mas também às questões relacionadas ao domínio de norma(s) frente à complexidade da variação linguística. Trata-se de área que, embora específica, também se vincula fortemente aos conteúdos gramaticais, visto que estes representam a matéria de que se constituem as regras variáveis.

A respeito do tratamento da variação linguística, o documento é, ainda, explícito:

Não existem, portanto, variedades fixas: em um mesmo espaço social convivem mescladas diferentes variedades lingüística [sic], geralmente associadas a diferentes valores sociais. Mais ainda, em uma sociedade como a brasileira, marcada por intensa movimentação de pessoas e intercâmbio cultural constante, o que se identifica é um intenso fenômeno de mescla lingüística, isto é, em um mesmo espaço social convivem mescladas diferentes variedades lingüísticas, geralmente associadas a diferentes valores sociais. (BRASIL, 1998, p. 29)

Não obstante o respeito a toda e qualquer variedade, as orientações oficiais não se omitem em divulgar que a escrita e o que se convencionou chamar língua padrão são “objetos privilegiados de ensino-aprendizagem na escola” (1998, p. 30). Embora não caiba nos limites deste artigo discutir a abrangência de expressões como língua padrão (ou, ainda, norma-padrão²), cabe advertir que se trata de conceito com amplo espectro que abarca a interpretação de fenômenos linguísticos, também heterogêneos, como prestigiosos por pessoas altamente escolarizadas, sobretudo para situações mais formais. A esse respeito, o documento também é claro:

Tomar a língua escrita e o que se tem chamado de língua padrão como objetos privilegiados de ensino-aprendizagem na escola se justifica, na medida em que não faz sentido propor aos alunos que aprendam o que já sabem. Afinal, a aula deve ser o espaço privilegiado de desenvolvimento de capacidade intelectual e lingüística [*sic*] dos alunos, oferecendo-lhes condições de desenvolvimento de sua competência discursiva. Isso significa aprender a manipular textos escritos variados e adequar o registro oral às situações interlocutivas, o que, em certas circunstâncias, implica usar padrões mais próximos da escrita. (BRASIL, 1998, p. 30).

No que se refere aos “conteúdos” elencados para o Ensino Fundamental, propõe-se que (i) a linguagem deve ser abordada como atividade discursiva, (ii) o texto deve ser o objeto de ensino e (iii) a diversidade de gêneros textuais (orais e escritos) deve ser privilegiada. Assim sendo, o ensino gramatical deve estar articulado às práticas da linguagem e a metalinguagem deve figurar “como instrumento de apoio” (BRASIL, 1998, p. 28).

Nos parâmetros curriculares para o Ensino Médio, sugere-se a utilização de linguagens em três níveis de competência: interativa, gramatical e textual. Embora se estabeleça que a Gramática constitui um dos quatro eixos do trabalho no Ensino Médio – ao lado de Literatura, Produção de textos e Oralidade –, propõe-se o seguinte:

O ensino de gramática não deve ser visto como um fim em si mesmo, mas como um mecanismo para a mobilização de recursos úteis à implementação de outras competências, como a interativa e a textual. (BRASIL, 2000, p. 78).

² No presente texto, adota-se a expressão “norma-padrão” para aquela socialmente idealizada como prestigiosa, seja para a modalidade falada, seja para a escrita (que muitas vezes se aproxima, mas não é necessariamente compatível com a “norma gramatical”, aquela postulada em compêndios tradicionais). Reserva-se a expressão “norma culta” para a efetiva variedade praticada por pessoas altamente escolarizadas, a partir dos modelos de comunidades urbanas sobretudo em situação mais formal. A respeito da polissemia do termo *norma*, recomenda-se a leitura de Faraco (2008) e Faraco; Zilles (2017).

No nível médio, reafirma-se, assim, o desejo de articular conteúdos e competências, e propõe-se explicitamente “certa relativização da nomenclatura e dos conteúdos tradicionais.” (BRASIL, 2000, p. 71).

Dessa sintética apresentação de diretrizes oficiais para a abordagem do componente linguístico, fica clara a submissão dos conteúdos gramaticais – seja no âmbito teórico-descritivo (com a natural categorização dos objetos linguísticos), seja no âmbito das estruturas em uso (muitas delas em situação de variação linguística) – ao desenvolvimento de atividades discursivas no plano da interação a partir de textos, orais ou escritos.

Frente ao propósito de promover o contato do aluno com as mais diversas experiências de letramento – em níveis crescentes de dificuldade e interesse, consoante às atividades de leitura e produção textuais, e com base em diversificados gêneros das modalidades oral e escrita –, é no mínimo desafiador agregar o conhecimento provido pela tradição gramatical e pela tradição linguística a serviço das práticas cotidianas em sala de aula.

O desafio é de ordem variada. Primeiramente, porque, a seguir rigidamente o que propõem as orientações oficiais, o ensino da gramática assumiria uma concepção fundamentalmente instrumental, o que não é ponto consensual nos meios acadêmicos e escolares. Em segundo lugar, porque, mesmo que se assuma tal concepção, constitui um exercício no mínimo de grande criatividade conjugar os **componentes gramaticais à produção de sentidos** em cada atividade ou texto trabalhado, sem que essa conjugação se limite ao reconhecimento e à exemplificação de categorias gramaticais e sem deixar de atentar para as formas alternantes (**variação linguística**) empregadas no texto lido ou produzido.

Desse modo, buscando dar conta de todos os componentes que envolvem os objetivos da área, apresentam-se, a seguir, as três frentes de trabalho que, a nosso ver, devem ser perseguidas nas salas de aula de Língua Portuguesa.

2. PARA UM ENSINO DE GRAMÁTICA EFICAZ: TRÊS EIXOS DE APLICAÇÃO

Não se pode negar que o objetivo maior do ensino de Língua Portuguesa deva ser o desenvolvimento da competência de leitura e produção de textos. Assim, reafirmamos, aqui, que a unidade textual – em toda a sua diversidade de tipos e gêneros, nos diferentes registros, variedades, modalidades, consoante as possíveis situações sociocomunicativas – deve ser o ponto de partida e de chegada das aulas de Português (cf. VIEIRA; BRANDÃO, 2007, p. 9-10). Por outro lado, não se pode negar que os elementos de natureza formal – relativos aos diferentes

níveis da gramática – são essenciais para a construção do sentido, em nível micro ou macroestrutural. Para que esses elementos sejam reconhecidos e manejados como matéria produtora de sentido, eles obviamente precisam ser tratados como objeto de ensino, numa abordagem reflexiva da gramática, e sistematizados na medida e no momento oportunos e adequados ao alunado, em cada série escolar. Cabe lembrar que essas são tarefas exclusivas das aulas de Português (e não de Matemática, ou de História, por exemplo).

Fica, assim, reservado o espaço que deve ocupar a reflexão gramatical na abordagem dos conhecimentos linguísticos. Mesmo numa proposta instrumental de ensino de gramática para o desenvolvimento das competências interativa e textual, parece óbvio que ela só poderá ser executada se houver a promoção da referida reflexão (conforme as orientações oficiais). Não se trata de prática intuitiva, nem secundária. O desafio, portanto, é acima de tudo metodológico: o de integrar – sempre que possível – a reflexão linguística aos outros objetivos escolares, quanto ao plano textual e à complexidade da variação linguística.

Privilegiando o texto como objeto de ensino, Vieira (2013, p. 67) explicita os objetivos gerais e específicos da área:

Aliado ao objetivo geral do ensino de Língua Portuguesa já postulado – o de desenvolver a competência de leitura e produção de textos –, dois objetivos específicos podem ser formulados para que se dê o reconhecimento dos elementos linguísticos (dos diversos níveis gramaticais) e discursivos que fazem a tessitura textual acontecer: (i) desenvolver o raciocínio científico sobre a estrutura gramatical e (ii) observar o funcionamento social da língua.

Desse modo, é inegável que a escola precisa trabalhar com gramática,

- (i) considerando o funcionamento de recursos linguísticos em diferentes níveis (fonético-fonológico, morfológico, sintático, semântico-discursivo);
- (ii) permitindo o acesso às práticas de leitura e produção de textos orais e escritos, de modo a fazer o aluno reconhecer e utilizar os recursos linguísticos como elementos fundamentais à produção de sentidos; e, ainda,
- (iii) propiciando condições para que o aluno tenha acesso a variedades de prestígio na sociedade, segundo os contínuos de variação (Cf. BORTONI-RICARDO, 2005), que configuram uma pluralidade de normas de uso, sem desmerecer outras variedades apresentadas pelo aluno e/ou nos diversos materiais usados.

Na mesma direção, manifestam-se Görski e Coelho (2009, p. 83):

Articulada à instância de uso da língua oral e escrita – que incorpora práticas de escuta, de leitura e práticas de produção de textos orais e escritos –, é preciso desenvolver a reflexão sobre a língua e sobre a linguagem – que incorpora práticas de análise linguística.

É com base nesses pressupostos gerais que propomos – com base em ampla literatura sobre o ensino de Português – a conjugação de três eixos de aplicação do ensino de gramática nas aulas de Língua Portuguesa, sendo o primeiro deles transversal aos dois últimos. Trata-se de focalizar fenômenos linguísticos como: (i) elementos que permitem a abordagem reflexiva da gramática; (ii) recursos expressivos na construção do sentido do texto; e (iii) instâncias de manifestação de normas/variedades.

2.1. ENSINO DE GRAMÁTICA E ATIVIDADE REFLEXIVA

Dentre os especialistas que apresentam sugestões relativas à abordagem reflexiva da gramática, Franchi (2006) foi, a nosso ver, o que melhor sistematizou as práticas que se supõem, aqui, eficientes nessa perspectiva. As atividades escolares com o componente especificamente gramatical seriam de três naturezas: a linguística, a epilinguística e a metalinguística (devendo as primeiras ser priorizadas nas primeiras séries da vida escolar).

A atividade linguística consiste no “exercício do ‘saber linguístico’ das crianças dessa ‘gramática’ que interiorizaram no intercâmbio verbal com os adultos e seus colegas.” (p. 95). Trata-se, portanto, de produzir e compreender textos, criando “as condições para o desenvolvimento sintático dos alunos”. Assim sendo, a atividade linguística visa a “tornar operacional e ativo um sistema a que o aluno já teve acesso fora da escola, em suas atividades linguísticas comuns” (p. 98).

A atividade epilinguística constitui, segundo o autor, uma prática intensiva que

[...] opera sobre a própria linguagem, compara as expressões, transforma-as, experimenta novos modos de construção canônicos ou não, brinca com a linguagem, investe as formas linguísticas de novas gerações. (p. 97).

Trata-se de levar os alunos, desde cedo, a diversificar os recursos expressivos com que fala e escreve, a operar sobre sua própria linguagem, praticando a diversidade dos fatos gramaticais de sua língua.

Consoante Franchi, resulta da larga familiaridade com os fatos da língua, a partir das atividades linguística e epilinguística, “[...] a necessidade de sistemati-

zar um ‘saber’ linguístico que se aprimorou e se tornou consciente” (p. 98). É nessa etapa que a atividade metalinguística naturalmente acontece, como um “trabalho inteligente de sistematização gramatical” (em um quadro intuitivo ou teórico) que permite descrever a linguagem a partir da observação do caráter sistemático das construções, repletas de significação.

Diversos outros autores (FOLTRAN, 2013; COSTA, 2013; GERHARDT, 2016; OLIVEIRA; QUAREZEMIN, 2016; PILATI, 2017, dentre outros) apresentam razões para que se adote uma abordagem reflexiva da gramática em meio às diversas atividades. Foltran (2013), por exemplo, defende que:

Se tivermos em mente que ao fazermos a análise sintática de uma sentença estamos explicando por que aquela sentença significa o que ela significa, o ensino de gramática vai muito além do ensino de norma. [...]. Ensinar gramática é operar com os conhecimentos que o falante tem de sua própria língua e torná-los explícitos. É levar à percepção de que, apesar de termos um número infinito de possibilidades de sentenças na língua, temos um número bastante reduzido de estruturas linguísticas. Levar ao conhecimento e descrição dessas estruturas é um trabalho instigante, além de ser um momento privilegiado para o desenvolvimento do pensamento científico. (FOLTRAN, 2013, p. 174-175).

A autora também defende que a metalinguagem, além de permitir fazer generalizações, possibilita que o professor e os alunos consultem materiais auxiliares; trata-se de um recurso e não um fim em si mesmo.

Costa (2013) aponta a relevância de que o próprio planejamento das atividades didáticas seja de tal forma consciente que possa atribuir ênfase às construções que são mais problemáticas para as crianças. O autor destaca a necessidade de o profissional de ensino conhecer as “estruturas que podem gerar problemas na produção e compreensão face às que são de aquisição mais precoce” (p. 222). Dessa forma, o trabalho com a gramática constituirá uma “[...] estratégia estruturante e facilitadora do trabalho a desenvolver, em etapas e em atividades equilibradas para o desenvolvimento de consciência linguística” (p. 222).

A breve apresentação de propostas que defendem a abordagem reflexiva da gramática permite perceber a importância de que esse primeiro eixo perpassasse os dois outros (o referente à competência textual e o referente à variação linguística), a seguir descritos. Não se trata de aulas descontextualizadas de (meta)linguagem, nem tampouco de um contato com o componente linguístico puramente intuitivo e desplanejado. Antes, entende-se que o trabalho com as estruturas gramaticais – por meio de atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas – decorre naturalmente do reconhecimento das construções linguísticas como matéria pro-

dutores de sentido, elementos que permitem significar e fazem a tessitura textual acontecer. Nesse sentido, tanto na relação entre gramática e texto (Eixo 2), quanto na relação entre gramática e variação linguística (Eixo 3), as referidas atividades permitirão trazer ao nível da consciência o conteúdo de que esses planos se revestem e que os justifica.

2.2. ENSINO DE GRAMÁTICA E PRODUÇÃO DE SENTIDOS

Embora as diversas correntes científicas demonstrem a relação entre gramática e produção de sentidos, entre sintaxe e semântica, a interpretação funcionalista da gramática, de que Neves (2006) é destacada representante, ou, ainda, a abordagem da Análise Semi linguística do Discurso, que Pauliukonis (2007) bem sintetiza, têm buscado apresentar caminhos para um trabalho produtivo com a interface gramática e sentido/texto.

Neves (2006), considerando os textos como “unidades de uso – portanto, discursivo-interativas” –, apresenta temas linguísticos que permitem tanto a “[...] interpretação dos elementos que compõem as estruturas da língua (tendo em vista as funções dentro de todo o sistema linguístico)”, quanto a “[...] interpretação do sistema (tendo em vista os componentes funcionais)” (p. 26).

A autora trata de quatro grandes áreas que evidenciam a inter-relação gramática e texto, as quais tornam possível o trabalho com o componente linguístico na perspectiva discursivo-funcional: (i) a predicação; (ii) a criação da rede referencial; (iii) a modalização; e (iv) a conexão de significados: formação de enunciados complexos. Embora não caiba nos limites deste artigo o detalhamento dessas áreas, fica evidente, em cada uma delas, a atuação dos componentes linguísticos, no âmbito lexical e gramatical (nos níveis fonológico, morfológico, sintático e semântico), como expedientes responsáveis pela produção de sentidos, da predicação verbal até a conexão de significados.

Com base na perspectiva da Análise Semi linguística do Discurso, mais especificamente das propostas de Patrick Charaudeau, Pauliukonis (2007) assume uma concepção discursiva da unidade textual, em que fica flagrante o papel da gramática na codificação de sentidos internos e externos à materialização do enunciado. Assim, o texto é concebido como

[...] um evento em situação dialógica, em que se manifestam elementos linguísticos e extralinguísticos, codificados pela gramática e realizados de acordo com um ‘contrato comunicativo’ vigente para os diversos gêneros textuais. (p. 239).

Em linhas gerais, a construção textual resulta de uma série de operações a partir de um mundo real, extralinguístico ou pré-textual, que se concretiza por meio de dois processos: (i) o de *transformação*, em que se realizam as escolhas referentes ao material linguístico de modo a traduzir os componentes do mundo real para o linguístico, por meio do “relacionamento entre entidades, atributos e processos” (p. 248); e (ii) o de *transação* ou *organização macrotextual*, segundo o qual se organiza “o resultado dessas operações nos modos específicos de organização discursiva – narração, descrição e argumentação – para a composição dos diversos gêneros de textos que intermediarão atos comunicativos” (p. 248).

A seleção linguística para a construção do sentido do texto ocorre, então, a partir de uma série de operações (cf. p. 248-250), quais sejam: (a) identificação: designa os seres e nomeia e classifica as entidades (substantivação); (b) caracterização: atribui propriedades objetivas ou subjetivas aos seres (adjetivação); (c) processualização ou representação de fatos e ações: identifica as mudanças na relação entre os seres (verbalização); (d) modalização/ explicação: revela as razões de ser e fazer do emissor, recobre todos os modos pelos quais o sujeito da enunciação se posiciona diante do que é dito – certezas, dúvidas, interrogação, imposições etc.; ponto de vista do locutor (modalização); e (e) relação: laços coesivos e regras de combinação e hierarquização entre os diversos componentes da frase e do texto, no nível sintático e semântico (coesão).

A disposição dos elementos discursivos em textos, segundo as formas de organização da matéria discursiva, faria, então, com que se construíssem os modos narrativo, descritivo e argumentativo (cf. p. 250-252).

A síntese panorâmica de duas propostas (NEVES, 2006; PAULIUKONIS, 2007) que reconhecem os elementos gramaticais – dos vocábulos formais, com sua constituição morfofonológica, passando pela construção sintagmática e oracional, até a construção e inter-relação de períodos – como matérias produtoras de sentido permite reafirmar a desejável articulação entre o ensino de gramática e as atividades de leitura e produção de textos.

2.3. ENSINO DE GRAMÁTICA, VARIAÇÃO E NORMAS

Embora ensino de gramática (conjunto de regras naturais que nos permitem produzir e interpretar enunciados capazes de significar) não se confunda com ensino de norma-padrão (conjunto de regras linguísticas a serem seguidas para o domínio de estruturas consideradas de prestígio em meios escolarizados, sobretudo em situações formais orais e escritas), entende-se que essas duas instâncias

costumam estar intimamente relacionadas na prática escolar.

Seja para cumprir os propósitos voltados mais propriamente ao componente gramatical (expressos em 3.1), seja para promover a capacidade de leitura e produção textual a partir dos expedientes linguísticos (como proposto em 3.2), é absolutamente necessário que as aulas de Língua Portuguesa propiciem reflexões sobre as estruturas que não são do conhecimento do aluno por motivo de não pertencerem à variedade que ele domina, que contém estruturas consideradas típicas da variedade popular (no sentido de pertencente a comunidades menos escolarizadas) e falada (praticada normalmente nos gêneros textuais da fala espontânea). Isso implica assumir que as construções gramaticais presentes nos materiais veiculados em meios escolares, principalmente na modalidade escrita, são muitas vezes desconhecidas dos alunos e, por isso, até ininteligíveis. Não se trata aqui especificamente de vocabulário, mas de estruturas morfossintáticas típicas de situação de alta monitoração estilística, mais comumente presentes em textos escritos, como, por exemplo, clíticos pronominais (*lhe, o, a, os, as, nos*), estratégias de indeterminação com *se*, orações relativas do tipo padrão (*o livro de que preciso, o livro de cuja capa lhe falei*), dentre outras.

Para que se compreenda bem o que se concebe por normas, em sua polissemia, é fundamental que retomemos pressupostos teóricos sociolinguísticos apresentados em Vieira (2013, p. 65) e aqui adaptados:

- (i) de fato, existem, no plano do uso, muitas normas/variedades (usos *normais, objetivos*) usualmente pertencentes ao que se identifica como variedades cultas *versus* variedades populares;
- (ii) as variedades cultas e populares fundem-se numa rede complexa de usos variáveis, com muitas estruturas comuns, mas com algumas que as diferenciam fortemente por serem estigmatizadas socialmente e capazes de identificar ausência ou presença de escolaridade (como, por exemplo, o uso das marcas de plural); e
- (iii) os falantes, de forma consciente ou inconsciente, avaliam constantemente as variantes linguísticas, elegendo aquelas que caberiam nas normas por eles idealizadas como prestigiosas, ou até “corretas” (*normativas, subjetivas*, comumente identificadas como *norma-padrão*), para determinado contexto e modalidade. Assim, o conceito de *norma-padrão* acaba por constituir um postulado sociolinguístico inegável e muito atuante nas diversas sociedades contemporâneas.

O que importa desses pressupostos ao ensino? Numa perspectiva didático-pedagógica³, devem-se conhecer as estruturas que pertencem às normas/variedades efetivamente praticadas por indivíduos escolarizados, chamadas aqui *cultas*, na fala e na escrita brasileiras, de modo a permitir que se avalie a proximidade ou a distância dessas normas em relação: (i) a outras normas já dominadas pelos estudantes quando chegam à escola; (ii) a outras normas que se apresentam nos diversos gêneros textuais trabalhados nas aulas de Português, que lidam com materiais brasileiros e às vezes estrangeiros, da sincronia atual e até de outras sincronias; e (iii) a normas tão idealizadas que acabam por registrar formas arcaizantes e até extintas da fala e da escrita contemporâneas, resultando em certo purismo linguístico.

Com a abordagem ora apresentada, também deve ficar evidente que o professor não poderá limitar-se aos modelos propostos na *norma gramatical* (aquela divulgada nos compêndios tradicionais), que certamente deixarão de fora estruturas pertencentes a modelos abstratos de *norma-padrão*, aquela idealizada pela elite letrada e que influencia a *norma culta escrita e falada*, a efetivamente praticada no Brasil.

O conhecimento dos resultados sociolinguísticos faz-nos forçosamente admitir que essa *norma culta (de uso)* é variável: ajustável às instâncias contextuais no que se refere não só ao registro (mais ou menos monitorado), mas também às especificidades dos gêneros textuais e à modalidade (falada ou escrita). A esse respeito, é possível delinear, a partir dos resultados relativos a fenômenos morfosintáticos variáveis, estruturas prototípicas da fala, sobretudo a *culta, versus* um quadro bastante diferenciado das construções que se encontram em textos escritos cultos (cf. VIEIRA; FREIRE, 2014), com graus de formalidade diversos e com maior ou menor compromisso com o que seria prototipicamente esperado como *padrão*.

Duarte (2013a), assumindo uma perspectiva formalista, também tem chamado a atenção para a necessidade de uma descrição realista das estruturas já implementadas na escrita e consagradas pelo uso que fazem os indivíduos letrados. De fato, as análises sociolinguísticas revelam que

[...] a escrita contemporânea não só recupera formas em extinção na fala, mas também implementa formas conservadoras e inovadoras do português brasileiro, além de produzir outras que não se encontram nem numa nem noutra gramática. (DUARTE, 2013a, p. 27-28).

³ Em termos metodológicos, diversos sociolinguistas têm oferecido sugestões para a abordagem da variação em sala de aula. A esse respeito, conferir Vieira (2013, p. 66), Görski; Freitag (2013, p. 44-47), ou, ainda, Görski; Coelho (2009, p. 84, p. 88-89).

Assim, o ensino estaria fundamentado em padrões reais, praticados nas normas de uso, e os “traços arcaizantes ou já extintos” seriam apresentados ao aluno para que ele pudesse compreender estruturas que lhe são pouco familiares (como, por exemplo, as que aparecem em textos literários de sincronias passadas), já que não as emprega usualmente.

Conforme Vieira (2013, p. 65), assumimos, aqui, que às aulas de Língua Portuguesa cabe promover, considerando o *continuum* da variação, o reconhecimento e/ou o domínio do maior número possível de variantes linguísticas, praticadas efetivamente pelos alunos ou não. Desse modo, o ensino de Português cumprirá o propósito de tornar o aluno capaz de reconhecê-las e/ou produzi-las, caso deseje.

De todo o exposto, fica claro que o trabalho com o componente linguístico no eixo da variação (Eixo 3) é fundamental para a operacionalização dos Eixos 1 e 2, anteriormente propostos, visto que essa prática pode ficar impedida ou ao menos dificultada pela falta de domínio de certas construções linguísticas por parte dos alunos. Em outras palavras, o ensino de gramática como atividade reflexiva (Eixo 1), aliado ao desenvolvimento da competência comunicativa (Eixo 2), deve ser conjugado ao trabalho com variação linguística como condição, na maioria dos casos, para a promoção do letramento, seja no nível da recepção (leitura), seja no da criação (produção textual).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como podemos observar de todo o exposto na Seção 2, a conjugação dos três eixos na medida e na oportunidade certas garantirá o sucesso do empreendimento de ensinar gramática. A título de exemplo: para trabalhar com o eixo da variação (Eixo 3), naturalmente os conteúdos gramaticais tratados segundo uma abordagem reflexiva (Eixo 1) e as atividades de leitura e/ou produção textual em que a gramática é concebida como produtora de sentido (Eixo 2) terão de ser explorados. Como lidar com a diversidade de gêneros textuais sem deparar, por exemplo, com formas alternantes de acusativo de 3ª pessoa (*eu encontrei ele, eu o encontrei, eu encontrei o rapaz ou eu encontrei O*)? E como trabalhar essas formas alternantes sem (a) refletir sobre a posição sintática que elas ocupam, aliada ao tratamento da transitividade no nível da sentença, e sem (b) reconhecer nelas um produtivo expediente para garantir a rede referencial da linguagem no texto?

Poderíamos parar aqui para darmos apenas um exemplo. O que gostaríamos de brevemente apontar nesta seção é que essa realidade se aplica às mais diversas

regras morfossintáticas variáveis e está por ser descortinada a experiência de aplicar o ensino de gramática nos três eixos ora propostos aos diversos fenômenos linguísticos⁴. Nos próximos capítulos, quatro temas gramaticais – concordância verbal, quadro pronominal, indeterminação do sujeito e expressão de futuro – foram abordados didaticamente com base na presente proposta.

Ao receber investimento central nas aulas de Língua Portuguesa, o trabalho com o componente gramatical ensinará promover a ampliação do repertório linguístico dos alunos, de modo que usem e reconheçam formas alternantes diversificadas em gêneros textuais igualmente variados. Assim, não cabe ao professor de Português qualquer reserva em ensinar gramática, entendida como conjunto de expedientes linguísticos, de alcance textual nos níveis micro e macroestruturais, que permitem que qualquer enunciado signifique, produza sentido, o qual se manifesta de forma a um só tempo sistemática e variável.

Conforme propõe Vieira (2013, p. 84),

[...] a promoção eficiente da competência de leitura e de produção textual depende, sem dúvida, da concepção de que qualquer elemento que entre na configuração formal de um texto – no léxico e em qualquer nível da gramática – precisa ser contemplado e sistematizado nas práticas pedagógicas.

A breve exploração de algumas possibilidades de tratamento de temas linguísticos em relação aos três eixos de atividades para o ensino de gramática, nos próximos capítulos, permite, a nosso ver, (i) anunciar a ampla aplicabilidade da proposta, que pode atender a objetivos diversos do ensino de Língua Portuguesa, e (ii) propor a integração – da forma mais constante possível, embora deva haver espaço para trabalhar especificamente cada um dos eixos, respeitando a natureza de cada fenômeno gramatical – da abordagem reflexiva da gramática, com o desenvolvimento da competência comunicativa em atividades de leitura e produção textual, e, por fim, com o tratamento da variação e normas linguísticas.

⁴ Muitas dessas experiências começam a tomar forma com os trabalhos acadêmicos das primeiras turmas do Mestrado Profissional no país. Sob a orientação de Silvia Rodrigues Vieira, quatro dissertações de mestrado, com propostas pedagógicas, já foram defendidas: Souza (2015), sobre a indeterminação do sujeito; Chagas (2016), sobre a concordância verbal de terceira pessoa; Gouvêa (2016), sobre a expressão da segunda pessoa discursiva; Almeida (2018), sobre a colocação pronominal.

CONCORDÂNCIA VERBAL ESTRATÉGIAS PARA O TRABALHO COM OS TRÊS EIXOS PARA O ENSINO DE GRAMÁTICA

Danieli Silva Chagas

Os objetivos voltados para o ensino da concordância verbal, estabelecidos ainda nesta introdução, passam pelos três eixos para o ensino de Língua Portuguesa elaborados e sistematizados por Vieira (2014, 2017) e expostos no capítulo anterior a este. Por apresentar uma metodologia clara e objetiva para o ensino de gramática, adotou-se tal proposta como base para todas as atividades pedagógicas aqui dispostas, elaboradas no âmbito da dissertação de Mestrado do PROFLETRAS¹. Concebe-se, aqui, que o desenvolvimento das atividades considerando os eixos propostos constitui ferramenta para alcançar os objetivos gerais da área de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental, dispostos nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), como, em destaque, os de possibilitar ao aluno:

[...] utilizar a linguagem na escuta e produção de textos orais e na leitura e produção de textos escritos de modo a atender as múltiplas demandas sociais, responder a

¹ A proposta ora apresentada baseia-se na Dissertação intitulada *Concordância verbal de terceira pessoa: descrição sociolinguística e proposta pedagógica em turmas do ensino fundamental*, defendida, em 2016, no âmbito do Mestrado Profissional – PROFLETRAS, Pólo UFRJ.

diferentes propósitos comunicativos e expressivos, e considerar as diferentes condições de produção do discurso; [...]

conhecer e valorizar as diferentes variedades do Português, procurando combater o preconceito linguístico; [...]

usar os conhecimentos adquiridos por meio da prática de análise linguística para expandir sua capacidade de monitoração das possibilidades de uso da linguagem, ampliando a capacidade de análise crítica. (BRASIL, 1998, p. 32-33)

Com base em tais objetivos, pretendemos, neste capítulo, sugerir estratégias para o ensino da concordância verbal não como mera memorização de prescrições da gramática tradicional, que estabelecem, por vezes, padrões idealizados muito distantes dos praticados pelos próprios falantes altamente escolarizados, em sua fala e até na escrita. Além de considerarmos a pertinência da divulgação das chamadas variedades cultas, nos termos de Faraco (2008), compatível com determinados contextos sociais, nosso trabalho pretende promover o uso criativo da linguagem, incentivando a imaginação do aluno, munido do conhecimento estrutural necessário para produzir e compreender os infinitos sentidos possíveis a partir do uso reflexivo da linguagem e aqui, mais precisamente, da concordância verbal, pautada nos três eixos de ensino.

No que se refere ao Eixo 1 (gramática e reflexão linguística), pretende-se levar em conta, no trabalho com a concordância, “a atividade do falante que não é neutra diante dos eventos que vai descrever, mas que se serve dos diferentes recursos expressivos postos à sua disposição na língua para instaurar seus próprios pontos de vista sobre eles” (FRANCHI, 2006, p. 60-61). Nesse sentido, cabe ao trabalho didático proporcionar condições, por meio de atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas, para que o aluno, em um processo de progressiva ativação e indução de conclusões, tenha consciência linguística sobre o fenômeno da concordância, o verbo e os sintagmas nele envolvidos, bem como as expressões morfofonológicas para sua realização.

Buscando a integração entre o plano da reflexão linguística e a língua em uso, entende-se que o êxito do trabalho didático só é possível pensando a situação comunicativa, o que se articula profundamente ao Eixo 2 (gramática e produção de sentidos). Nesse sentido, a proposta de vincular a gramática ao plano textual e à produção de sentidos pode se materializar, primeiramente, na reflexão sobre os padrões de concordância e os gêneros textuais ou as situações discursivas em que eles se efetivam. Assim, podem-se observar, por exemplo, os contextos em que se dá a preferência pela estrutura “os menino canta” em detrimento de “os meninos cantam”. A esse respeito, por exemplo, mesmo em se tratando de falan-

tes escolarizados, é possível que não se utilize a forma “os meninos” quando em situações de comunicação menos monitoradas (em gêneros textuais compatíveis com essas situações). Vê-se que nessa abordagem também se estaria considerando, de forma associada, o Eixo 3, relativo à variação linguística.

Esse exemplo simples estabelecerá um padrão inicial, que se pretende desenvolver no nível de reflexão linguística que cada turma demonstre poder e querer alcançar. A esse respeito, Bagno *et alii* (2002) apontam a impossibilidade de mapear todos os usos ou variedades correntes em nossa língua e, logo, a dificuldade da criação de uma gramática, mesmo que assim se intencionasse, que comportasse tais usos, visto que, dada a realidade linguística brasileira, profundamente complexa, e a evolução constante das línguas, rapidamente essa gramática tenderia a se tornar desatualizada. Pretende-se, então, “criar condições para que os indivíduos possam produzir seu próprio conhecimento linguístico, aprendendo a praticar a investigação-teorização sobre os fatos da língua e da linguagem” (BAGNO *et alii*, 2002, p. 61).

Dessa forma, quanto ao Eixo 3, almeja-se possibilitar aos alunos a capacidade de transitar nos mais variados registros presentes nos *continua* de monitoração estilística ou mesmo de oralidade e letramento, propostos por Bortoni-Ricardo (2005), e permitir que sejam capazes de localizar seus usos e mesmo outros. Assim, poderão reconhecer os condicionadores da variação (Cf. VIEIRA, 1995, 2007) – que também figuram como foco nesta pesquisa, ainda que numa linguagem mais simples –, aumentando ou diminuindo sua monitoração com relação a eles em função do registro.

Assim, este trabalho pretende atender aos objetivos propostos pelos PCNs por meio de um conjunto de tarefas que venha a fornecer subsídios para formar cidadãos capazes de não só utilizar a linguagem de maneira eficiente, como também refletir sobre as questões que perpassam essa eficiência. Para lograr êxito nesse fim, apresentamos, com base nos já citados três eixos, uma sequência de atividades para o ensino da concordância verbal, cujas preocupações principais estabelecemos e explicitamos a seguir.

1. A CONCORDÂNCIA VERBAL E O EIXO 1: ABORDAGEM REFLEXIVA DO FENÔMENO LINGUÍSTICO

Norteiam a concepção da presente proposta pedagógica, no que diz respeito ao Eixo 1, as diretrizes postuladas por Franchi (2006) para um ensino reflexivo de gramática, que utilize atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas. É considerado, então, o trabalho reflexivo, por meio dessas atividades, que se

baseiam, por sua vez, em uma construção do conhecimento de forma indutiva. Cumpre reiterar que esse eixo é transversal aos outros dois, de forma que se objetiva trabalhar as atividades de maneira reflexiva e indutiva a partir de textos, considerando seu sentido, no âmbito do segundo eixo, e a partir do trabalho com os usos variáveis, no âmbito do terceiro.

Segundo o Eixo 1, em que se objetiva apresentar a concordância verbal, de maneira geral, como fenômeno linguístico, consideramos, em nossa proposta, a importância e eficiência do ensino pautado nas noções de predicação, conforme Duarte (2007) e Neves (2006). É preciso que o aluno perceba que o fenômeno se centra na relação verbo-constituente sujeito, por meio de expressão desinencial.

No que se refere à expressão formal da concordância, é considerado inicialmente o padrão geral proposto pelas gramáticas tradicionais, segundo o qual

Se o sujeito for simples e singular, o verbo irá para o singular, ainda que seja um coletivo [...]

Se o sujeito for composto, o verbo irá, normalmente, para o plural, qualquer que seja a sua posição em relação ao verbo. (BECHARA, 2009, p. 554)

Consideramos, sobretudo, a importância do ensino reflexivo do padrão geral, visto que, conforme a crítica feita por Perini (2001), alguns casos particulares apresentados pelas gramáticas tradicionais “[...] refletem usos arcaicos ou extremamente raros” (p. 184), não constituindo o cerne dos usos estigmatizados da concordância verbal. Dessa forma, o desvio do padrão, em tais casos particulares, não é relevante à definição da norma culta brasileira, não constituindo, portanto, um fator de exclusão ou discriminação sociocultural da qual os alunos possam ser vítimas. Isto posto, consideramos a pertinência do ensino de concordância, conforme propõe Bagno (2012), “[...] fixado nos casos que provocam maior rejeição por parte dos falantes das VUP [variedades urbanas de prestígio], ou seja, a contiguidade ou proximidade de sujeito e verbo – eles ainda não chegaram, todas as meninas gostaram do filme, nós tínhamos viajado juntos.” (p. 657). Também consideramos que “Os demais, tão frequentes até mesmo nos GTM [gêneros textuais mais monitorados], podem ser examinados e discutidos em sala de aula como demonstrações da riqueza de possibilidades que os falantes de uma língua criamos para nós mesmos”. (BAGNO, 2012, p. 657).

Creemos que, estabelecendo o foco no ensino reflexivo sobre o padrão geral, não deixamos de promover o reconhecimento do estigma em relação aos usos populares, por mais que esse reconhecimento seja mais aprofundado e discutido na proposta a ser apresentada no Eixo 3, específico da variação linguística. Tam-

bém cremos que é possível, assim, ampliar o repertório dos alunos para que realizem usos cultos, se desejarem, em casos de contextos de maior monitoração. O ensino desse padrão geral deverá considerar, conforme proposto por Vieira (2007), os chamados contextos desfavorecedores que efetivamente atuam como condicionadores da concordância não padrão. Nessa perspectiva, por exemplo, pode ser eficaz, trabalhar com diversos padrões oracionais, em que se verifica alternância da ordem sujeito-verbo/verbo-sujeito. Associando o fenômeno à projeção argumental do verbo, será possível fazer com que o aluno diferencie, por exemplo, sujeito e objeto e, assim, seja capaz de atentar aos padrões de concordância variáveis.

2. A CONCORDÂNCIA VERBAL E O EIXO 2: CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS, LETRAMENTOS MÚLTIPLOS E VALOR INDEXICAL

Os Parâmetros Curriculares Nacionais põem as práticas de leitura e produção textual em destaque, contrapondo-as às práticas de caráter exclusivamente gramaticais, muito difundidas até então. A crítica não é feita ao ensino das categorias em si, como pode parecer em uma leitura apressada, mas ao ensino descontextualizado da metalinguagem, sem articulação do fenômeno linguístico ensinado à sua inserção em um texto, visto como prática social.

O ensino da concordância verbal, no que diz respeito ao Eixo 2, o da produção dos sentidos nos planos textual e discursivo, não parece, a princípio, ser tão produtivo como seria se considerarmos os efeitos significativos de temas mais relacionados ao plano macroestrutural do texto, como, por exemplo, os relativos ao quadro pronominal, à indeterminação do sujeito e à expressão de futuridade, apresentados nos próximos capítulos deste livro. Por mais que objetivemos trabalhar com os três eixos ao longo de toda a prática pedagógica, consideramos importante compreender que, em função do fenômeno linguístico tratado, um ou outro eixo pode aflorar com mais facilidade ou possuir menores ou diferentes possibilidades de tratamento. Nesse sentido, entendemos que a concordância verbal, diferentemente de outros fenômenos, possui algumas limitações no que diz respeito ao trabalho com o Eixo 2, se forem considerados prioritariamente processos de construção de sentido no plano global ou macroestrutural do texto.

Sendo assim, cumpre pensar os limites de abordagem de temas gramaticais relativos à formação de orações na proposta dos três eixos feita por Vieira (2014, 2017), sobretudo no que diz respeito à construção de sentido e, por oportuno, repensar a abrangência do ensino baseado na construção de sentidos por meio de

recursos linguísticos, visto que já se pode entender que os variados fenômenos não afloram em todos os eixos na mesma proporção. Sem tal reflexão, a abordagem até então defendida poderia fazer pensar que o que se objetiva é apenas utilizar o “texto como pretexto” para uma abordagem do fenômeno estudado. Tal visão não representa as bases dos objetivos perseguidos por este trabalho.

Na verdade, o temor ao uso do texto como pretexto também merece avaliação cuidadosa. Usar o texto como pretexto implicaria o recurso ao material para exclusivamente ilustrar e destacar temas gramaticais específicos. Uma vez que a abordagem do texto em seus diversos planos seja executada, tomar posse das estruturas nele presentes para reflexão de qualquer ordem configura a contextualização do trabalho com qualquer fenômeno, o que obviamente é muito mais interessante do que o uso isolado de estruturas artificialmente inventadas. Nesse sentido, considera-se, como Neves, que

A premissa central é que, numa visão da língua em uso, a avaliação deve ser tentada no domínio discursivo, o que nada mais representa do que levar adiante as propostas básicas de uma gramática funcional, que prevê que a interação verbal é uma atividade estruturada (com regras, normas e convenções), mas também é uma atividade cooperativa, e, desse modo, ativam-se, na linguagem (que é sempre interação), dois sistemas de regras: as que regem a constituição das expressões linguísticas (regras sintáticas, semânticas, morfológicas e pragmáticas) e as que regem o modelo de interação verbal no qual as expressões são usadas (regras pragmáticas). (NEVES, 2006, p. 13).

Cumprido ressaltar, primeiramente, que a concordância apresenta, no âmbito do Eixo 2, importância singular na construção do sentido gramatical em termos específicos, relacionando a forma verbal e o sujeito na organização da sentença. Assim, a concordância atua, primeiramente, na construção do sentido local, no plano da oração. É importante lembrar que a relação de concordância é o expediente que permite localizar o sujeito, relação que atua na manutenção da chamada coesão oracional.

Para além do âmbito oracional e buscando vincular os padrões de concordância à expressão discursiva, convém retomar um dos objetivos gerais do ensino de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental, enunciados nos PCNs:

- analisar criticamente os diferentes discursos, inclusive o próprio, desenvolvendo a capacidade de avaliação dos textos:
 - contrapondo sua interpretação da realidade a diferentes opiniões;
 - inferindo as possíveis intenções do autor marcadas no texto;
 - identificando referências intertextuais presentes no texto;

- percebendo os processos de convencimento utilizados para atuar sobre o interlocutor/leitor;
- identificando e repensando juízos de valor tanto socioideológicos (preconceituosos ou não) quanto histórico-culturais (inclusive estéticos) associados à linguagem e à língua;
- reafirmando sua identidade pessoal e social; (BRASIL, 1998, p. 33).

Esse objetivo, que, na verdade, condensa múltiplas finalidades que envolvem o uso proficiente da linguagem, relaciona-se de maneira muito particular com o que propomos, neste trabalho, para a abordagem da concordância verbal dentro do Eixo 2 considerando o plano textual e discursivo. Além de minimizar o preconceito linguístico, melhor trabalhado no âmbito do Eixo 3, face à compreensão das múltiplas experiências de letramento a que estamos submetidos em sociedade, a perseguição do objetivo acima transcrito constitui também uma forma de perseguição da valorização dos múltiplos letramentos, do reconhecimento do fator indexical da linguagem e da ampliação das possibilidades de leitura e significação, que um usuário proficiente da língua deve possuir.

Nesse sentido, é necessário conceber que o uso padrão ou não padrão da concordância verbal exerce naturalmente uma função nos contextos em que se situa, servindo à produção de sentidos em acordo com o gênero textual e a situação de comunicação em questão. Tais usos e tais funções evocam a função sociosimbólica da linguagem e sua implicação também no universo escolar dentro de uma perspectiva que leva em conta o valor semiótico imbricado no uso de cada fenômeno linguístico.

No âmbito de variados temas gramaticais, a ampliação das possibilidades de leitura e significação constitui fator indispensável, por exemplo, para o letramento digital dos alunos. Diante dessa perspectiva, mesmo usos não padrão, sobretudo da concordância verbal, podem constituir fator de significação, e isso é muito comum nos gêneros digitais, propagados nas mídias sociais como *Facebook*, *Twitter*, *Instagram* e outras tão comuns atualmente na vida da maioria das pessoas. Esse letramento é importante, sobretudo, para que os alunos entendam a importância do uso padrão, mas não se tornem incapazes – por provável fanatismo pelo uso padrão – de compreender, por exemplo, efeitos de humor gerados pelo uso não padrão em tais mídias sociais. Esse fanatismo empobrece as possibilidades de o aluno, conforme objetivos preconizados pelos PCNs, inferir as possíveis intenções do autor marcadas no texto; identificar referências intertextuais presentes no texto e identificar e repensar juízos de valor tanto socioideológicos (preconceituosos ou não) quanto histórico-culturais (inclusive estéticos) associa-

dos à linguagem e à língua.

Partimos do pressuposto de que “Exercemos a nossa cidadania por meio da língua. A língua faz parte de um conjunto de práticas sociais e culturais.” (GÖRSKI; FREITAG, 2007, p. 94). Nesse sentido, entendemos que a presente abordagem também visa a ampliar o repertório dos alunos, para que sejam capazes de realizar usos populares ou cultos, mais ou menos monitorados. No caso exemplificado nesta seção, mais precisamente, para que sejam capazes de realizar usos populares e menos monitorados com propósitos discursivos específicos.

Em nossa perspectiva, portanto, a relação do Eixo 2 com o tema da concordância ocorre em planos diversos, que vão desde o sentido relativo à clareza na construção das funções oracionais – na relação sujeito-verbo – até os efeitos de sentido relacionados ao valor indexical obtido ao usar a concordância padrão ou não padrão.

3. A CONCORDÂNCIA VERBAL E O EIXO 3: CONDICIONAMENTOS PARA A MARCAÇÃO DE PLURAL E O PRECONCEITO LINGUÍSTICO

A apresentação do combate ao preconceito linguístico nos PCNs como um dos objetivos do ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental, por si só, constitui motivo suficiente para o trabalho do tema nas aulas de Língua Portuguesa. Além disso, entretanto, outros fatores podem ser apresentados como motivadores para tal abordagem.

O tratamento do preconceito linguístico se liga profundamente a este trabalho, segundo o qual destacamos a importância do reconhecimento do estigma que existe em relação a usos populares. A esse respeito, adotamos a visão de Lucchesi (2015), segundo a qual os estudos linguísticos devem chegar a todos os estudantes, incluindo alunos do ensino básico, de forma que se torne cada vez mais claro para todos que as línguas só existem dentro das relações humanas e, portanto, são por essas relações influenciadas. Essa posição torna o acesso aos mais variados recursos linguísticos uma questão de cidadania e, por isso, algo que, em nossa concepção, não deve ser negado aos alunos.

No que diz respeito ao acesso à cidadania, é importante também lembrar dos três atos que integram o “drama da linguagem” (BAGNO, 2000). Entre esses atos, figura o “poder dizer”. Consideramos pouca coisa tão grave, no âmbito da linguagem, como “ter o que dizer” e “querer dizer”, mas não poder por medo do preconceito ou, em outras palavras, perder o direito à fala por conta de uma busca exagerada pela correção que sequer encontra embasamento científico que a

legítima. Essa realidade está presente em muitas escolas. É, em nossa visão, dever do professor de Língua Portuguesa desfazer esse drama, tanto pela promoção do acesso à norma-padrão, como pelo combate ao preconceito linguístico.

Para isso, nas atividades relacionadas com os pressupostos defendidos nesta seção, objetiva-se apresentar, inclusive, atividades que demonstrem a influência dos condicionadores da concordância não padrão, sobretudo na produção textual dos estudantes envolvidos na investigação.

Os três eixos para o ensino de concordância verbal aqui propostos, como já se afirmou, encontram-se profundamente interligados. O não letramento digital, por exemplo, é, não raro, fator gerador de preconceito linguístico nas mídias sociais. É fato que muitas pessoas criticam o uso não padrão da ortografia, da pontuação, da concordância e de outros fenômenos, ainda que tal uso seja proposital e possua objetivos bem delimitados, mas, em alguns casos, tais objetivos não são sequer percebidos. Conforme Görski e Freitag (2013),

Interfere fortemente no julgamento das formas e constituição dos estereótipos, o “status” social dos indivíduos que as utilizam e não as características linguísticas em si. Esse tipo de julgamento revela “preconceito linguístico” (que na verdade é “preconceito social”), normalmente por parte daqueles que dominam a variedade padrão da língua e que, coincidentemente, se situam nos pontos mais altos da pirâmide social. (p. 24).

A afirmação de Görski e Freitag (2013) demonstra que, ao falarmos de preconceito linguístico, precisamos ter em mente, antes de tudo, que falamos, na verdade, de preconceito social. Sabendo que “[...] os estereótipos resultam da seleção de algumas formas – as mais frequentes, as mais salientes, as mais privativas – que, simbólica ou efetivamente, funcionam como índices de pertencimento social, regional, sexual, etário, etc.” (LABOV, 2008 [1972], p. 314), pretende-se demonstrar aos alunos os usos da concordância, sobretudo em verbos de terceira pessoa, mais estigmatizados, de forma que eles se tornem conscientes desse estigma, mas, ainda assim, sejam capazes de refletir sobre o uso da variante estigmatizada, quando integrante de um projeto de dizer específico.

4. AS ATIVIDADES PROPOSTAS

É importante sinalizar que o objetivo deste trabalho não se limita à aquisição de um padrão aceito socialmente; ao contrário, prioriza a formação de um leitor e produtor crítico que seja capaz de enxergar, mesmo em usos não padrão, a possibilidade de produzir sentidos em contextos variados.

São utilizados na proposta textos de variados gêneros, de forma a possibilitar o trabalho crítico e reflexivo com os três eixos, com ênfase na notícia jornalística, por representar um gênero em que a norma culta, não raro, como no texto a seguir, dá espaço a várias vozes, permitindo ressaltar os aspectos linguísticos envolvidos nesse processo. Além disso, o gênero notícia é comumente trabalhado nas práticas escolares e integra o Currículo Mínimo para o ensino de Língua Portuguesa, da Rede Estadual de Ensino do Rio de Janeiro, para o 7º ano do Ensino Fundamental, pelo que se espera que seja já conhecido pelos alunos.

Nesse sentido, considera-se produtiva a seguinte sequência de diversas questões, aliadas à prática de reflexão linguística por meio da mediação do docente, para promover o conhecimento do fenômeno gramatical, a ampliação do repertório dos alunos e ambientá-los nos contextos desfavorecedores do uso da marca em acordo com a norma-padrão, bem como a ampliação de sua consciência linguística diante de usos não padrão.

Nesta seção, apresenta-se cada uma das 18 questões propostas, acompanhada da justificativa para sua elaboração, relacionando-as, sempre que possível, aos eixos para o ensino de gramática propostos por Vieira (2014, 2017).

A seguir, expõe-se o texto motivador do reconhecimento do tema a ser trabalhado na sequência de boa parte das questões subsequentes.

Leia a notícia a seguir:

01/07/2011 17h58 - Atualizado em 01/07/2011 18h41

Processo contra livro do MEC com erros de concordância é arquivado

Procurador diz que obra 'propõe a reflexão acerca da linguística'. Polêmica sobre 'nós pega o peixe' levou ministro a prestar esclarecimentos.

Do G1, em São Paulo

FACEBOOK TWITTER G+ PINTEREST

O Ministério Público Federal (MPF) da Procuradoria da República do Distrito Federal arquivou o inquérito civil instalado contra o Ministério da Educação por causa do livro "Por uma Vida Melhor", que contém erros de concordância. Na obra, os autores afirmam que o uso da língua popular - ainda que com seus erros gramaticais - é válido, permitindo frases como "nós pega o peixe" ou "os menino pega o peixe".

O MEC distribuiu o livro pelo Programa Nacional do Livro Didático para a Educação de Jovens e Adultos. Na publicação, os autores dizem que o uso da linguagem popular é válida

ainda que com erros de concordância. O MEC distribuiu o livro pelo Programa Nacional do Livro Didático para a Educação de Jovens e Adultos a 484.195 alunos de 4.236 escolas do país.

COMO O MEC ESCOLHE OS LIVROS DIDÁTICOS
<p>Inscrição das editoras O edital que estabelece as regras para a inscrição do livro didático é publicado no Diário Oficial da União e disponibilizado no site do FNDE na Internet. O edital também determina o prazo para a apresentação das obras pelas empresas detentoras de direitos autorais.</p>
<p>Triagem Para analisar se as obras apresentadas se enquadram nas exigências técnicas e físicas do edital, é realizada uma triagem pelo Instituto de Pesquisas Tecnológicas do Estado de São Paulo (IPT).</p>
<p>Avaliação Os livros selecionados são encaminhados à Secretaria de Educação Básica do MEC, responsável pela avaliação pedagógica. A secretária escolhe os especialistas para analisar as obras, conforme critérios divulgados no edital. Os especialistas elaboram as resenhas dos livros aprovados, que passam a compor o guia de livros didáticos.</p>
<p>Guia de livros O MEC disponibiliza o guia do livro didático no site do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e envia o mesmo material impresso às escolas cadastradas no Censo Escolar.</p>
<p>Escolha Diretores e professores das escolas analisam e escolhem as obras que serão utilizadas. A escola faz o pedido dos livros ao FNDE que, por sua vez, encomenda a compra às editoras.</p>
<p>Distribuição</p> <p>A distribuição dos livros é feita diretamente pelas editoras às escolas, por meio de um contrato entre o FNDE e os Correios. Os livros chegam às escolas entre outubro e o início do ano letivo.</p>

saiba mais

Haddad chama de 'injustiça crassa' críticas a livro didático do MEC

MEC não vai recolher livro com erros de concordância, diz Haddad

Opinião: Enquanto escrita exige rigor, linguagem oral é mais solta

concordância]". "O livro parte de uma realidade comum aos adultos que voltam à escola e traz o adulto para a norma culta por meio de exercícios que pede ao estudante que faça a tradução da linguagem popular para a norma culta."

No documento publicado no último dia 22, que determinou o arquivamento do processo, o procurador Peterson de Paula Pereira afirma: "Transmitiu-se a ideia de que o indigitado livro pudesse ensinar a língua portuguesa de modo errado aos estudantes, quando, na verdade, o Ministério da Educação propôs à sociedade a introdução e reflexão acerca da linguística, que, conforme ensina o dicionário Houaiss da língua portuguesa, consiste em ciência que tem por objeto a análise da linguagem humana em seus aspectos fonético, morfológico, sintático, semântico, social e até mesmo psicológico; e a análise da origem, do desenvolvimento e da evolução das línguas".

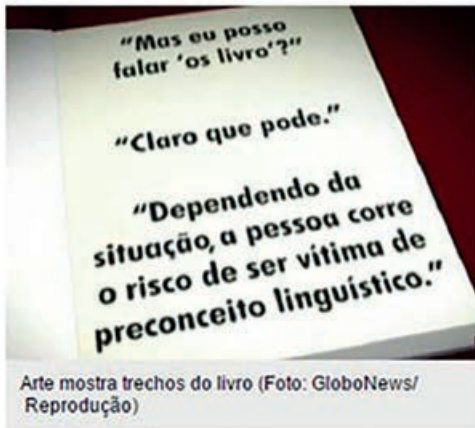
Ele acrescenta: "Na verdade o livro propôs o início de reflexões, já no ensino fundamental e médio, da linguística, que apresenta-se como ciência que se preocupa com o conhecimento da realidade da língua, a reconhecer as diferenças da língua falada como parte integrante de uma sociedade fratema, pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia

social, como preceitua o preâmbulo da Constituição Federal".

Polêmica

A polêmica gerada pelo livro levou o ministro da Educação, Fernando Haddad, a comparecer em audiência em uma comissão do Senado para prestar esclarecimentos. O ministro classificou de "injustiça crassa" as críticas realizadas por diferentes setores da sociedade a um livro didático distribuído pelo governo nas escolas que permitiria erros de concordância.

Na audiência, Haddad disse ainda que não iria recolher os livros. Para ele, o livro "não faz o que os críticos dizem que ele faz [acolhe erros de



A Academia Brasileira de Letras (ABL) discorda do teor da obra. Em nota, a ABL afirmou que “todas as feições sociais do nosso idioma constituem objeto de disciplinas científicas, mas bem diferente é a tarefa do professor de língua portuguesa, que espera encontrar no livro didático o respaldo dos usos da língua padrão que ministra a seus discípulos, variedade que eles deverão conhecer e praticar no exercício da efetiva ascensão social que a escola lhes proporciona.”

Os autores da Coleção Viver, Aprender da Editora Global, afirmaram em nota publicada no site da editora que o capítulo “Escrever é diferente de falar”, chama a atenção para algumas características da linguagem escrita e para a norma culta, também conhecida como norma de prestígio. “Pretende defender que cabe à escola ensinar as convenções ortográficas e as características da variedade linguística de prestígio justamente porque isso é valorizado no mundo do trabalho, da produção científica e da produção cultural. E ainda que o domínio da norma de prestígio não se dá de um dia para o outro, mas de modo gradual, constante e pela intensa prática e reflexão sobre seus usos.”

(Fonte: Processo contra livro do MEC com erros de concordância é arquivado. *G1*, 1 nov. 2011.

<<http://g1.globo.com/educacao/noticia/2011/07/processo-contralivro-do-mec-com-erros-de-concordancia-e-arquivado.html>>. Acesso em: 4 nov. 2016).

Questão 1

O uso da Língua Portuguesa é uma questão que sempre chama a atenção das pessoas. Que aspectos ligados a esse uso constituem o tema do texto que você leu?

Justificativa:

Essa é uma atividade de natureza linguística, visto que envolve leitura e produção escrita do aluno em função do tema abordado na notícia e sua relevância social. A questão é proposta a fim de trazer temas ligados à interpretação do texto lido e à variação linguística, de modo a contextualizar a abordagem das demais questões desta sequência. Nesta pergunta, os três eixos de ensino propostos, sobretudo o segundo e o terceiro, são articulados com vistas à reflexão do aluno. Espera-se que o aluno identifique o tema e seja capaz de perceber que o texto fala da polêmica gerada pela divulgação de um material didático que traria “erros de Português”. Assim, é possível que os alunos acabem expressando suas crenças sobre a variação, o que faz da atividade também um importante instrumento para verificação de tais concepções por parte da turma.

Questão 2

O texto lido é uma notícia. Que elementos podem colaborar com a identificação desse gênero textual no referido texto?

Justificativa:

Essa é uma atividade de natureza linguística, visto que entra em cena a leitura do aluno em função do gênero abordado e de suas características, e a produção escrita sobre o assunto; e epilinguística, visto que intenciona criar condições para que o aluno analise aspectos constitutivos da notícia, em termos de conteúdo e de forma. A questão é proposta a fim de trazer à tona propriedades do gênero com vistas à contextualização da abordagem das demais questões desta sequência. Assim, a tarefa articula-se principalmente ao Eixo 2, por tratar do plano da organização textual, buscando promover a reflexão dos alunos em torno do gênero trabalhado, pelo que se espera que os alunos identifiquem a função de divulgação de fatos, bem como a produtividade de elementos como título, lide, corpo, data e suporte em que o texto é veiculado, entre outros aspectos, como os relativos ao estilo supostamente objetivo.

Questão 3

Compare a linguagem utilizada na notícia ora analisada à linguagem utilizada nas frases “nós pega o peixe” ou “os menino pega o peixe”, presente no material didático que gera a polêmica anunciada na notícia. Elas são semelhantes ou diferentes? Por quê?

Justificativa:

Essa é uma atividade de natureza linguística, uma vez que a leitura e a produção escrita dos alunos são acionadas; e epilinguística, porque os alunos, através dessa leitura, comparam e analisam as estruturas gramaticais apresentadas. Objetiva-se que os alunos percebam diferenças com relação à norma/variedade empregada no próprio texto da notícia e à norma/variedade empregada nos exemplos que constituem a polêmica em torno do material didático que é alvo da notícia. Essa questão articula os três eixos de ensino. O Eixo 1 entra em cena a partir da reflexão do aluno em relação a aspectos formais – sobretudo no que se refere à concordância verbal – presentes nos usos observados na notícia e nos exemplos do material didático. É também uma questão ligada ao Eixo 2, visto que o aluno desenvolverá atividades de leitura, comparando informações. A pergunta chama a atenção, em particular, para questões centradas no Eixo 3, visto que o aluno irá comparar usos compatíveis com a chamada norma-padrão a usos não padrão.

Questão 4

Com base na leitura do texto lido, proponha, como se você fosse jornalista, uma nova alternativa de título para a notícia.

Justificativa:

Essa é uma atividade de natureza linguística, voltada para a produção textual, em que se objetiva que os alunos testem sua familiaridade com o gênero, compondo parte importante a ele ligada. Essa questão articula os três eixos de ensino, visto que o aluno terá de selecionar as estruturas linguísticas que comporão a notícia, com base na reflexão linguística sobre a constituição de tais estruturas, em função, inclusive, de sua adequação ao gênero que será composto, exercitando conhecimentos também ligados à variação.²

Questão 5

O título que você produziu apresenta linguagem mais próxima da linguagem empregada no gênero lido ou na linguagem empregada nos exemplos do material didático nele polemizado? Exemplifique e justifique.

Justificativa:

Essa é uma atividade de natureza linguística, que envolve a leitura e a produção textual; e epilinguística, visto que o aluno deverá refletir sobre os usos empregados em seu título, comparando-os aos observados na notícia e nos exemplos do material didático que é tema dela. É importante que se privilegie a discussão oral dessa questão e de outras, visto que as respostas podem sempre variar muito, levando a reflexões que estão além do foco desta sequência. Nesse sentido, a mediação se faz profundamente necessária, para que os alunos percebam, entre outros usos, os ligados a aspectos formais expressos no âmbito da concordância verbal. Essa questão privilegia os Eixos 1 e 3, levando o aluno à reflexão pautada na variação linguística a partir de seus próprios usos, que podem, também, ser discutidos em grupos, em que os alunos comentem conjuntamente a linguagem utilizada pelos colegas.

² Por mais que na Rede Estadual de Ensino do Rio de Janeiro esteja previsto o trabalho com o gênero notícia no 7º ano do Ensino Fundamental, é importante que o professor verifique, em cada turma, a necessidade de trabalhar novamente o gênero antes desta sequência, visto que os alunos ainda podem ter dúvidas sobre ele, ou mesmo ter vindo de outras redes em que o gênero não tenha ocupado lugar importante nas aulas de Língua Portuguesa.

Questão 6

O que você pensa sobre a frase “Os menino pega o peixe”, presente no material didático que é tema da notícia lida? Marque quantas opções forem necessárias para expressar sua opinião.

- a) É comum na fala e na escrita ()
- b) É comum na fala ()
- c) É comum na escrita ()
- d) Está errada ()

Justificativa:

Essa questão, que faculta ao aluno a marcação de mais de uma opção, promove, assumindo natureza epilinguística, a reflexão do aluno sobre a naturalidade e a frequência de usos da concordância não padrão em terceira pessoa, privilegiando, então, os Eixos 1 e 3. A questão também objetiva aproximar os alunos do tema, de forma a possibilitar a discussão, com base nas respostas, sobre a concordância em contextos de fala e escrita, também articulando os referidos eixos, sem priorizar, ainda, a sistematização metalinguística, por meio da nomeação do fenômeno trabalhado.

Questão 7

Por que você acha que a presença da frase “Os menino pega o peixe”, no material didático tema da notícia lida, é criticada por alguns grupos presentes em nossa sociedade?

Justificativa:

Essa questão, de natureza epilinguística, visa a promover a reflexão do aluno sobre a naturalidade e a frequência de usos da concordância não padrão em terceira pessoa e sobre o julgamento social que esses usos recebem. A questão, que também é linguística, envolvendo leitura e produção textual, objetiva aproximar os alunos do tema, de forma a possibilitar a discussão, com base nas respostas, sobre a concordância em diferentes gêneros textuais e sobre o julgamento que a presença de usos não padrão em livros didáticos recebe, sem priorizar, ainda, a sistematização gramatical, embora o aluno já possa fazer considerações sobre a concordância a partir de reflexões já de natureza metalinguística. A atividade está ligada ao Eixo 1, visto que o aluno, para responder, levará em consideração a presença de aspectos formais ligados ao uso não padrão da concordância. No

âmbito do Eixo 2, o aluno precisa acionar seu conhecimento de mundo para envolver questões como preconceito linguístico ou a pressão existente sobre a correção em uma sociedade heterogênea e profundamente grafocêntrica na sua resposta. Tais temas, mesmo que não de maneira consciente ou teorizada, já fazem parte da realidade social de alunos do 8º ano do Ensino Fundamental e são considerados nessa questão, que, por tratar da avaliação social de usos linguísticos, também possui articulação com o Eixo 3.

Questão 8

Observe a frase “Os autores dizem que a linguagem popular é válida”, produzida pelo autor da notícia lida, e a frase “Os menino pega o peixe”, presente no material didático tema da notícia lida.

- a) Que tipo de diferença pode ser percebida entre as duas frases, se observados os verbos “dizem”, na primeira, e “pega”, na segunda?
- b) Com base no título da notícia “Processo contra livro do MEC com erros de concordância é arquivado”, é possível identificar o fenômeno gramatical que é utilizado de maneira diferente nas duas frases. Apresente o nome desse fenômeno.
- c) Observando a relação existente, na frase do autor da notícia, entre o verbo “dizem” e o sujeito “Os autores”, e a condenação da relação existente entre o verbo “pega” e o sujeito “os menino”, na frase em que o jornalista afirma haver “erros de concordância”, tente elaborar, com suas palavras, uma regra para o uso desse fenômeno gramatical, que oriente os usos vistos como “corretos”.
- d) Por que a frase “Os menino pega o peixe” estaria “errada”, segundo a notícia? Explique com base na regra que você acaba de elaborar.

Justificativa:

Essa questão visa a promover a reflexão do aluno sobre o fenômeno da concordância verbal em si. A questão é linguística, envolvendo a leitura e a escrita em todas as perguntas; epilinguística, criando condições para a análise e comparação de usos linguísticos presentes, sobretudo, nos itens “a”, “c” e “d”; e metalinguística, visto que visa a promover as condições para que os alunos operem a sistematização da regra geral de concordância empregada na norma culta monitorada. Objetiva-se que o aluno, com base na leitura do texto e na observação das orações apresentadas, chegue a suas próprias considerações sobre qual seria a regra geral de concordância verbal estabelecida pela gramática tradicional e observada nos

usos cultos, trabalhando, assim, o Eixo 1. O aluno também deverá comparar tais usos cultos, presentes no texto do jornalista, aos usos populares presentes no exemplo do livro didático, trabalhando, então, com o Eixo 3. No item “d” dessa questão, o Eixo 2, sobretudo, também é articulado, visto que o aluno deverá relacionar as informações presentes na notícia a seu conhecimento de mundo para responder, analisando, ainda, a frase em questão em função da regra por ele sistematizada, o que também articula os Eixos 1 e 3. As respostas dos alunos, nesta questão, podem remeter ao fenômeno da concordância nominal, o que pode ser aproveitado pelo professor para demonstrar a relação existente entre a concordância verbal e a concordância nominal, assim como sistematizar a regra geral de ambos os fenômenos.

Questão 9

Os verbos, para descreverem situações ou acontecimentos, podem selecionar diferentes elementos, como você pode observar na tabela abaixo. Observando o modelo, complete o quadro destacando os elementos das orações seguintes a partir do verbo principal.

Modelo: Todas as feições sociais do nosso idioma constituem objeto de disciplinas científicas.

Oração 1: Nós pega o peixe.

Oração 2: Os menino pega o peixe.

Oração 3: Os autores dizem que o uso da linguagem popular é válida.

	Sujeito	Verbo	Complemento 1
Modelo	Todas as feições sociais do nosso idioma	constituem	objeto de disciplinas científicas
Oração 1			
Oração 2			
Oração 3			

Justificativa:

Finalmente, após todo o trabalho de reflexão linguística desenvolvido paulatinamente nas atividades anteriores, a questão 9 objetiva construir a sistematização gramatical a partir dos constituintes selecionados pelo verbo. Assim, possui, de um lado, natureza linguística e epilinguística, visto que trabalha a leitura e a produção do aluno em função da análise de estruturas linguísticas, e, de outro, natureza metalinguística, evocando, de forma explícita, conhecimentos voltados,

sobretudo, para a categoria verbal e seus constituintes. O foco principal está no Eixo 1: espera-se que os alunos percebam que as orações em questão se estruturam em torno de um verbo, a fim de pensar sua predicação e a relação dessa predicação com diversos constituintes, dentre os quais figura o sujeito, com o qual se estabelece o fenômeno da concordância verbal.

É importante destacar a presença de um período composto na “oração 3”, assim chamada para evitar possíveis confusões pelo fato de não terem os alunos visto ainda, no 8º ano, a estruturação de períodos compostos. Ainda que não tenha sido trabalhado o assunto de modo específico, considera-se importante permitir que os alunos percebam que orações também podem funcionar como complemento.

Questão 10

Segundo a regra geral de concordância verbal, estabelecida com base no uso padrão, o verbo apresenta o mesmo número (singular ou plural) que o apresentado pelo sujeito. Sendo assim, reescreva as orações 1 e 2, da questão anterior, adaptando-as ao uso padrão da concordância verbal.

Justificativa:

Nessa questão – também de natureza linguística, com foco no trabalho de reescritura, e epilinguística, por exigir a análise linguística das estruturas reescritas visando à sua reformulação – também se adota a abordagem metalinguística, com o trabalho objetivo em torno do verbo e suas flexões, para a expressão desinencial de número plural. Com foco principal nos Eixos 1 e 3, espera-se que os alunos percebam que as orações em questão se estruturam em torno de um verbo, a fim de pensar sua predicação e a relação desse verbo com o SN sujeito, relação fundamental ao fenômeno variável da concordância verbal.

Questão 11

Na frase “Na obra, os autores afirmam que o uso da língua popular – ainda que com seus erros gramaticais – é válido”, há a presença de duas vozes que representam duas pessoas que expõem suas visões sobre o assunto discutido: uma que considera que “o uso da língua popular é válido” e outra que considera que esse uso popular tem “seus erros gramaticais”. Quem são essas pessoas, considerando o que cada uma afirma?

Justificativa:

Essa questão, de natureza linguística, visa a promover a reflexão do aluno sobre a leitura em torno das diferentes vozes presentes na notícia e levá-lo à refle-

xão, epilinguística, sobre como essas vozes se alternam no texto. A atividade está prioritariamente ligada ao Eixo 2 para o ensino de Língua Portuguesa porque trabalha, sobretudo, a produção de sentidos ancorados na relação do texto com a postura ideológica de seu locutor.

Questão 12

Observe os seguintes padrões de conjugação verbal:

Padrão	Padrão 2
eu canto	eu canto
você canta	ocê canta
ele canta	ele canta
nós cantamos	nóis canta
vocês cantam	ocêis canta
eles cantam	eles canta

Em sua opinião, qual desses padrões é mais valorizado em nossa sociedade? Por que você acha que o outro padrão é menos valorizado?

Justificativa:

Espera-se, nessa questão epilinguística e metalinguística, privilegiando os Eixos 1 e 3, que os alunos percebam que o padrão 1, a seguir, é mais valorizado socialmente. Também se espera que os alunos reconheçam que o padrão 2 é menos valorizado por conta do grupo social que geralmente o utiliza. Sugere-se, ainda, o aproveitamento da questão para demonstrar que o fenômeno da neutralização, observado no padrão 2, ocorre também no padrão 1, entre as formas “ele” e “você”. Deve-se ressaltar que, por mais que o fenômeno seja o mesmo, existem valores sociais (Eixo 2) que impulsionam a estigmatização do segundo padrão. Embora ciente de outras possibilidades de estabelecimento dos padrões de concordância, que contemplassem, por exemplo, a ocorrência de “tu canta”, optou-se, nesta atividade, por valer-se apenas dos padrões propostos em Lemle (2013) – padrão 1 – e Lucchesi (2008) – padrão 2.

Questão 13

Você viu que, segundo a regra geral de concordância verbal tida como padrão, o verbo concorda com o núcleo do sujeito. Existe também uma regra geral

de concordância nominal, segundo a qual adjetivos concordam com o núcleo do nome ao qual se referem, como no seguinte exemplo:

“Na obra, os autores afirmam que o uso da língua popular – ainda que com seus erros gramaticais – é válido.”

O adjetivo “válido”, neste caso, é masculino porque se refere ao substantivo “uso”. Mas, em momento seguinte, o autor da notícia escreve:

“Os autores dizem que o uso da linguagem popular é válida.”

- a) Segundo a regra geral de concordância nominal, esse seria considerado um uso padrão? Por quê?
- b) Na concordância nominal e/ou na concordância verbal, o gênero (feminino/masculino) e/ou o número (singular/plural) podem não ser empregados conforme a norma-padrão. É mais provável que um falante realize a concordância padrão quando o adjetivo vem logo após o nome ou quando o verbo vem logo após o sujeito. Com base nessas afirmações, explique o uso não padrão que você identificou, na questão anterior, empregado pelo autor da notícia.
- c) Como se vê, usos não padrão estão na linguagem popular, mas também podem estar na fala e na escrita de falantes considerados cultos, aqueles que possuem maior nível de escolaridade, como jornalistas, médicos, advogados, professores, ministros. Identifique, na fala do Ministro da Educação, presente no texto e disposta abaixo, um uso não padrão da concordância verbal e o explique. “O livro parte de uma realidade comum aos adultos que voltam à escola e traz o adulto para a norma culta por meio de exercícios que pede ao estudante que faça a tradução da linguagem popular para a norma culta. ”
- d) Os verbos possuem diferentes formas de marcar a oposição entre o singular e o plural. Há verbos que, na terceira pessoa, possuem as duas formas bem parecidas, como “vende/vendem” ou “gosta/gostam”; e há verbos que possuem mais diferenças entre a forma singular e plural, como em “viu/viram”, “falou/falaram” ou “é/são”. É comum que, mesmo falantes com alto nível de escolaridade, não usem a forma plural quando ela é muito parecida com a forma singular. Com base nessas afirmações, explique o uso não padrão que você identificou, na questão anterior, empregado pelo ministro da educação.
- e) Observe a frase ‘O ministro classificou de “injustiça crassa” as críticas realizadas por diferentes setores da sociedade a um livro didático distribuído pelo governo nas escolas que permitiria erros de concordância’. Quem é, pro-

vavelmente, o antecedente do sujeito (pronome relativo que) do verbo destacado?

f) Pode ocorrer que, mesmo na fala ou na escrita de indivíduos considerados cultos, seja empregada a concordância não padrão quando o verbo está longe do sujeito ou do elemento a que o sujeito se refere. Supondo que o verbo destacado na frase ‘O ministro classificou de “injustiça crassa” as críticas realizadas por diferentes setores da sociedade a um livro didático distribuído pelo governo nas escolas que permitiria erros de concordância.’ estivesse no plural, quem seria o provável antecedente do sujeito?

g) Na fala ou na escrita empregada, como dito, por falantes com maior nível de escolaridade, é comum o uso da concordância não padrão quando o sujeito está longe do verbo, como em “os reis, no dia seguinte, veio de carruagem”; ou quando o sujeito está depois do verbo, como em “Vieram os reis”; ou, ainda, quando as formas verbais no singular são muito próximas das formas verbais no plural, como em “ele bebe água/eles bebem água”. Sabendo disso, analise as orações a seguir, reescreva-as utilizando o verbo destacado segundo o uso padrão da concordância verbal e identifique o fator que favoreceu a não marcação de plural.

Chegou os dois livros que eu encomendei.

Todos os alunos reconhece a importância dos estudos.

Muitos adolescentes, sobretudo moradores da periferia carioca, viverá algum dia uma situação que demonstre a profunda desigualdade social brasileira.

Justificativa:

Essa questão, de natureza linguística, epilinguística e metalinguística, visa a promover a reflexão do aluno sobre os contextos desfavorecedores da concordância. Com base em atividades de leitura e escrita, mostra como determinados contextos podem impulsionar o uso da concordância não padrão mesmo na fala ou na escrita culta. Para isso, objetiva-se chamar a atenção do aluno para usos não padrão empregados pelo autor da notícia e pelo Ministro da Educação, e, em seguida, trabalhar os contextos posição do sujeito, distância e saliência fônica. A atividade está profundamente ligada aos Eixos 1 e 3 para o ensino de Língua Portuguesa, visto se tratar de abordagem reflexiva da gramática considerando a regra variável. É importante, nesta questão, que os alunos reconheçam, ainda, a possibilidade de o pronome relativo assumir a função de sujeito, recuperando um termo antecedente.

Questão 14

Leia o texto abaixo:

TÁ TRANQUILO TÁ FAVORÁVEL (MC BINLADEN)

Dj

Nós gosta assim, nós tá suave final de semana

Vai achando que é só o Playboy

que vive em Copacabana

“aí”

Dá uma olhada no cordão, Tá tranquilo

“Aê” dá uma olhada nas Bandida que tá com nós

Tá favorável

Foca mas não sufoca

Esse é o dilema da quadrilha

Faz o sinal da Hang Loose

faz o famoso sinal do Ronaldinho

Certo!

Tá tranquilo, Tá favorável

Só os vilão vem

Tá tranquilo, Tá favorável

Tá tranquilo, Tá favorável

Tá tranquilo, Tá favorável

Só os vilão vem

Tá tranquilo, Tá favorável

Tá tranquilo, Tá favorável

Tá tranquilo, Tá favorável

Vai

Um brinde pros recalcados

Tá tranquilo, Tá favorável

Tá tranquilo, Tá favorável

Tá tranquilo, Tá favorável

Vai

Um brinde pros recalçados
Vai achando que é só Playboy que vive em Copacabana
(solta essa porra)
Tá girando o mundão, girando o olhar
Parado no tempo eu não posso ficar

Girava o volante do Golf sapão
Agora vou virar o volante do Jaguar
Gira a catraca de um Puma Disk
Enrola cabo de uma Bandit
Joga o paco de 100 embolado na mesa
que a bandida não resiste

Gira postagem, gira comentário
Gira postagem, gira comentário
Olha pra todos os recalçados
Olha pra aquelas vizinha fofoqueira
pra quem desacreditava de nós
E fala

Nós tá suave final de semana
Tá tranquilo, Tá favorável
Tá tranquilo, Tá favorável
Tá tranquilo, Tá favorável

Vai
Um brinde pros recalçado
Tá tranquilo, Tá favorável
Tá tranquilo, Tá favorável
Tá tranquilo, Tá favorável

Vai
Um brinde pros recalçado
Vai achando que é só Playboy que vive em Copacabana

(Fonte: MC BIN LADEN. *Tá tranquilo Tá Favorável*. Disponível em: <<https://www.vagalume.com.br/mc-bin-laden/ta-tranquilo-ta-favoravel.html>> Acesso em: 12 jun. 2018).

Justificativa:

Essa questão é de natureza linguística, visto que mobiliza a leitura e produção escrita do aluno, epilinguística, uma vez que visa a promover a reflexão do aluno sobre a naturalidade e a frequência de usos da concordância não padrão em terceira pessoa e sobre o julgamento social que esses usos recebem, e metalinguística, pois o aluno, possivelmente, envolverá o uso da categoria em sua resposta. O objetivo geral é permitir que o estudante faça considerações sobre o uso da concordância não padrão em textos do gênero canção e em textos presentes em um material didático. A atividade está ligada aos Eixos 1, operando a análise reflexiva das sentenças; 2, envolvendo a reflexão sobre a produção de sentidos em função de gêneros variados; e 3, por trazer à tona as implicações diferentes do uso do padrão em função do gênero textual utilizado.

Questão 15

- a) Você acha que a presença das frases “Nós gosta assim, nós tá suave final de semana”, na canção lida, provoca a mesma reação de condenação que “Os menino pega o peixe”, no material didático tema da notícia anteriormente lida? Por quê?
- b) Que objetivos a ausência de concordância poderia ter nessa canção?

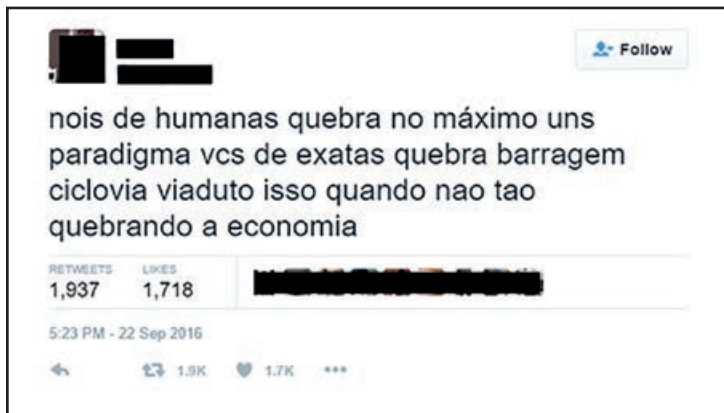
Justificativa:

Essa é uma atividade linguística, epilinguística e metalinguística. Nela, o aluno deverá mobilizar a análise linguística feita na atividade anterior para explicar, através da escrita, seu posicionamento. A questão tem foco no Eixo 2, visto que o objetivo principal é permitir que os alunos percebam como a ausência da concordância padrão contribui para a identificação e caracterização do grupo social que tem voz na canção, percebendo os usos linguísticos como fator também de identidade cultural. É importante reiterar que esta proposta se baseia também na promoção de letramentos múltiplos em sala de aula, pelo que interessam as estratégias discursivas empregadas no âmbito da concordância, sobretudo verbal, tanto em textos possivelmente estigmatizados como em textos mais valorizados socialmente. Espera-se que os alunos percebam que, por mais que os usos não padrão presentes na canção possam ser tão estigmatizados quanto os do material didático abordado na notícia lida anteriormente, a ausência de concordância nominal e verbal padrão, além de caracterizar o grupo social que ganha voz no texto, o opõe, possivelmente, a um outro grupo: o dos “playboys” destacados em “Vai achando que é só Playboy que vive em Copacabana”. Também pode ser destacado, nesta questão, o caráter de oralidade presente em canções

deste gênero, o que, naturalmente, imprime nele usos de concordância não padrão comumente observados na fala. Outras canções em que o uso não padrão da concordância esteja presente, até mais aceitas socialmente, como o “Samba do Arnesto”, de Adoniran Barbosa, podem ser exploradas nesta questão. Devem-se considerar, entretanto, as maiores possibilidades de significação oferecidas no trabalho com canções que estejam mais próximas do universo do aluno.

Questão 16

Leia o texto abaixo:



Fonte: Chagas (2017, p. 223).

- Esse texto é um “Tweet”, gênero textual muito comum na internet. Identifique no texto fragmentos que não estejam em conformidade com a concordância verbal padrão.
- Altere os fragmentos, passando ao uso padrão e responda: o texto mantém o mesmo sentido ou efeito? Justifique.

Justificativa:

Esta atividade também se constitui linguística, epilinguística e metalinguística, visto que, além da leitura e da escrita com base na reflexão, está presente, como condição para elaboração da resposta, a análise categorial dos verbos empregados. Há foco nos Eixos 1 e 2, visto que os alunos refletirão sobre a prática linguística em função de um projeto comunicativo, mas o Eixo 3 também vem à tona por meio da apresentação da variação como estratégia linguística. O objetivo principal é permitir que os alunos percebam como a ausência da concordância padrão contribui para a identificação e caracterização de um grupo social e como

esses usos podem colaborar para o estabelecimento do humor no texto lido, o que é muito comum em memes e outros gêneros digitais difundidos na internet.

Questão 17

Leia o texto a seguir:

PRECONCEITO QUE CALA, LÍNGUA QUE DISCRIMINA

Marcos Bagno, escritor e linguista brasileiro, deixa à mostra a ideologia de exclusão social e de dominação política pela língua

Por Joana Moncau*

Marcos Bagno, escritor e linguista brasileiro, deixa à mostra a ideologia de exclusão social e de dominação política pela língua, típica das sociedades ocidentais. “Podemos amar e cultivar nossas línguas, mas sem esquecer o preço altíssimo que muita gente pagou para que elas se implantassem como idiomas nacionais e línguas pátrias”.

O preconceito linguístico é um preconceito social. Para isso aponta a afiada análise do escritor e linguista Marcos Bagno, brasileiro de Minas Gerais. Autor de mais de 30 livros, entre obras literárias e de divulgação científica, e professor da Universidade de Brasília, atualmente é reconhecido sobretudo por sua militância contra a discriminação social por meio da linguagem. No Brasil, tornou-se referência na luta pela democratização da linguagem e suas ideias têm exercido importante influência nos cursos de Letras e Pedagogia.

A importância de atingir esse meio, segundo ele, é que o combate ao preconceito linguístico passa principalmente pelas práticas escolares: é preciso que os professores se conscientizem e não sejam eles mesmos perpetuadores do preconceito linguístico e da discriminação. Preconceito mais antigo que o cristianismo, para Bagno, a língua desde longa data é instrumentalizada pelos poderes oficiais como um mecanismo de controle social. Dialeto e língua, fala correta e incorreta: na entrevista concedida a *Desinformémonos*, ele desnatura esses conceitos e deixa à mostra a ideologia de exclusão e de dominação política pela língua, tão impregnada nas sociedades ocidentais.

“A língua é um dialeto com exército e marinha”, Max Weinreich

O controle social é feito oficialmente quando um Estado escolhe uma língua ou uma determinada variedade linguística para se tornar a língua oficial. Evidentemente qualquer processo de seleção implica um processo de exclusão. Quando,

em um país, existem várias línguas faladas, e uma delas se torna oficial, as demais línguas passam a ser objeto de repressão. [...]

Falar errado? Para quem?

Também existe uma ideologia linguística que não é oficializada, mas que ao longo do tempo se instaura na sociedade. Em qualquer tipo de comunidade humana sempre existe um grupo que detém o poder e que considera que seu modo de falar é o mais interessante, o mais bonito, é aquele que deve ser preservado e até imposto aos demais.

Nas sociedades ocidentais as línguas oficiais sempre foram objetos de investimento político. As línguas são codificadas pelas gramáticas, pelos dicionários, elas são objetos de pedagogias, são ensinadas. Claro que essa língua que é normatizada nunca corresponde às formas usuais da língua, sempre há uma distância muito grande entre o que as pessoas realmente falam no seu dia-a-dia, na sua vida íntima e comunitária, e a língua oficializada e padronizada.

O preconceito linguístico nas sociedades ocidentais é derivado principalmente das práticas escolares. A escola sempre foi muito autoritária, muitas vezes as pessoas tinham que esquecer a língua que já sabiam e aprender um modelo de língua. Qualquer manifestação fora desse modelo era considerada erro, e a pessoa era reprimida, censurada, ridicularizada.

Outro grande perpetuador da discriminação linguística são os meios de comunicação. Infelizmente, pois eles poderiam ser instrumentos maravilhosos para a democratização das relações linguísticas da sociedade. No Brasil, por serem estreitamente vinculados às classes dominantes e às oligarquias, assumiram o papel de defensores dessa língua portuguesa que supostamente estaria ameaçada. Não interessa se 190 milhões de brasileiros usam uma determinada forma linguística, eles estão todos errados e o que apregoam como certo é aquela forma que está consolidada há séculos. Isso ficou muito evidente durante todas as campanhas presidenciais de que Lula participou. Uma das principais acusações que seus adversários faziam era essa: como um operário sem curso superior, que não sabe falar, vai saber dirigir o país? Mesmo depois de eleito, não cessaram as acusações de que falava errado. A mídia se portava como a preservadora de um padrão linguístico ameaçado inclusive pelo presidente da República. [...]

Cria-se um padrão linguístico muito irreal, muito distante da realidade vivida da língua. É a partir desse confronto entre a maneira de falar das pessoas e essa língua codificada, que surgem esses conflitos linguísticos. A pessoa, ao comparar seu modo de falar com aquilo que aprende na escola ou com o que é codi-

ficado, vê a distância que existe entre essas duas entidades e passa a achar que seu modo de falar é feio, é errado. [...]

Luta contra o preconceito linguístico

Acabar com o preconceito linguístico é uma coisa difícil. É preciso sempre que façamos a distinção entre preconceito e discriminação. O que nós temos que combater é a discriminação, ou seja, quando esse preconceito deixa de ser apenas uma atitude ou um modo de pensar das pessoas e se transforma em práticas sociais.

Primeiro é preciso reconhecer a existência do preconceito linguístico, conhecer os modos como ele se manifesta concretamente como atitudes e práticas sociais, denunciar isso e criar modos de combatê-lo.

Justamente pelo fato de o preconceito linguístico nas sociedades ocidentais ser derivado das práticas escolares, na minha opinião, o grande mecanismo para começar a desfazer o preconceito linguístico, a discriminação linguística, está também na prática escolar. É muito importante que a escola, em sociedades letradas como a nossa, permita ao aluno esse processo do acesso ao letramento a partir de práticas pedagógicas democratizadoras, em que as variações linguísticas sejam reconhecidas como prática da cultura nacional, que não sejam ridicularizadas. E é claro que isso tem um funcionamento político muito importante, não só na escola, mas em toda a sociedade.

Por isso que no Brasil, eu e um conjunto de outros linguistas e educadores estamos sempre atacando muito o preconceito linguístico e propondo práticas pedagógicas democratizadoras. Que a criança, ao chegar na escola falando uma variedade regional menos próxima do padrão, não seja discriminada. Nosso trabalho atualmente se centra muito na escola, nos materiais didáticos e na formação dos professores de português, para que não sejam eles mesmos perpetuadores do preconceito linguístico e da discriminação. [...]

No caso específico do Brasil, nos últimos oito anos, quase 30 milhões de pessoas saíram da linha da pobreza e com isso vão impor também sua maneira de falar. Outro dado muito importante é que a grande maioria das pessoas que se formam professores (de português, principalmente) vem dessas camadas sociais. Portanto, o professor que está indo para sala de aula já é falante dessas variedades linguísticas que antigamente eram estigmatizadas. Isso vai provocar um grande movimento de valorização dessas variedades menos prestigiadas. Estamos assistindo a um momento muito importante da história sociolinguística do Brasil.

Fonte: MONCAU, J. *Preconceito que cala, língua que discrimina*. Disponível em: <<https://www.brasildefato.com.br/node/5396>>. Acesso em: 5 nov. 2016. (Adaptado).

Com base na leitura do texto, discuta com seus colegas: O que é preconceito linguístico? Qual é a sua origem? Por que há pessoas que consideram o preconceito linguístico um problema? Feita essa discussão e, com base nas informações contidas na notícia que você leu, sobre o livro didático, que apresenta usos de concordância não padrão, faça de conta que você é um jornalista e escreva uma notícia dentro do mesmo tema, usando conhecimentos presentes no texto que você acaba ler.

Justificativa:

A questão, de natureza linguística, epilinguística e metalinguística, visa a trabalhar a leitura e produção textual, com foco no Eixo 2, através do qual os alunos mobilizarão seu conhecimento de mundo para discussão das questões apresentadas, possibilitando a reflexão linguística em torno de fenômenos variáveis, englobando, assim, os Eixos 1 e 3. Tendo em vista que se trata de um texto longo e uma atividade específica, entende-se ser necessário maior tempo para essa questão. Sugere-se que o texto seja lido em voz alta pelo professor e que, após a leitura, as questões sejam apresentadas e discutidas com os alunos, para que estes possam, então, escrever a notícia, conforme se propõe no enunciado.

Questão 18

Você viu que o uso da concordância padrão ou não padrão pode atender a vários objetivos e possui maior ou menor exigência da sociedade de acordo com o gênero textual em que é utilizada. Sabendo disso, troque a notícia produzida na Questão 17 com um colega e discutam, em dupla, sobre seu texto e sobre o dele:

- a) O texto apresenta predominantemente o uso da concordância padrão ou não padrão?
- b) O uso da concordância (padrão ou não padrão) observado nesse texto é socialmente considerado o mais adequado? Justifique.
- c) Caso haja usos da concordância (padrão ou não padrão) observados nesse texto que não sejam considerados adequados pela dupla, reescreva-os, realizando as adaptações necessárias.

Justificativa:

Essa é uma questão de natureza linguística, epilinguística e metalinguística. A questão visa a promover a reflexão (Eixo 1) dos alunos em torno de seus próprios usos, de forma que eles sejam capazes de analisar o uso da concordância em função do público, veículo e situação de comunicação ligados ao gênero do texto que produziram (Eixos 2 e 3).

5. AVALIANDO A ELABORAÇÃO DA PROPOSTA PEDAGÓGICA

A proposta ora apresentada foi idealizada com vistas à aplicação em sala de aula e consequente avaliação que culminasse em sua constante reestruturação, o que não foi possível, ainda, até o presente momento. Considerando que esta seção só poderia efetivamente produzir uma avaliação da proposta pedagógica se tivesse sido possível experimentar as atividades aqui elencadas e, mais do que isso, verificar se houve mudança de comportamento linguístico dos alunos, com base na observação da produção escrita em diversos gêneros, com maior ou menor grau de exigência de norma-padrão, o que é nosso objetivo futuro, é importante destacar que a avaliação que se faz agora não se quer científica, mas constitui um olhar subjetivo sobre a própria experiência da elaboração da proposta, com o olhar profissional da área, que também está fundamentado pelos pressupostos teóricos da pesquisa no âmbito do mestrado profissional.

Apreciando a própria elaboração da proposta pedagógica, foi possível perceber que não seria possível dar conta de alcançar todos os objetivos que permeiem um ensino de concordância verbal contextualizado e eficiente. Considerando o que se priorizou no momento, cremos que a experiência deixa claros os fatores considerados primordiais nesse ensino. Por meio das atividades sugeridas, valoriza-se a construção coletiva, em sucessivas atividades linguísticas e epilinguísticas, das definições básicas em torno do fenômeno analisado, até que se alcance o “trabalho inteligente de sistematização gramatical”, conforme Franchi (2006), por meio de atividades metalinguísticas. Cremos que, dessa forma, os alunos têm mais chance de se tornarem protagonistas de seu processo de aprendizado e passarem a perceber, no âmbito do Eixo 1 (ensino de gramática como atividade reflexiva) da proposta de Vieira (2014, 2017), que são capazes, também, de construir conhecimento gramatical, de maneira reflexiva a partir de sua gramática interna.

Também consideramos atendidas minimamente as necessidades voltadas à compreensão do uso não padrão como ferramenta na construção de sentidos, que pode variar em função do gênero textual, do suporte em que esse gênero é veiculado e da situação de comunicação que motiva o projeto de dizer presente no texto. Vemos absoluta importância nessa etapa como promotora da criatividade do aluno, que deve ser capaz de lançar mão de usos que atendam ou não ao padrão para significar.

Os objetivos voltados para a consciência linguística do aluno e para a reflexão sobre o preconceito linguístico e seus impactos na produção de textos orais e

escritos em comunidades heterogêneas como a brasileira também foram contemplados na elaboração das atividades. Desse modo, seja no âmbito do valor indexical dos padrões de concordância, seja no âmbito dos efeitos de sentido das variantes, foi possível integrar os propósitos dos Eixos 2 (ensino de gramática como produtora de sentidos em textos de circulação social) e 3 (ensino de gramática como manifestação de regras variáveis) da proposta de Vieira (2014, 2017).

Acreditamos que cada professor, ciente das particularidades de sua turma, do tempo de que dispõe e munido pelo prazer da investigação, é capaz de selecionar, do grande número de questões propostas, aquelas que julgar mais produtivas, e adaptar tais atividades para desenvolver os variados objetivos no ensino da concordância verbal. Sem dúvida, a avaliação e a reavaliação dos resultados da aplicação dessas atividades na aprendizagem por parte dos alunos serão o mais eficiente instrumento de apreciação crítica da proposta pedagógica formulada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sabemos que o ensino da concordância verbal constitui um dos principais desafios enfrentados pelos professores de Língua Portuguesa. Nem sempre a abordagem do tema, em materiais didáticos oferecidos pelas redes de ensino, apresenta um ensino contextualizado e que considera a profunda variação observada no fenômeno em todo o território brasileiro.

O histórico que perpassa a constituição de nosso padrão gramatical normativo possui bastante importância para compreendermos a grande distância que é observada entre o Português que é ensinado na sala de aula e o Português que é utilizado pelos alunos e até mesmo pelos professores. Compreender esse processo também é importante para entender a configuração de nossas gramáticas normativas, cujo objetivo não é trabalhar com a variação linguística, pois seus exemplos e normas, conforme aponta Perini (2001), refletem usos muito distantes da realidade, até mesmo se for considerada a forma como escrevem os bons escritores atualmente; o que dizer, então, da forma como escreve o falante culto, de maneira geral, e o falante que não possui muitos anos de escolaridade?

O trabalho também possibilitou reflexões relativas ao ensino de gramática, sobretudo no que se refere aos três eixos para o ensino de Língua Portuguesa, propostos por Vieira (2014, 2017). No âmbito do fenômeno linguístico aqui abordado, foi possível concluir que os temas gramaticais não são desenvolvidos nos três eixos sempre na mesma proporção ou segundo as mesmas prioridades. Nesse sentido, admitimos que um ou outro fenômeno linguístico pode se destacar em

um ou outro eixo, como é o caso da concordância verbal, que aparentemente seria de maior produtividade nos chamados Eixos 1 (o da gramática como atividade reflexiva) e 3 (o da gramática como manifestação de regras variáveis). Foi possível perceber, entretanto, que mesmo um fenômeno do nível oracional como a marcação morfológica de pluralidade pela concordância pode ser, também, trabalhado na perspectiva do Eixo 2. Isso acontece primeiramente por se poder pensar na produção de sentidos, também, no campo da sentença, sendo a concordância verbal um fator de identificação do sujeito e uma relação fundamental para o estabelecimento da coesão e coerência internas da frase; em segundo lugar, a produção de sentidos da concordância, em acordo com seus usos variáveis, pode integrar diferentes situações de comunicação, e, assim, diferentes projetos de dizer, revelando o valor indexical desse fenômeno socialmente avaliado.

As questões, como muitos exercícios com os quais trabalhamos em sala de aula, podem levar a inúmeras respostas. Isso, por si só, constitui uma prova de que é a atuação do professor, como mediador, que fará toda a diferença no aproveitamento das experiências feitas, na apresentação de outras hipóteses ou questionamentos diante das respostas dos alunos e na ampliação do trabalho, diante da curiosidade e evolução dos discentes. Cada sala de aula é única; por isso, é tão importante a atuação do professor diante dos objetivos gerais aqui estabelecidos.

Vimos, ao longo deste trabalho, que o assunto abordado possui extrema relevância no ensino de Língua Portuguesa e faz parte do processo de promoção do acesso do aluno às variedades linguísticas mais prestigiosas, como previsto, inclusive, nos PCNs. Quando se fala aqui na promoção ao acesso às variedades mais prestigiosas, um dos objetivos é, sim, possibilitar que o aluno tenha a capacidade de transitar nos mais variados registros presentes nos *continua* de monitoração estilística ou mesmo de oralidade e letramento, propostos por Bortoni-Ricardo (2005). Entretanto, o que se objetiva, além do acesso à cidadania por meio da aquisição de capital linguístico necessário para tal, é tornar os alunos conscientes da natureza político-social da violência simbólica que sofrem e, por vezes, praticam em relação aos colegas, por empregarem usos não prestigiosos. Somente assim, entende-se ser possível dar acesso a esses alunos aos usos cultos, de forma que reconheçam e possam lançar mão da linguagem como instrumento de prática e afirmação social.

Há muitas pesquisas linguísticas sobre o tema, como visto, o que significa que possuímos bastante material, de diferente natureza, que pode enriquecer o conhecimento sobre como o fenômeno da concordância se apresenta no Brasil. Todo esse conhecimento, entretanto, não chega sempre aos alunos, que recebem,

por vezes, até mesmo de órgãos oficiais, um material didático sobre o assunto que não amplia as possibilidades de reflexão crítica e uso criativo da linguagem.

Defendemos, aqui, que as pesquisas linguísticas devem chegar à sala de aula e se tornar instrumento de afirmação social e acesso à cidadania para os alunos que lá estão. O trabalho que ora apresentamos constitui, então, uma amostra – embora ainda não integralmente aplicada e avaliada – de como consideramos que é possível proceder no ensino da concordância verbal (e de outros temas gramaticais) visando êxito em tais objetivos.

O QUADRO PRONOMINAL ATIVIDADES LÚDICAS PARA O ENSINO DE GRAMÁTICA E VARIAÇÃO

Monique Débora Alves de Oliveira Lima

Os estudos sociolinguísticos brasileiros vêm expondo resultados obtidos em pesquisas sobre a realidade linguística brasileira há, pelo menos, meio século, validando e descrevendo a heterogeneidade linguística no Português Brasileiro (PB) com seus diversos fenômenos variáveis. A aplicação desses resultados na solução de problemas educacionais e no desenvolvimento de propostas de trabalho mais efetivas foi denominada Sociolinguística Educacional (BORTONI-RICARDO, 2014). No entanto, apesar de o tema ser objeto de pesquisa na academia, o tratamento da variação linguística em ambiente de sala de aula ainda constitui um dos maiores desafios para o professor de Língua Portuguesa, como bem demonstraram as diagnoses feitas nos capítulos 1 e 2 do presente livro.

Diversas práticas de ensino e trabalhos acadêmicos atuais já se desdobram sobre o assunto e propõem estratégias para a abordagem e o desenvolvimento do tema da variação linguística em sala de aula (cf., nesse sentido, sugestões apresentadas nos Capítulos 4, 6 e 7 desta obra). Isso pode ser considerado um avanço promissor, apesar de ainda representar pouco face à realidade de ensino de Lín-

gua Portuguesa nas escolas públicas brasileiras. O caminho da pesquisa acadêmica até as salas de aula ainda encontra barreiras no sistema e, muitas das vezes, nas burocracias impostas pelas redes de ensino, além da falta de delimitação conceitual, encontrada nas orientações oficiais, como em relação às definições de *norma*, *modalidade* e *registro*, por exemplo. Somada a isso, a falta de investimento na atualização dos professores torna-se um campo fértil para a propagação de práticas de ensino de língua sem base em evidências científicas, propiciando o ensino purista de estruturas linguísticas num quadro exacerbadamente limitado de variantes, que se associa ao que foi identificado por Faraco (2008) como *norma curta*.

Neste capítulo, será exposto um trabalho que reflete o esforço de aplicar resultados de pesquisas acadêmicas em Sociolinguística ao ensino de Língua Portuguesa, em uma escola da rede municipal de ensino na cidade do Rio de Janeiro. A partir do modelo de ensino de gramática em três eixos, proposto por Vieira (2014, 2017), foram desenvolvidas e aplicadas algumas atividades lúdicas (parte das quais será apresentada aqui), em duas turmas, de 6º e 7º anos, pela professora regente da disciplina. Para fins de organização do trabalho, inicialmente serão abordadas as orientações/matrizes curriculares que norteiam tanto o currículo básico quanto as avaliações, que ocorrem na rede municipal de ensino (Seção 2). Em seguida, será apresentado o aporte teórico em que se ancoraram as atividades elaboradas no decorrer deste projeto (Seção 3). Finalmente, três atividades, elaboradas e aplicadas nas turmas em questão, serão apresentadas, e uma delas descrita em formato de sequência didática (Seção 4), antes das considerações finais (Seção 5).

1. AVALIAÇÕES NACIONAIS: A INFLUÊNCIA DOS NÚMEROS NO CURRÍCULO BÁSICO

É de conhecimento elementar que diversas são as maneiras de se avaliar a aprendizagem de determinado conteúdo em ambiente de sala de aula, cabendo especificamente a cada professor a escolha por um ou outro método. Em contexto de educação pública, para além dos métodos escolhidos, ainda há as avaliações externas, de caráter nacional. A aplicação de avaliações de larga escala se justifica pela necessidade de mapear a qualidade do ensino no Brasil, considerando os diversos estados e seus municípios, e também a diferença sociocultural entre as escolas envolvidas.

Datam do final da década de oitenta do século passado as primeiras discussões sobre a implantação de um sistema de avaliação de larga escala no Brasil. Já

na Constituição de 1988, o MEC apresenta o Saeb (Sistema de Avaliação da Educação Básica). Atualmente, esse sistema é mais conhecido pela Prova Brasil – também denominada Anresc (Avaliação Nacional do Rendimento Escolar) –, aplicada a alunos dos 5º e 9º anos, a cada dois anos pelo Inep (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira). O objetivo dessa avaliação é verificar o nível de ensino em todas as escolas do território brasileiro. Ainda é englobada pelo Saeb a Aneb (Avaliação Nacional da Educação Básica), que busca dados amostrais da aprendizagem nas escolas – investigando a equidade e eficiência dos sistemas e redes de ensino através de questionários. Para além das avaliações do Saeb, há ainda outras, dentre as quais vale a pena citar o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA). Esse programa abrange as áreas de Linguagem, Matemática e Ciências e testa alguns alunos do 7º ano, selecionados de diferentes escolas do mundo, a cada três anos.

A Prova Brasil não tem por objetivo medir conhecimento dos alunos em relação ao conteúdo completo do currículo escolar; apenas alguns tópicos são abordados, numa programação conhecida como *matrizes curriculares*, que representam um recorte específico de conteúdo, com fim específico de avaliação. Em relação à Prova Brasil, o Inep disponibiliza duas diferentes matrizes curriculares para as avaliações aplicadas no 5º e 9º ano do Ensino Fundamental. Nesses anos finais de duas etapas da Educação Básica, espera-se que os alunos tenham domínio das competências descritas nas *matrizes curriculares*. No site do Inep, essas matrizes são apresentadas como referência para as principais provas nacionais, cujo objetivo, como mencionado anteriormente, não seria avaliar *alunos*, mas sim *a qualidade dos sistemas educacionais*, a partir do desempenho dos alunos nas provas. No âmbito municipal, a Prova Brasil funcionaria como uma avaliação para calcular o Ideb (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) e verificar o nível da educação nas escolas municipais do território nacional. Portanto, as *matrizes curriculares* não representariam o currículo das disciplinas, mas um recorte específico, para fins de avaliação em massa.

Faz-se necessário apontar que a Prova Brasil funciona como um instrumento para medir o desenvolvimento das competências leitora e matemática dos alunos das escolas públicas. Seus resultados levantam dados que permitem ao Estado verificar se o direito legal ao aprendizado de competências cognitivas básicas e gerais está sendo garantido. Para além dessa checagem, esses resultados também possibilitam a criação de programas de estudo escolar, que visam permitir o nivelamento das escolas que obtiveram índices mais baixos. Levando-se em consideração a variação natural presente nos seres humanos, para que seja garantido um

nível igualitário de domínio nas competências avaliadas, justifica-se que o instrumento medidor desse domínio seja igual para todas as escolas avaliadas, daí o caráter nacional da Prova Brasil.

No que tange às competências cognitivas que garantem a proficiência leitora, é necessário definir previamente o que significa saber ler, para um jovem de 11 ou 14 anos (idade média dos alunos nos 5º e 9º anos do Ensino Fundamental). Textos de diferentes gêneros textuais são apresentados, juntamente com questões que buscam verificar – em relação a uma escala pré-estabelecida – o nível de leitura dos alunos avaliados. De modo geral, a Prova Brasil recebe muitas críticas sobre a eficácia dessas medições, principalmente em relação à proficiência em leitura. Muitas alegações são feitas no sentido de que – por avaliar apenas um recorte muito específico e superficial do conteúdo escolar – não é possível verificar o nível real de habilidade leitora dos alunos. Vale lembrar que a Prova Brasil, representando uma política pública de educação de alcance nacional, concentra-se apenas em medir o desenvolvimento de competências *básicas e essenciais*, que permitam ao aluno o exercício de sua cidadania.

Mesmo sendo considerado pelas críticas como superficial, há justificativas para o recorte específico do currículo escolar feito para a Prova Brasil, ou seja, as *matrizes curriculares* são elaboradas a partir de um embasamento teórico. Segundo os pressupostos teóricos que norteiam os instrumentos de avaliação, uma Matriz de Referência (ou *matrizes curriculares*) é o modelo curricular que será avaliado em cada disciplina e série, indicando as competências e habilidades esperadas pelos alunos do nível considerado. De acordo com o documento oficial do Saeb,

[...] toda Matriz Curricular representa uma operacionalização das propostas ou guias curriculares, que não pode deixar de ser considerada, mesmo que não a confundamos com procedimentos, estratégias de ensino ou orientações metodológicas e nem com conteúdo para o desenvolvimento do trabalho do professor em sala de aula. (BRASIL, 2008, p. 17).

Novamente, isso deixa claro que uma matriz de referência não deve englobar todo o currículo escolar, mas representar um recorte do currículo – neste caso, com fins avaliativos para a Prova Brasil. As *matrizes curriculares* utilizadas atualmente como referência para essa avaliação nacional foram elaboradas tomando como base os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), e também considerando os resultados de uma consulta pública realizada junto a professores das disciplinas envolvidas.

As *matrizes curriculares* da Prova Brasil têm a mesma composição para os dois anos escolares envolvidos, e, de certo modo, buscam verificar o desenvolvi-

mento de competências e habilidades nos alunos. De acordo com o documento oficial, as competências cognitivas podem ser entendidas como as “[...] *diferentes modalidades estruturais de inteligência, que compreendem determinadas operações que um sujeito utiliza para estabelecer relações com e entre objetos físicos, conceitos, situações, fenômenos e pessoas*” (BRASIL, 2008, p. 38). Por outro lado, as habilidades estão diretamente ligadas ao desenvolvimento das competências e expressam o plano objetivo e prático do “saber fazer”.

O conteúdo programático das *matrizes curriculares* elenca as competências e habilidades esperadas dos alunos à época da realização do exame, e os mesmos elementos constituem as matrizes para os dois anos escolares envolvidos. Estão estruturadas em duas dimensões. Na primeira, que é “*objeto do conhecimento*”, foram elencados seis tópicos, relacionados a habilidades desenvolvidas pelos estudantes. Já a segunda dimensão refere-se às “competências” desenvolvidas pelos estudantes. Sob esta perspectiva, foram elaborados descritores específicos para cada um dos seis tópicos.

Antes de tratarmos dos tópicos estabelecidos para as *matrizes curriculares*, faz-se necessário abordar a visão de ensino de Língua Portuguesa adotada pelo Saeb e pela Prova Brasil, baseada nos Parâmetros Curriculares Nacionais. Segundo os PCNs, o ensino de Língua Portuguesa deve estar voltado para função social da língua. Quando um indivíduo faz parte de um grupo letrado significa que seu direito à cidadania foi assegurado, visto que lhe foi dada a possibilidade de se integrar à sociedade de forma ativa e autônoma.

À vista disso, para ser considerado competente em Língua Portuguesa, o aluno necessita dominar habilidades que o tornem capaz de viver em uma sociedade letrada, atuando de maneira adequada nas mais diversas situações de comunicação. Ainda segundo os PCNs, para interagir verbalmente, o aluno precisa ser capaz de compreender e participar de um diálogo ou de uma conversa, e produzir textos escritos e orais, pertencentes aos diversos gêneros que circulam socialmente.

Pressupõe-se que ler e escrever são competências que devem ser desenvolvidas no ambiente escolar. O foco dessa escrita deve ser voltado tanto para os textos de domínio familiar – tais como bilhete ou carta – quanto para os de domínio público – entre os quais artigo, notícia, reportagem, anúncio, conto, crônica etc. Assim justifica-se a relevância de atividades que prezem o desenvolvimento da capacidade do aluno de produzir e compreender textos das modalidades escrita e oral, dos mais diversos gêneros e das diferentes situações comunicativas.

A visão de língua nas *matrizes curriculares* é discursiva-interacionista. Vista dessa forma, a língua é uma atividade interativa, inserida no universo das práticas

sociais e discursivas. Essa visão difere das abordagens tradicionais de ensino de Língua Portuguesa, que lidavam com a concepção de que a língua seria uma expressão do pensamento, que se materializaria através de um conjunto de regras que deveriam ser seguidas. Supõe-se que essa abordagem tradicional tenha feito com que o ensino de língua materna se tornasse uma prática mecânica, baseada na memorização de categorias e na exploração da metalinguagem.

Sob a perspectiva discursiva-interacionista, a Prova Brasil tem por foco a leitura, que requer do aluno a competência de apreender um texto como construção de conhecimento em diferentes níveis de compreensão, análise e interpretação. Entre os professores, diversas críticas têm sido feitas em relação ao fato de que esse teste nacional avalia apenas a leitura. No entanto, esse foco justifica-se uma vez que a leitura é fundamental para o desenvolvimento de outras áreas de conhecimento e também proporciona o exercício da cidadania.

Nesta seção, algumas avaliações nacionais foram expostas, com o objetivo de mostrar as orientações que norteiam a Prova Brasil, uma vez que essas diretrizes influenciaram diretamente a elaboração do modelo de currículo da rede de ensino na qual estamos interessados – a saber, a municipal da cidade do Rio de Janeiro. A partir deste ponto, serão descritas as Orientações Curriculares específicas para o ensino de Língua Portuguesa nas escolas dessa rede. Os parâmetros de ensino nessas escolas têm constituído um dos alvos deste trabalho; faz-se necessário, portanto, apresentar, numa segunda etapa da presente seção, as diretrizes para o ensino no âmbito municipal.

O ensino na rede municipal do Rio de Janeiro passou por uma reformulação de seu currículo em 2009. No Caderno de Políticas Públicas do órgão municipal (2014) – que trata dessa mudança – há a apresentação do novo modelo pedagógico, aplicado às turmas de 1º ao 9º anos. Um dos objetivos principais dessa reforma curricular foi, certamente, a unificação do currículo na rede.

O novo currículo foi elaborado, para todas as matérias, por professores da rede, regentes das respectivas disciplinas, sob a orientação de uma consultoria especializada também para cada disciplina. No modelo atual, as Orientações Curriculares são organizadas por bimestres, e a Secretaria Municipal de Educação (SME-RJ) acompanha o processo para garantir que haja resultados sobre o desempenho das turmas. Internamente, provas bimestrais de Português, Matemática, Ciências e Redação são aplicadas para avaliar o desenvolvimento dos alunos (essas disciplinas correspondem às áreas de conhecimento testadas na avaliação de PISA).

Além dessas provas, há ainda as avaliações externas, aplicadas em toda a rede municipal periodicamente, tais como ANA, Alfabetiza Rio, Prova Rio, Prova Brasil e PISA (esta só por amostragem). Todas essas avaliações têm por objetivo principal garantir que o aprendizado seja testado, a fim de que haja melhoria no ensino. Os resultados dessas avaliações ainda permitem a indicação de alunos ou turmas para o Reforço Escolar, programa da rede que busca a diminuição da defasagem no aprendizado.

As Orientações Curriculares para Língua Portuguesa foram elaboradas em conjunto pela Consultora Técnica da disciplina, Prof.^a Dr.^a Maria Teresa Tedesco Vilardo Abreu (UERJ), e alguns professores da rede. São diretrizes baseadas nos PCNs, que adotam a visão de que a escola tem papel crucial para a formação de um indivíduo e garantia de seu acesso à cidadania.

Especificamente em relação ao ensino de língua, a escola é responsável pelo aprendizado da modalidade escrita da Língua Portuguesa. As Orientações Curriculares fundamentam-se em teorias linguísticas que embasam o ensino de língua materna para além de uma perspectiva prescritiva da Língua Portuguesa, uma vez que o seu ensino é um processo de interação entre sujeitos. Portanto, segundo o documento, a função central das aulas de Língua Portuguesa é propiciar a reflexão sobre os fenômenos linguísticos.

De acordo com as Orientações Curriculares, o ensino de Língua Portuguesa deve considerar que a língua se encontra em constante transformação e se realiza na interação verbal, através do discurso. Para que o indivíduo tenha acesso à informação, torne-se crítico, construa conhecimento e novas visões de mundo, é essencial que ele domine as modalidades oral e escrita da língua e suas variações.

As Orientações Curriculares ainda apontam a necessidade, indicada pelos PCNs de Língua Portuguesa, de desenvolvimento de quatro habilidades linguísticas básicas: *falar, escutar, ler e escrever*. Segundo essa visão, o ensino de língua materna deve se estruturar – desde o início – em torno de textos, para que os alunos possam se familiarizar com a diversidade de gêneros existentes na sociedade e se tornem proficientes em sua língua, através do desenvolvimento de sua competência linguístico-discursiva.

Em relação às modalidades oral e escrita, essas diretrizes assumem que há um *continuum* e que o aluno – ao se apropriar da língua escrita – é capaz de transitar entre as duas modalidades, levando em consideração os propósitos comunicativos dos interlocutores em cada situação de uso e respeitando as especificidades de cada uma delas. Para o desenvolvimento do aluno em relação ao aprendizado de língua materna, é necessário, portanto, considerar o texto, nas

modalidades oral e escrita, como unidade básica do ensino.

Ainda segundo o documento oficial, no que concerne à reflexão linguística, essas orientações entendem que as aulas não devem ser pautadas no ensino da *gramática normativa*, que considera apenas duas possibilidades em relação às formas linguísticas: o certo e o errado. Essa concepção de língua constitui um mito de unidade, e valoriza a *norma culta* como única, ao desconsiderar as outras variedades linguísticas. As Orientações Curriculares adotam a visão sociolinguística de que as variantes linguísticas não devem ser classificadas como “*boas ou ruins, certas ou erradas, melhores ou piores*”, uma vez que constituem sistemas linguísticos eficazes.

Embora haja valorização de todas as variantes linguísticas, essas orientações, seguindo as diretrizes estabelecidas nos PCNs, assumem que é papel fundamental da escola garantir a todos os alunos o acesso à variedade linguística que funciona como padrão na sociedade. Para que isso aconteça, o ensino de Língua Portuguesa deve estar pautado na reflexão linguística e ter como ponto de partida o conhecimento prévio dos alunos e o trabalho com textos, incluindo morfologia, sintaxe, variantes da língua, conhecimentos linguísticos, diferença entre língua oral e escrita, quer no nível fonológico-ortográfico, quer no nível textual.

De acordo com esse documento, a prática de análise linguística consiste no trabalho de reflexão sobre a organização do texto. Dessa maneira, o texto deixa de ser um pretexto para o estudo da gramática e passa a ser o objeto do ensino de Língua Portuguesa. Essa mudança do objeto central de estudo faz com que o trabalho com a gramática não seja mais “listas de exercícios”, apenas de metalinguagem, permitindo que o aluno compreenda o conceito do que é um bom texto e de como é feita a sua organização.

Nessa visão, considera-se que a gramática não deve ser percebida como “[...] um aglomerado de inadequações explicativas sobre os fatos da língua, mas como auxílio para dirimir as dúvidas que temos sobre como agir em relação aos *padrões normativos*” (RIO DE JANEIRO, 2015, p. 8). Na próxima seção, ao abordamos a proposta de ensino de Língua Portuguesa presente nos PCNs, voltaremos às questões de análise e reflexão linguísticas, que diferem um pouco da visão apresentada pela rede municipal de ensino.

Os conteúdos do currículo são divididos em *objetivos, conteúdos e habilidades*. Ao ser feita comparação entre as Orientações Curriculares de Língua Portuguesa e as *matrizes curriculares* da Prova Brasil, é possível perceber uma correspondência entre as duas referências curriculares. Embora sejam mais abrangentes do que as diretrizes para a Prova Brasil uma vez que elencam mais habilidades, as

Orientações Curriculares municipais claramente seguem aquelas instruções.

Bimestralmente, para as disciplinas avaliadas nas provas internas, são disponibilizados os “*descritores* bimestrais”, que correspondem a quase todos os quinze descritores das *matrizes curriculares* da Prova Brasil. Como exemplo disso, são descritos, na Tabela 1, dois tópicos da *matriz curricular* do 5º ano, que têm seus correspondentes nos “Descritores Bimestrais” de 2015.

Matriz Curricular (5º ano)	
Descritores do Tópico III. Relação entre Textos	D15 – Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido.
Descritores do Tópico VI. Variação Linguística	D10 – Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.
Descritores Bimestrais (1º Bimestre)	
15º descritor	Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido. (D15)
6º descritor	Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto. (D10)

Quadro 1. Correspondência entre descritores utilizados para a Prova Brasil e para a prova bimestral de Língua Portuguesa da SME/RJ.

Com base nos “Descritores Bimestrais”, que se repetem bimestralmente, são elaborados cadernos pedagógicos para o trabalho em sala de aula (cujo tratamento de temas gramaticais foi objeto da investigação apresentada no Capítulo 1 deste livro). Nesses cadernos, os descritores são explorados através de textos e atividades. Embora sejam apresentados como apoio para a prática de ensino, seu uso é indispensável, uma vez que seu conteúdo é relevante para as provas no final do bimestre, pois indicarão como se encontra o ensino nas escolas. Dessa forma, o professor deve necessariamente utilizar os cadernos para desenvolver nos alunos as habilidades que serão testadas, não somente nas provas internas como também em avaliações externas, como a Prova Brasil, por se tratar dos mesmos descritores. Essa abordagem parece garantir que esses descritores sejam tratados exhaustivamente, o que – consequentemente – implica em melhorias para a rede de ensino.

Apesar da perspectiva positiva do trabalho exaustivo com os descritores, há de se considerar a crítica, feita pelos professores da rede, sobre a “obrigatoriedade” do uso do caderno pedagógico. A alegação é a de que, com o tempo de aula voltado para essa atividade, falta espaço para o trabalho com outros conteúdos do currículo de Língua Portuguesa, como, por exemplo, o ensino de gramática.

Uma vez que os descritores são os mesmos selecionados para as matrizes curriculares da Prova Brasil, cujo objetivo inicial era avaliar o sistema de ensino através de um recorte específico do currículo básico, o ensino bimestral de Língua Portuguesa, na rede municipal, parece ficar limitado a esse conteúdo. Dessa forma, a preocupação com as avaliações internas e externas faz com que a prática de ensino não desenvolva, plenamente, o trabalho de reflexão e análise linguística.

2. E O ENSINO DE GRAMÁTICA E VARIAÇÃO LINGUÍSTICA?

Almejando a padronização, o ensino nas escolas públicas deve seguir as orientações oficiais, elaboradas para tal propósito. Em relação à inserção do tema da variação linguística em sala de aula, para além das orientações oficiais, deve-se também considerar os resultados das pesquisas acadêmicas realizadas. A última metade de século trouxe resultados esclarecedores em relação à variação linguística no Brasil. Principalmente para a Sociolinguística Educacional, esses resultados foram promissores e serviram como contribuições gerais para o ensino de língua, sendo três aspectos merecedores de destaque:

(i) definição apurada de conceitos básicos para o tratamento adequado de fenômenos variáveis; (ii) reconhecimento da pluralidade de normas brasileiras, complexo tecido de variedades em convivência, e (iii) estabelecimento de diversas semelhanças entre o que se convencionou chamar “norma culta” e “norma popular”, não obstante os estereótipos linguísticos (cf. LABOV, 1972a) facilmente identificados pela maioria dos falantes. (MARTINS; VIEIRA; TAVARES, 2014, p. 10).

Para fins de organização desta seção, primeiramente, serão abordadas – de forma breve – as orientações oficiais contidas nos PCNs, seguidas das principais contribuições da Sociolinguística para o ensino.

Segundo a proposta do MEC nos PCNs, os conteúdos de Língua Portuguesa, no Ensino Fundamental, são organizados de acordo com alguns eixos de ensino, partindo do pressuposto de que a língua se realiza no uso, nas práticas sociais. Os textos orais e escritos, por sua vez, são resultados da linguagem verbal enquanto atividade discursiva. Logo, pressupõe-se que a finalidade do ensino de Língua Portuguesa deve ser baseada na expansão das possibilidades de uso da

linguagem, ou seja, no aprimoramento das capacidades que levam ao desenvolvimento das quatro principais habilidades linguísticas: *falar, escutar, ler e escrever*. Dessa forma, os conteúdos de Língua Portuguesa devem ser selecionados em função do aprimoramento dessas quatro habilidades e estruturados em torno de dois eixos básicos: o uso da língua oral e escrita e a análise e reflexão sobre a língua.

No que concerne à variação linguística, o posicionamento dos PCNs abre margem para uma discussão em duas direções (cf. COELHO et al., 2015): (1) existem diferentes realidades linguísticas no Brasil; (2) existe preconceito linguístico com relação a algumas variedades. A fala ou a escrita são julgadas em função do *status* social dos indivíduos que as utilizam; é feita uma associação automática entre falar diferente e possuir algum tipo de incapacidade cognitiva.

De acordo com o documento, o problema do preconceito linguístico deve ser enfrentado, na escola, como parte do objetivo mais amplo de educação para o respeito à diferença. Além do combate ao preconceito linguístico, o ensino de Língua Portuguesa ainda deve respeitar a heterogeneidade linguística, tornando possível que o aluno desenvolva seus conhecimentos, de modo que saiba: (1) ler e escrever conforme os propósitos e demandas sociais; (2) expressar-se adequadamente em situações de interação oral diferentes daquelas próprias de seu universo imediato; (3) refletir sobre os fenômenos da linguagem, particularmente os que tocam a questão da variedade linguística, combatendo a estigmatização, discriminação e preconceitos relativos ao uso da língua (BRASIL, 1998, p. 59). Em linhas gerais, sob a ótica das orientações oficiais, o trabalho com a linguagem deve propiciar o reconhecimento e o respeito das variedades linguísticas, tanto as utilizadas por indivíduos escolarizados quanto as utilizadas pelos analfabetos.

No decorrer do último meio século, as pesquisas em Sociolinguística não só descreveram a realidade linguística do PB, através de estudos sobre diversos fenômenos, como também trouxeram esclarecimentos no que concerne às definições sobre *norma, modalidade e registro*. Os resultados dessas pesquisas ainda desencadearam a preocupação, por parte dos pesquisadores interessados no ensino, acerca da relevância de uma discussão sobre a elaboração de uma pedagogia da variação linguística (cf. FARACO, 2008).

Para Faraco (2015), não é mais possível se contentar com generalidades sobre variação linguística e ensino, uma vez que já há diretrizes (PCNs), fruto de décadas de reflexões e debates acadêmicos, que inserem o estudo da variação linguística entre os temas do ensino de Língua Portuguesa e estabelecem como deve ser o trabalho com a variedade culta. Ainda assim, mesmo nas orientações oficiais, percebe-se a falta de delimitação conceitual, o que prejudica o avanço

nas práticas escolares cotidianas.

Nos PCNs, como já observado anteriormente, há orientações que estabelecem como deve ser o tratamento da variação linguística no âmbito do ensino de Língua Portuguesa. No entanto, essas diretrizes chegam até as salas de aula através de materiais didáticos ou *matrizes curriculares* – descritos na Seção 1 – que influenciam os conteúdos que deverão ser abordados no decorrer do ano letivo, em função das avaliações internas e externas.

Já os materiais didáticos, que devem seguir as exigências de conteúdos determinadas pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), têm dado um tratamento muito superficial ao tema da variação linguística. Lima (2014), ao analisar o atendimento de algumas coleções didáticas à exigência, por parte do PNLD, de inserir o tema da variação linguística no material, constatou que algumas obras davam mais ênfase à discussão desse tema, enquanto outras ofereciam menos destaque. Embora em quase todos os livros analisados houvesse referência à variação linguística, parece que o tópico foi inserido para obedecer a um critério de avaliação para a aprovação da coleção, e constava apenas em um capítulo específico e isolado, não constituindo um trabalho contínuo associado aos temas linguísticos propostos nos demais capítulos.

Esse tratamento superficial, que efetivamente chega aos professores através de materiais didáticos ou *orientações curriculares*, não localiza a norma culta em seu devido lugar, dificultando a construção de uma concepção mais ampla das práticas que envolvem a expressão culta (cf. FARACO, 2015). Para Faraco (2005), a expressão “norma culta” – tal qual discutida na academia – perdeu um pouco da sua precisão semântica no caminho percorrido da universidade até a escola. Muito embora sejam reflexo das pesquisas em Sociolinguística, as orientações oficiais para o ensino acabam por não delimitar claramente alguns conceitos, como os de *norma*, *modalidade* e *registro*.

O conceito de *norma* ainda é entendido, nas abordagens pedagógicas, como algo estagnado sem variações, e a expressão “norma-padrão” é tomada como sinônimo de “norma-culta”, sem que haja distinção entre ambas. Faraco (2008) estabeleceu duas concepções gerais para o termo, que dizem respeito a dois planos: o *concreto* e o *idealizado*. Assim, “*norma culta*” faz referência ao conjunto de variedades cultas, efetivamente usadas pelos indivíduos letrados (plano *concreto*); já “*norma-padrão*” representa um construto abstrato, idealizado pelos indivíduos da cultura letrada normalmente pautado em desejos de uniformização (plano *idealizado*). Ainda se apresenta a “*norma gramatical*”, proposta por instrumentos normativos, gramáticas e dicionário, cujo conteúdo acaba por ser re-

produzido nos materiais didáticos.

Outra nomenclatura proposta pelo pesquisador é a de “*norma curta*” (FARACO, 2008). Apesar de a Sociolinguística ter causado uma desmistificação em relação a questões de *certo* e *errado* sobre o PB, nosso percurso histórico fez rechaçar nossas características linguísticas cultas e assumir uma norma artificial. Essa norma artificial, defendida pelo “exacerbado pseudopurismo” – contida, por exemplo, em manuais que versam sobre “como não errar Português” – reproduz preceitos normativos, sem qualquer fundamento em pesquisas linguísticas e filológicas sistemáticas.

Ao refletir sobre o espaço da variação em nossa sociedade, Bortoni-Ricardo (2005) apresenta um modelo de concepção da variação linguística – relativa ao ensino – a partir de uma metodologia de três contínuos distintos. No primeiro, de *urbanização*, estão contidas as variações em relação à *norma*: das variedades rurais, isoladas geograficamente, às variedades urbanas, que passaram por um longo processo histórico de padronização. O segundo contínuo, de *oralidade-letramento*, apresenta as variações advindas não do falante, mas das práticas sociais orais e letradas. Finalmente, o terceiro contínuo, de *monitoração estilística*, lida com as variações que indicam a dimensão sociocognitiva do processo de interação, como o grau de atenção e planejamento do falante em relação à situação de fala, e vai das situações mais informais até as mais formais. São instâncias distintas da variação linguística e, respectivamente, estão ligadas aos conceitos de *norma(s)*, *modalidade (oral ou escrita)* e *registro (formal ou informal)*.

Nas práticas pedagógicas, os alunos são erroneamente levados a acreditar que variação de *registro* é uma propriedade específica de determinada *norma* ou *modalidade*. Há inclusive a correlação entre “norma culta” (ou padrão, na confusão conceitual) e uso “formal”, de um lado, e “variedade popular” e uso “informal”, de outro. É comum encontrar, nas orientações oficiais e nos materiais didáticos, essa falta de clareza em relação aos conceitos. São explicações e exercícios que apresentam “*norma culta*” como sinônimo de uso ou linguagem “*formal*”.

Para fins de exemplificação, há um trecho – a seguir – retirado do caderno pedagógico do 6º ano da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro de 2015 (1º trimestre). Primeiramente, apresentamos o texto selecionado para leitura (reprodução nossa), que é um trecho de uma História em quadrinhos (HQ) do *Sítio do Pica-pau Amarelo*, em que os personagens dialogavam entre si (texto escrito com concepção de oralidade).

Em seguida, há a reprodução da questão que se seguia ao texto.

Tia Nastácia: “... E foram felizes para sempre!”

Pedrinho: “Bravo! Adorei, tia Nastácia!”

Narizinho: “Que riqueza de história!”

Emília: “Pois eu não vi nenhuma graça! Quase dormi no final! As histórias da tia Nastácia são sempre iguais! Não aparece nenhuma novidade!”

Tia Nastácia: “Já que você é tão novidadeira... Porque não conta uma diferente pra gente?”

Pedrinho: “Boa, tia Nastácia! Mandou bem!”

Narizinho: “E aí, Emília?”

Emília: “Querem uma boa história? Pois se preparem que vou contar uma que é o suco dos sucos.”

5 – Já nesse começo da história, você percebe que está sendo usada a linguagem informal? Converse com seus colegas e com o seu Professor e escreva abaixo exemplos do texto que marquem a linguagem informal.

Figura 1. Questão sobre uso *informal* da língua do Caderno Pedagógico de Língua Portuguesa-SME-RJ (6º ano) - 2015.

De acordo com as respostas do Caderno Pedagógico do Professor, os exemplos de linguagem *informal* estavam contidos em “Por que não conta uma história diferente pra gente?” e em “E aí, Emília?”.

É perceptível a falta de familiaridade com os conceitos de *registro* e *modalidade*, uma vez que aspectos comumente relacionados à oralidade estão sendo tomados como monitoração estilística (mais ou menos formal), como no caso de “pra” e “aí”. Ainda há de se questionar se esses dois vocábulos pertencem exclusivamente à oralidade ou se não têm seu uso legitimado na escrita, como em textos do gênero *conto de fadas* e mesmo nas *HQs*.

Com relação a “a gente”, a confusão ocorre ao associar o uso desse pronome a uma variedade linguística popular, tomada como sinônimo de *registro* informal. Há pelo menos dois equívocos nessa associação: não somente o uso do pronome “a gente” não é restrito às variedades populares, pois também é encontrado na fala de indivíduos letrados usuários de variedades cultas (LOPES, 2007), como também o *registro* informal não é uma característica específica das variedades populares. Esse exemplo de atividade linguística evidencia o quanto a falta de precisão semântica em relação a conceitos sociolinguísticos pode trazer confusão ao ensino.

O quadro atual, portanto, se configura desta maneira: os estudos em Socio-

linguística já influenciam as orientações oficiais para o ensino de Língua Portuguesa; entretanto, a falta de precisão semântica ainda atrapalha a abordagem eficaz dos fenômenos variáveis. Em meio a esse cenário, a discussão a respeito de uma pedagogia da variação linguística se apresenta como um incentivo para a elaboração de novas propostas de ensino, focadas na precisão semântica e em um ensino de gramática que considere os preceitos sociolinguísticos. É indispensável, para o ensino das variedades cultas, despertar a consciência do aluno acerca da variação linguística, para que eles percebam criticamente os pontos em comum e os que distanciam a variedade que eles aprenderam em casa das trabalhadas ao longo do processo de escolarização, para dominar essas últimas (cf. FARACO, 2015).

Para o presente trabalho, tomamos por base a proposta experimental de Vieira (2014, 2017, sinteticamente apresentada no Capítulo 3 desta obra), fruto de discussões realizadas no âmbito da disciplina *Gramática, Variação e Ensino* do Mestrado Profissional em Língua Portuguesa (PROFLETRAS/UFRJ). O objetivo principal dessa proposta era repensar o ensino de gramática, através de três eixos, conforme se retoma a seguir.

Como propõe Vieira e Brandão (2007), o objeto de ensino central das aulas de Língua Portuguesa é o desenvolvimento da competência de leitura e produção de texto (duas das quatro *habilidades* indicadas pelos PCNs). Uma vez desenvolvidas essas habilidades, ao longo do processo de escolarização, espera-se ter provido subsídio suficiente para que um indivíduo exerça sua cidadania. Assim, é primordial que o trabalho com a língua seja realizado com a unidade textual, em sua diversidade de tipos e gêneros, nos diferentes *registros, variedades e modalidades*, de acordo com as situações sociocomunicativas.

Por outro lado, é inegável que os elementos de natureza formal (dos diferentes níveis gramaticais) exercem um papel fundamental para a construção do sentido da unidade textual, seja no nível micro ou macroestrutural. Dada a relevância desses elementos, seu ensino também assume importância nas aulas de Língua Portuguesa, através de abordagem reflexiva e sistematização no momento/ano escolar adequado. A partir da necessidade de trabalhar esses objetos de ensino, surge a proposta de ensino de gramática em três eixos.

O trabalho com a gramática deve constituir atividade reflexiva sobre a língua, considerando seu funcionamento nos diferentes níveis linguísticos, a saber: fonético-fonológico, morfológico, sintático, semântico-discursivo. Vieira tomou por base para esse primeiro eixo Franchi (2006), ao considerar que as atividades escolares devem ser de três naturezas: *linguística, epilinguística e metalinguística*.

A atividade *linguística* consiste no “[...] exercício do ‘saber linguístico’ das crianças dessa ‘gramática’ que interiorizaram no intercâmbio verbal com os adultos e seus colegas” (FRANCHI, 2006, p. 95) e torna “[...] operacional e ativo um sistema que o aluno já teve acesso fora da escola, em suas atividades linguísticas comuns” (FRANCHI, 2006, p. 98). Já a atividade *epilinguística* consiste em uma prática que opera sobre a própria linguagem, comparando expressões, transformando-as e experimentando novos modos de construção, brincando com a linguagem. A larga familiaridade com os fatos da língua, através das atividades *linguísticas* e *epilinguísticas*, resulta na “[...] necessidade de sistematizar um ‘saber’ linguístico que se aprimorou e se tornou consciente” (FRANCHI, 2006, p. 98). Nesse ponto, a atividade *metalinguística* acontece como um “[...] trabalho inteligente de sistematização gramatical”. Diversos outros autores também defendem uma abordagem reflexiva. Vale a pena conferir a esse respeito Basso e Oliveira (2012), Foltran (2013), Costa (2013), Oliveira; Quarenzemin (2015), Pilati (2017).

O segundo eixo está voltado para a produção de sentidos através do ensino de gramática. Vieira (2014, 2017) baseia-se em dois trabalhos para a construção desse eixo: Neves (2006) e Pauliukonis (2007). Segundo Neves (2006), quatro grandes áreas evidenciam a inter-relação entre gramática e texto: (i) a *predicação*; (ii) a *criação da rede referencial*; (iii) a *modalização*; e (iv) a *conexão de significados: formação de enunciados complexos*. A atuação dos componentes linguísticos, nessas áreas, aponta para a relevância deles para a produção de sentidos, estabelecida da predicação verbal até a conexão de significados.

Já Pauliukonis (2007) apresenta uma concepção discursiva da unidade textual, que indica o papel da gramática na codificação de sentidos, sejam internos ou externos à enunciação. Segundo a pesquisadora, a construção textual resulta de várias operações a partir do mundo real, extralinguístico ou pré-textual, e se concretiza em dois processos: (i) o de *transformação*; e (ii) o de *transação ou organização macrotextual*. Essas operações referidas seriam de: (a) *identificação* (substantivação); (b) *caracterização* (adjetivação); (c) *processualização ou representação de fatos e ações* (verbalização); (d) *modalização/explicação*; e (e) *relação* (coesão). O modo de disposição dos elementos discursivos seria responsável pela construção dos modos narrativo, descritivo e argumentativo. Nessa perspectiva, os elementos gramaticais são, portanto, considerados matérias produtoras de sentido.

O terceiro eixo reconhece a estreita ligação entre ensino de gramática, variação e normas. As aulas de Língua Portuguesa devem promover a reflexão sobre estruturas linguísticas que não são do conhecimento do aluno, uma vez que não

pertencem à variedade dominada por ele, com estruturas consideradas típicas da variedade popular, na modalidade oral. Algumas estruturas morfossintáticas específicas da variedade culta, no nível máximo de monitoração estilística, presentes em textos escritos, podem ser consideradas ininteligíveis para os alunos (provenientes de comunidades menos escolarizadas), como, por exemplo, o uso de certos clíticos pronominais (*lhe, o, a, os, as, nos*), estratégias de indeterminação com *se*, ou orações relativas do tipo padrão.

Considerando isso, é papel da escola, no tratamento da variação linguística, levar o aluno ao conhecimento das estruturas que pertencem às normas/variedades efetivamente praticadas por indivíduos escolarizados, tanto na fala quanto na escrita, em situações de pouca ou muita monitoração estilística. Isso propiciará que a avaliação da proximidade ou distância dessas variedades cultas em relação a: (a) outras normas já dominadas pelo aluno; (b) outras normas, contidas em diferentes gêneros textuais, da sincronia atual ou de sincronias passadas; e (c) normas idealizadas, fruto de purismo linguístico, que registram formas arcaizantes ou extintas da fala e escrita modernas.

O ensino, portanto, deve ser fundamentado nos padrões reais, praticados nas normas de uso, mas estimulando a abordagem de outras normas, promovendo, considerando o *continuum* da variação, o reconhecimento e/ou domínio do maior número possível de variantes linguísticas, praticadas efetivamente pelos alunos ou não.

Essa proposta experimental de ensino foi tomada como base para o nosso trabalho, conduzido em duas turmas de Ensino Fundamental. Na próxima seção, serão citadas três das atividades desenvolvidas no decorrer do ano letivo, e uma delas será descrita em formato de sequência didática.

3. GRAMÁTICA, VARIAÇÃO E ENSINO: PROPOSTAS ACRESCIDAS DO COMPONENTE LÚDICO

As atividades tratadas nesta seção buscaram praticar o ensino de gramática, a partir de três eixos, conforme proposto por Vieira (2014, 2017). Buscou-se conjugar os três eixos para o desenvolvimento das propostas; no entanto, a depender do objetivo de cada uma, foi dada mais ênfase a um eixo do que a outro. Isso se justifica pela escolha dos temas. Para cada atividade, ainda foi adotado o uso do lúdico, uma vez que, em contexto de sala de aula, esse componente aumenta a capacidade de absorção do conteúdo. As questões foram elaboradas para turmas de 6º e 7º anos, que compartilham as mesmas Orientações Curriculares para o ensino de Língua Portuguesa nas escolas municipais do Rio de Janeiro.

A ideia inicial era abordar a variação linguística como um conteúdo (atividade I), pois muitos alunos – dos dois anos escolares selecionados – ainda não percebem, de forma consciente, que a língua varia em diversos níveis. Para esta atividade, foi necessário trabalhar conceitos gerais sobre variação linguística, como *norma*, *modalidade* e *registro*, e exemplificar através de textos e músicas. A abordagem desses conceitos foi realizada no decorrer de algumas aulas, no intuito de esclarecer todas as dúvidas. Após esse trabalho com o conteúdo de forma mais teórico-descritiva, a professora da turma elaborou um jogo de tabuleiro, em que cada jogador avançaria ao jogar os dados e acertar as questões das cartas. Eram descrições de situações reais de uso, para que os alunos pudessem refletir e aplicar os conceitos estudados.

Uma vez abordado esse tema inicial, foram apresentados os contínuos de variação linguística (Atividade II) também como conteúdo. Para tanto, a professora criou um quadro (em EVA, com aproximadamente um metro e meio), com três linhas distintas para indicar os contínuos e seus extremos (+rural, +urbano; +fala, +escrita; +informal, +formal). O objetivo principal era fazer com que os alunos tivessem a capacidade de organizar algumas situações reais de uso linguístico apresentadas, considerando os conceitos de *norma*, *modalidade* e *registro*, alocando determinada variação nas linhas dos contínuos.

Finalmente, como esses conceitos estavam bem delimitados, passou-se para o tratamento dos pronomes pessoais¹ como conteúdo gramatical (Atividade III), como será apresentado na descrição completa desta atividade.

ATIVIDADE COM PRONOMES

Essa atividade foi precedida por um teste diagnóstico, cujo objetivo era verificar o conhecimento prévio e internalizado dos alunos em relação ao sistema de pronomes pessoais em uso. O teste era constituído por dez questões diferentes, que estimulavam o aluno a escolher a melhor opção de uso pronominal, dentre as propostas, considerando sua pertinência em relação à *variedade*, *modalidade* e *registro* apresentadas.

Somente após a aplicação do teste diagnóstico, deu-se início à atividade principal, que consistia no preenchimento conjunto de um quadro pronominal, a par-

¹ Posteriormente à elaboração da 1ª versão deste texto, a pesquisadora desenvolveu, para a dissertação de mestrado (LIMA, 2017), uma proposta pedagógica para ensino de quadro pronominal, baseada nos três eixos de ensino (VIEIRA 2014, 2017). A dissertação com a proposta encontra-se disponível no seguinte link: <<http://www.posvernaculas.letras.ufrj.br/mestrado/dissertacoes/dissertacoes-2017.html>>.

tir da leitura de alguns textos e discussão sobre o tema. Como atividade para encerramento deste conteúdo, foi disponibilizado um jogo, cujo propósito era fazer com que os alunos pudessem colocar em prática os conhecimentos adquiridos.

Objetivos

O objetivo principal dessa atividade foi, sem sombra de dúvidas, uma abordagem do quadro pronominal que não partisse da perspectiva tradicional apresentada pelo livro didático (LD) da turma (*Projeto Teláris – Língua Portuguesa*, 2012). Além desse tratamento alternativo, desejava-se que os alunos conhecessem formalmente o quadro pronominal atual. Os alunos já reconheciam a categoria gramatical em debate, fruto de aulas anteriores (não descritas aqui), parte da programação de conteúdos para os anos escolares em questão. Buscou-se, nessas aulas, trabalhar com atividades *epilinguísticas*, para conscientizá-los acerca do que é um pronome; seguidas de atividades *metalinguísticas*, que os ajudaram a nomear a categoria. A presente atividade ainda teve por finalidade apresentar um aspecto lúdico final, para que os alunos pudessem brincar com o conteúdo e fixá-lo através de um jogo.

Justificativas

Esta atividade poderia, de modo tradicional, ter como ponto de partida o livro didático da turma, que já apresentava um quadro pronominal. No entanto, após verificar que o quadro proposto pelo LD não refletia os estudos em Sociolinguística, optou-se pela construção de um com os alunos. Essa atividade justificou-se na medida em que permitia que os alunos se apropriassem de seus conhecimentos linguísticos para a reflexão e sistematização do quadro pronominal em uso na sincronia atual. O trabalho com o primeiro eixo estava sendo realizado, uma vez que os alunos podiam, a partir de seus conhecimentos prévios, refletir sobre uma situação linguística e ter capacidade de organizá-la, uma vez que já tinham instrumentalização (*metalinguística*) para isso. A partir de contextos linguísticos diversos, os alunos poderiam, também, perceber a relevância dos pronomes para a construção de sentido dos textos apresentados (segundo eixo). Além disso, a própria elaboração do quadro pronominal gerou a reflexão sobre o uso pronominal de acordo com as situações sociocomunicativas apresentadas, considerando as *variedades linguísticas* (cultas ou populares), a *modalidade* em uso (oral ou escrita) e o *registro* (formal ou informal) exigidos (terceiro eixo).

Descrição da atividade

Inicialmente, a turma foi dividida em grupos, que receberam cinco textos (reproduzidos a seguir), de gêneros diferentes (HQs, fábula, diário e oração bíblica). A escolha dos textos se deu em consonância com os gêneros textuais indicados para os anos escolares em questão. Fez-se necessário esclarecer que não foi realizado o trabalho com a crônica, gênero primordial para os estudos com o sétimo ano, uma vez que só é introduzida a partir desse ano, e isso inviabilizaria a aplicação desta atividade na turma de sexto ano.

Texto I



(Fonte: SOUZA, Maurício de. Disponível em: <<http://www.monica.com.br/comics/tirinhas/tira161.htm>>. Acesso em: 15 set. 2018).

Texto II

A CABRA E O BURRO

Alguém alimentava uma cabra e um burro. A cabra, com inveja do burro, porque ele era muito bem alimentado, aconselhou-o a que diminuísse o ritmo de trabalho, quer na hora de moer, como na de carregar os fardos, e também simular ataques de epilepsia e cair em um buraco para descansar. O pobre burro confiou na cabra, caiu e começou a debater-se. O dono chamou o médico e pediu-lhe que socorresse o animal. Este lhe receitou uma infusão com o pulmão de uma cabra, que o burro ficaria bom. Sacrificaram então a cabra, e salvaram o burro.

Moral: Às vezes, quem arquiteta maldades contra o outro, faz o mal a si mesmo.

(Fonte: ESOPPO. *Fábulas*. São Paulo: Martin Claret, 2004).

Texto III

CALOR, DIVERSÃO E SORVETE

Cidadezinha Pequeninha de uma Serra do nosso País, 25 de Janeiro deste ano.

Querido diário (amadíssimo do meu coração!),

Você gosta de sorvete? Eu adoro! Hoje, eu e minha mãe estávamos com muito calor na rua. Aí, ela veio com a seguinte ideia: “por que a gente não compra sorvete para tomar?” E foi isso que nós fizemos. Ela me deu o dinheiro e eu comprei dois grandes sorvetes para a gente! Acontece que o meu caiu no chão, então minha mãe me disse: não se preocupe, minha filha, o meu está aqui, eu dou ele para você. Então nós dividimos o sorvete! A gente se divertiu bastante! Vou te dar uma dica: saia para tomar sorvete com a sua mãe (se você tiver uma), vocês vão se divertir bastante!

Beijinhos da sua escrevente queridíssima!

(Fonte: própria).

Texto IV

A ORAÇÃO DO “PAI NOSSO” EM DUAS VERSÕES

Eis como deveis rezar: PAI NOSSO, que estais no céu, santificado seja o vosso nome;

venha a nós o vosso Reino; seja feita a vossa vontade, assim na terra como no céu.

O pão nosso de cada dia nos dai hoje;

perdoai-nos as nostas ofensas, assim como nós perdoamos aos que nos ofenderam;

e não nos deixeis cair em tentação, mas livrai-nos do mal.

(Mateus 6:9-13 – Versão Católica PT)

Vocês orem assim: ‘Pai nosso, que estás nos céus! Santificado seja o teu nome. Venha o teu Reino; seja feita a tua vontade, assim na terra como no céu. Dá-nos hoje o nosso pão de cada dia. Perdoa as nostas dívidas, assim como perdoamos aos nostos devedores. E não nos deixes cair em tentação, mas livra-nos do mal (...).

(Mateus 6:9-13 – Nova Versão Internacional)

(Fonte: BÍBLIA ONLINE. Disponível em: <<http://www.bibliaonline.com/acf/mt/6>>. Acesso em: 15 set. 2018).

Uma vez em posse dos textos, os grupos receberam o comando de ler, atendo para as palavras sublinhas em cada um deles. A professora estabeleceu que cada grupo ficaria responsável pela leitura em voz alta de um texto, momento em que juntamente puderam conversar sobre cada texto em geral. Também foi um momento para esclarecer dúvidas, que surgiram principalmente em relação aos textos II e IV (primeira parte), mais prototípicos de uma escrita culta (consoante estruturas propostas em normas modelares idealizadas), registro formal, e com traços de sincronias passadas.

A partir desses dois textos – com usos pronominais pouco familiares para alguns alunos – começou-se a discussão sobre os sentidos daqueles pronomes destacados (segundo eixo). Muitos alunos conheciam bem a Oração do Pai Nosso (na versão tradicional), e até sabiam repeti-la completamente; no entanto, admitiram não saber a diferença entre “nosso” e “vosso”, por exemplo. A professora conduziu a conversa, levando os alunos ao raciocínio de que, como faziam referência às pessoas do discurso, todos os pronomes sublinhados recebiam a designação de *personais*.

Não foi feita a divisão tradicional entre retos e oblíquos – presente no livro didático adotado pela escola –, já que os estudos atuais não adotam a separação dessa maneira, pois, para algumas formas pronominais, houve perda da noção de caso atribuída a elas (MARTINS; VIEIRA; TAVARES, 2014, p. 18). Tampouco essa categoria gramatical foi apresentada aos alunos, dividida em “pronomes sujeitos” e “pronomes complementos”, tal como concebida atualmente (cf. DUARTE, 2013b), visto que a professora ainda não tinha trabalhado a noção de predicação com os alunos.

Uma tabela foi elaborada no quadro negro, com espaços livres para serem preenchidos a partir da conversa sobre pronomes. Além disso, os alunos recebe-

ram uma cópia da tabela², que tinha o seguinte *layout*:

Pronomes Pessoais		
Número	Pessoa	Pronomes Pessoais
Singular	1 ^a	
	2 ^a	
	3 ^a	
Plural	1 ^a	
	2 ^a	
	3 ^a	

Nos textos trabalhados, além dos pronomes “sujeitos” e “complementos”, ainda havia alguns possessivos. Nem todos os pronomes que fazem parte do quadro atual poderiam ser encontrados nesses textos; portanto, a professora disponibilizou uma lista com todos os pronomes retirados de Duarte (2013b): eu, tu, você, ele, ela, nós, a gente, vocês, eles, elas, me, te, se, nos, lhe, lhes, o, a, os, as, mim, comigo, contigo, si, consigo, (com) você, (com) ele, (com) ela, conosco, (com) nós, (com) a gente, (com) vocês, (com) eles, (com) elas.

Como se pode perceber pelo *layout* da tabela, não é possível fazer distinção em relação à natureza do pronome. Assim, os alunos foram levados a identificar a pessoa e o número, e inserir as formas no quadro. Após essa tarefa, os alunos foram orientados a consultar o livro didático do 6º ano, no qual encontraram o seguinte quadro:

Pronomes pessoais		
	Retos	Oblíquos
1ª pessoa do singular	eu	me, mim, comigo
2ª pessoa do singular	tu	te, ti, contigo
3ª pessoa do singular	ele, ela	se, si, consigo, lhe, o, a
1ª pessoa do plural	nós	nos, conosco
2ª pessoa do plural	vós	vos, convosco
3ª pessoa do plural	eles, elas	se, si, consigo, lhes, os, as
Não se esqueça de que há regiões no Brasil onde o <i>você</i> e o <i>vocês</i> substituem o <i>tu</i> e o <i>vós</i> .		

Figura 2. Quadro de pronomes pessoais utilizado no livro do 6º ano, da coleção Teláris.

² Neste ponto, vale lembrar que depende da criatividade de cada professor o modo como ocorrerá o preenchimento da tabela. A professora deste relato levou os pronomes recortados em cartões coloridos, com fita dupla face para facilitar a colagem no quadro, pois isso se adequava a seu grupo estudantil.

Comparando a tabela preenchida por eles e o quadro pronominal contido no livro disponibilizado pelo MEC, os alunos chegaram à conclusão de que este último se encontra desatualizado e incompleto. Além disso, nesse momento a professora pôde discutir com os alunos a respeito da variação linguística (terceiro eixo), a partir da nota que se encontra abaixo dessa tabela do livro didático: “Não se esqueça de que há regiões no Brasil onde o *você* e o *vocês* substituem o *tu* e o *vós*”. Essa afirmação parece desconsiderar os estudos em Sociolinguística que apontam para o fato de que: (1) não há efetiva substituição do *tu* pelo *você*, pois essas duas formas convivem em praticamente todo o território brasileiro; (2) não há uso concreto do *vós* em nenhuma variedade (cultas ou populares), modalidade oral, registro formal ou informal; seu uso é restrito³, aparecendo sobretudo em textos escritos específicos, bíblicos ou em contexto litúrgico, configurando o que ficou conhecido como tradição discursiva.

Finalmente, para terminar o conteúdo de forma lúdica, deu-se início ao jogo. Foi elaborado pela professora um Jogo da Memória Pronominal. Em uma carta, havia a descrição do pronome e seu uso em função de fatores relativos à variação linguística. O jogador deveria encontrar os pares que combinavam, e, assim como no jogo da memória tradicional, vencia quem conseguisse mais pares corretos. Seguem dois exemplos de pares de cartas do Jogo da Memória Pronominal.

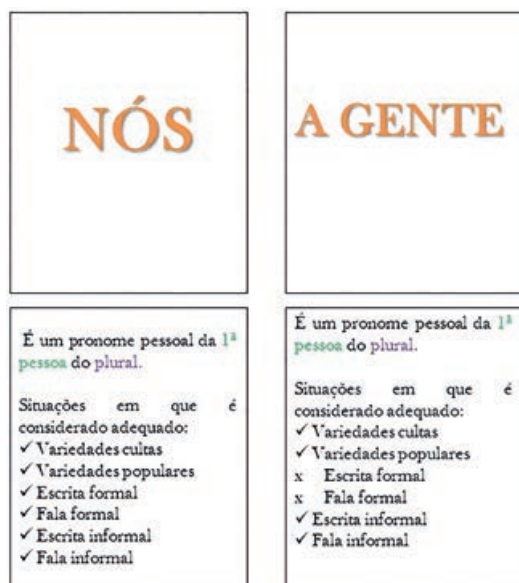


Figura 3. Carta experimental utilizada no “Jogo da Memória Pronominal”.

³ Valladares (2016) traz relevantes considerações acerca do uso do pronome “vós” em práticas orais de contextos religiosos, nos quais esse pronome é bastante produtivo.

PONDERAÇÕES CRÍTICAS

As atividades alcançaram os objetivos estabelecidos previamente, uma vez que os alunos conseguiram completar, com a professora, o quadro dos pronomes em uso. Além disso, realizaram, com sucesso, a atividade lúdica proposta. Por outro lado, assim como toda atividade experimental⁴ tem por propósito determinar, a partir da prática, pontos que precisam ser melhorados, faz-se necessário abordar esses aspectos.

Vale a pena considerar, primeiramente, que a aplicação do teste diagnóstico ajudou a professora a mapear o estado inicial do conhecimento dos estudantes em relação ao uso real dos pronomes pessoais. Entretanto, em contexto de escola pública, não se pode contar com a presença de todos os alunos frequentemente, o que faz com que não seja possível reaplicar o teste e obter os resultados de todos que realizaram inicialmente, prejudicando, assim, o levantamento de dados.

Em segundo lugar, cabe salientar que o fato de os alunos não terem conhecimento prévio sobre predicação atrapalhou o rendimento da atividade, uma vez que não foi possível fazer a divisão entre pronomes “sujeitos” e pronomes “complementos”, decorrente da função que exercem. Certamente, uma discussão sobre esse tema também seria pertinente em outros anos escolares; entretanto, acrescentaria muito se ocorresse em turmas de sexto e sétimo anos do Ensino Fundamental.

Por fim, em relação às cartas da última etapa, cabe pontuar algumas dificuldades surgidas no processo de elaboração, principalmente quanto à apresentação binária dos conceitos. Considerando os contínuos de variação linguística, sabe-se que as variantes linguísticas não se distribuem de forma binária. Além disso, acredita-se ser necessário modificar a expressão “situações em que é considerado adequado” por “contextos em que é mais produtivo”. Nesse sentido, a relação dos usos de *nós* e *a gente* com, respectivamente, contexto de fala formal e informal não foi eficiente, por duas razões: (i) primeiro, porque o conceito de adequação e inadequação carecem de maior objetividade e interpretação; como bem mostram Duarte e Serra (2015), o que se considera adequado/inadequado corresponde, por vezes, a estruturas pertencentes a uma outra “gramática” do indivíduo; e (ii) em segundo lugar, a depender do gênero textual e dos diversos graus de formalidade em questão, a forma *a gente* pode ser produtiva na escrita. Na realidade, como essa última etapa pretendia lidar de modo lúdico com esses conceitos, optou-se

⁴ Faz-se necessário ressaltar que essa foi a primeira aplicação do “Jogo da Memória Pronominal”. Posteriormente, houve atualização do conteúdo exposto nas cartas.

por utilizá-los nas cartas apesar dessas dificuldades. Em continuidade a este trabalho inicial e com muito mais aprofundamento, vale a pena consultar o conjunto de atividades planejadas para o trabalho do quadro pronominal em Lima (2017).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo, buscou-se apresentar três propostas de trabalho (uma delas descrita integralmente), que foram aplicadas em uma turma de 6º e outra de 7º ano. Para tanto, foi necessário mergulhar nas *orientações e matrizes curriculares* que regem o ensino de Língua Portuguesa na rede municipal da Cidade do Rio de Janeiro.

A Seção 2 foi conduzida de modo a revelar a influência que as avaliações externas exercem sobre o currículo básico, sobrecarregando o professor com atividades voltadas para esses testes e causando um tratamento superficial de questões linguísticas, dentre as quais se destacou a variação.

Ainda foi objetivo deste capítulo contrastar as orientações oficiais (PCNs) e as contribuições da Sociolinguística para o ensino. Ficou claro como a questão da falta de delimitação conceitual, presente nas orientações e nos materiais didáticos decorrentes delas, pode atrapalhar não somente o professor como também o aluno, que é o alvo final do ensino de Língua Portuguesa.

Finalmente, a partir da proposta de ensino de gramática em três eixos (VIEIRA, 2014, 2017), foi possível realizar um trabalho em sala de aula, com atividades linguísticas voltadas para o ensino de gramática e variação, aplicadas em uma turma de 6º e outra de 7º ano do Ensino Fundamental. Para o futuro, fica registrado o empenho de se desenvolver novas atividades – além das já apresentadas em Lima (2017) – voltadas para outros temas gramaticais, aperfeiçoando as propostas feitas inicialmente, e divulgar os resultados do trabalho para que outros professores também possam aplicá-las ou desenvolver as suas próprias atividades, como é desejável.

INDETERMINAÇÃO DO SUJEITO PROPOSTA PEDAGÓGICA A PARTIR DOS TRÊS EIXOS PARA O ENSINO DE GRAMÁTICA

Daniela da Silva de Souza

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) criaram novos desafios para os professores de Língua Portuguesa em relação ao ensino de língua materna. A partir da publicação e interpretação do documento, os docentes começaram a se fazer algumas perguntas: (i) como abordar o ensino de gramática nas aulas?; (ii) um bom professor de Língua Portuguesa é aquele que consegue trabalhar o maior número de gêneros textuais ao longo de um ano letivo?; (iii) ensinar variação linguística consiste em definir norma-padrão e fazer a distinção entre linguagem formal e informal?

Levando em conta as orientações propostas, os docentes prosseguiram com seu trabalho ora apresentando gêneros textuais, ora oferecendo certos conceitos gramaticais, ora tentando trabalhar com as duas perspectivas. Apesar das mudanças inseridas em suas práticas pedagógicas, esses profissionais percebiam que a aquisição de certas competências no plano linguístico por parte de seus alunos ainda ocorria de forma insatisfatória e que as diretrizes para o tratamento do componente gramatical careciam de encaminhamentos objetivos.

No ano de 2013, foi implantado, em âmbito nacional, o curso de Mestrado Profissional em Letras, permitindo que seus alunos-professores fizessem reflexões acerca de sua prática pedagógica com o intuito de modificá-la e melhorá-la. Assim, um grupo de professores de todo o país teve contato com diversas orientações teórico-metodológicas, dentre as quais a proposta dos “três eixos para o ensino de gramática” (cf. Capítulo 3). Tendo por base essa proposta e, ainda, reflexões acerca do conceito de gramática e conteúdos a ele relacionados, os professores do PROFLETRAS puderam criar formas alternativas de ensinar os conteúdos gramaticais em suas aulas a partir de três frentes distintas: a reflexão linguística, a produção de sentidos e o tratamento da variação linguística.

Pesquisando sobre o tema da indeterminação do sujeito e percebendo que se tratava de um fenômeno variável, verifiquei, como salienta Santos (2012), que esse viés é ignorado pelos livros didáticos, cujo tratamento da variação se limita, quase sempre, ao plano das realizações fonéticas e lexicais. Ademais, observei também que meus alunos, sobretudo os do 9º ano, ao redigirem artigos de opinião, empregavam estratégias de indeterminação do sujeito que eram ignoradas pela tradição gramatical e com as quais eu não sabia como lidar em sala de aula.

Dessa forma, este capítulo¹ busca apresentar minha experiência de tratamento da indeterminação do sujeito – parte de minha dissertação de Mestrado –, discorrendo, primeiramente, acerca da temática desde a concepção oferecida pela Gramática Tradicional (GT), para, depois, passar pelas pesquisas linguísticas sobre o tema. Em seguida, serão apresentados, de forma breve, os três eixos de ensino que embasaram o estudo dirigido sobre a indeterminação do sujeito, bem como a própria proposta pedagógica sugerida e parcialmente testada no âmbito da pesquisa. Por fim, farei as considerações finais sobre a concepção do estudo dirigido proposto.

Gostaria de salientar, desde já, que o objetivo deste trabalho não é o de eleger uma nova maneira de trabalhar com o tema da indeterminação como ideal, mas o de contribuir com a prática pedagógica, compartilhando a experiência feita e sugerindo novas possibilidades de abordagem do tema em questão.

¹ A proposta ora apresentada baseia-se na Dissertação intitulada *Estratégias de indeterminação do sujeito: uma proposta pedagógica para o ensino de gramática*, defendida, em 2015, no âmbito do Mestrado Profissional – PROFLETRAS, Polo UFRJ. Em artigo encaminhado para a produção de *e-book* com trabalhos produzidos no âmbito do PROFLETRAS nacional, em fase de edição, apresento, em coautoria com a orientadora da dissertação, Sílvia Rodrigues Vieira, outra versão da proposta do presente texto, na qual, além de reproduzir a fundamentação teórica ora apresentada, resumimos as atividades do estudo dirigido aqui detalhadas.

1. A INDETERMINAÇÃO DO SUJEITO CONFORME A TRADIÇÃO GRAMATICAL E OS LIVROS DIDÁTICOS

O sujeito indeterminado é apresentado nas gramáticas e livros didáticos normalmente como um dos cinco tipos de sujeito. Para definir os sujeitos do tipo simples, composto e oculto, costuma-se priorizar o critério formal/estrutural, verificando se há a presença ou não da forma e, quando esta se faz presente, parte-se para a observação da quantidade de núcleos que a constituem. O sujeito inexistente (oração sem sujeito) destoa dos demais no sentido de que isola os casos de verbo impessoal e, por consequência, de sujeitos sem referentes. Quando os manuais definem o sujeito indeterminado, a mistura dos critérios semântico e estrutural/formal fica mais evidente.

Cunha e Cintra (1985, p. 128) afirmam que o sujeito é indeterminado quando, em algumas situações, “[...] o verbo não se refere a uma pessoa determinada, ou por se desconhecer quem executa a ação, ou por não haver interesse no seu conhecimento”. Segundo Rocha Lima (2003, p. 235), o sujeito indeterminado ocorre “[...] se não pudermos ou não quisermos especificá-lo”.

Como visto, nas duas definições, percebe-se que o sujeito indeterminado é definido, inicialmente, com base em explicação de cunho semântico; no entanto, ao se observar o tratamento de como ele se realiza formalmente, verifica-se que a descrição tradicional é centrada em apenas dois tipos de estruturas formais:

- (i) verbo na 3ª pessoa do plural, sem menção anterior ao pronome *eles* ou substantivo no plural;
 - (01) Roubaram o meu carro.
- (ii) verbo na 3ª pessoa do singular acompanhado da partícula *se*, desde que esse verbo não seja transitivo direto.
 - (02) Precisa-se de vendedores.

Uma vez que se baseiam nas descrições propostas pelas gramáticas tradicionais, as definições apresentadas pelos livros didáticos não divergem do mencionado anteriormente. Observando a coleção didática dos autores Cereja e Magalhães (2012, p. 28), adotada por diversas instituições públicas e privadas de ensino, encontra-se como definição para o sujeito indeterminado: “[...] aquele que não aparece expresso na oração nem pode ser identificado, ou porque não se quer ou por se desconhecer quem pratica a ação”.

De modo geral, como se vê, a definição para o sujeito indeterminado se pauta no critério semântico e morfossintático. Os gramáticos, ao definirem matéria

tão importante, acabam por desconsiderar que o sujeito indeterminado – uma vez que o que não se define é o referente externo – pode ocorrer tanto em sujeitos expressos quanto em não expressos, como se pode verificar, por exemplo, em:

(03) Ninguém viu o dinheiro.

Na próxima seção, será apresentada uma breve descrição sobre como as pesquisas científicas lidam com o tema e apontam inconsistências na definição proposta na tradição gramatical.

2. O SUJEITO INDETERMINADO CONFORME A ABORDAGEM LINGUÍSTICA: APONTANDO INCONSISTÊNCIAS E AMPLIANDO O TEMA

Como foi visto na seção anterior, a definição de sujeito indeterminado apresentada pela GT, embora utilize sua natureza semântica, restringe as manifestações de referentes indefinidos em termos formais.

Duarte (2007, p. 195) afirma que a definição normalmente apresentada pela tradição gramatical é inadequada, pois o sujeito indeterminado, na verdade, é uma noção semântica cuja classificação só faria sentido se fosse colocada em oposição à de sujeito determinado. A pesquisadora assevera que a referida definição não esclarece que a noção de sujeito indeterminado, que se dá em virtude da indefinição do referente externo, pode ocorrer tanto em sujeitos expressos quanto em não expressos. Desse modo, a autora propõe que seja feita uma nova classificação para o sujeito baseada em critérios que considerem sistematicamente a forma e a referência desse constituinte. Assim, teríamos sujeitos expressos e não expressos, quanto à forma, e de referência definida, indefinida e até sem referência, quanto ao conteúdo².

Por fim, Duarte postula que há outras formas de indeterminar o sujeito além daquelas estabelecidas pela GT e defende que o sujeito indeterminado seria verificado em todos os casos em que houvesse referência indefinida, estejam os constituintes explícitos ou não, conforme ilustram os exemplos elencados pela pesquisadora.

- (04) Roubaram as lojas do jardim.
- (05) Precisamos de ordem e progresso.
- (06) Não usa mais máquina de escrever.
- (07) Vende apartamento.
- (08) Eles estão assaltando nesse bairro.

² Para mais esclarecimentos, consultar Duarte (2007), capítulo “Termos da oração”.

- (09) A gente precisa de ordem e progresso.
 (10) Você vê muito comércio no centro.

Bravin dos Santos (2012, p. 79), ao discorrer sobre os aspectos que poderiam dificultar a compreensão sobre o conceito de indeterminação por parte dos alunos, critica a associação entre o sujeito indeterminado e a noção de “pessoa”, termo, segundo ela, ambíguo e que pode gerar certa confusão por parte de nossos estudantes. Estes poderiam entendê-lo como indivíduo ou pessoa gramatical, confundindo-se então o sujeito gramatical com o sujeito humano. A pesquisadora ratifica os postulados de Duarte ao mencionar que há maneiras diversas de se indeterminar o sujeito utilizando formas expressas e discorre sobre estruturas formadas por verbo na 3ª pessoa do singular + *se*. Tanto Bravin dos Santos quanto Duarte defendem um posicionamento divergente da gramática tradicional no que diz respeito aos casos de construções envolvendo verbo na 3ª pessoa do singular + *se*. Para as duas pesquisadoras, toda construção com verbo na 3ª pessoa do singular + partícula *se* (tradicionalmente apassivadora ou indeterminadora) constituem caso de indeterminação do sujeito.

Perini (2013, p. 83) discute a indeterminação do sujeito partindo dos conceitos de determinado e indeterminado. Assim, concebe a indeterminação como uma categoria escalar, gradual. Dessa forma, segundo o pesquisador, quanto menos individualizada for a referência, mais indeterminado (grifo do autor) será o sintagma respectivo. O autor considera que a indeterminação se expressa através de recursos sintáticos e lexicais. Além dos já citados por Duarte e Bravin dos Santos³, acrescenta o uso de sintagmas nominais sem determinantes, além dos demais sintagmas nominais que em geral restringem a referência a seres humanos como, por exemplo, *a pessoa, o sujeito, o cara*, como ocorre em:

- (11) Criança suja muito o chão.
 (12) O sujeito toma a droga e ameaça quebrar tudo.

De modo geral, fica clara que a abordagem científica do tema da indeterminação, além de delimitar a atuação dos critérios semântico e formal, permite verificar as diversas estratégias variáveis disponíveis na língua para a expressão da

³ O linguista não entra no mérito de que todas as estruturas constituídas de verbo na 3ª pessoa do singular + *se* constituem recursos de indeterminação. Embora o uso dessas estruturas não seja o cerne deste capítulo, deixo claro que adotarei o tratamento para essa questão em consonância com os postulados de Duarte e Bravin dos Santos, já que a indeterminação do referente em “alugam-se casas”, por exemplo, é suficiente para a observação dessas ocorrências como pertencentes ao fenômeno em estudo.

indefinitude dos referentes, o que se estabelece consoante graus de indeterminação e segundo diversos expedientes morfossintáticos e lexicais.

3. FUNDAMENTOS PARA A PROPOSTA DE ENSINO DE INDETERMINAÇÃO DO SUJEITO: O ENSINO DE GRAMÁTICA CONFORME OS TRÊS EIXOS

Levando-se em conta as orientações oficiais, a concepção de gramática a ser considerada pelos docentes em seu trabalho pedagógico diz respeito ao conhecimento que o falante possui sobre sua linguagem, que se coloca em atividade discursiva. Em termos metodológicos, as experiências que buscam seguir essa concepção propõem que seja feito um trabalho que valorize os gêneros textuais, concebendo o ensino dos conteúdos gramaticais por via instrumental.

A esse respeito, é importante levar em conta duas ressalvas feitas por Vieira (2014, 2017): o ensino de gramática baseado exclusivamente na concepção instrumental não é ponto pacífico entre os professores e, ainda que assumam essa concepção, terão de fazer grande esforço criativo a fim de não limitar seu trabalho ao reconhecimento e à exemplificação de categorias gramaticais, nem deixar de lado a variação linguística.

Considerando os questionamentos advindos dos professores de Língua Portuguesa aliados a concepções teóricas e metodológicas acerca do ensino de língua materna, foi elaborada, no âmbito da disciplina *Gramática, Variação e Ensino*, do curso de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), a proposta experimental para o ensino de gramática levando em conta três eixos, conforme síntese apresentada no Capítulo 3 desta obra, retomada aqui brevemente.

O primeiro desses eixos consiste no ensino de gramática como atividade reflexiva e encontra fundamento, por exemplo, nos postulados de Franchi (2006). Conforme o autor, as atividades a serem realizadas em sala de aula, ao tratarem do componente gramatical, deveriam ser de três naturezas: linguística, epilinguística e metalinguística, destacando-se a necessidade de ênfase nos dois primeiros tipos de atividades para os anos iniciais da vida escolar.

Entendem-se por atividades linguísticas aquelas em que o aluno produz e compreende textos, visto que são atividades que propiciarão as condições para o desenvolvimento sintático dos alunos. Pensando especificamente no tema da indeterminação do sujeito, aqui se poderiam elencar as atividades de leitura ou de produção de certos gêneros textuais, como um artigo de opinião ou anúncio publicitário, por exemplo, em que os discentes exercitariam naturalmente, na recepção ou na produção, estratégias de indeterminação mais adequadas para determinados fins.

Já as atividades de caráter epilinguístico seriam aquelas que consistem em práticas nas quais o aluno opera sobre a linguagem, testando possibilidades, estabelecendo comparações e transformações sobre ela. Permitem, assim, o contato com a diversidade dos fatos gramaticais. Usando mais uma vez o tema da indeterminação, poderiam ser citadas, como exemplo, atividades em que se exigissem dos alunos o emprego de todo o repertório de indeterminação que conhecem, permitindo que refletissem sobre os efeitos dos mecanismos de indeterminação para o texto, dentre outras tarefas.

Franchi (2006) afirma que é a partir do contato com as atividades epilinguísticas e linguísticas que surge a “necessidade de se sistematizar um ‘saber’ linguístico”. Seria nessa etapa que a atividade metalinguística naturalmente aconteceria. Entendem-se como atividades metalinguísticas aquelas em que se exploram conteúdos gramaticais com o natural uso de nomenclaturas para a sistematização do conhecimento que se construiu.

O segundo eixo proposto por Vieira (2014) trata do componente gramatical para a compreensão do texto e tem como fundamentos teóricos postulados funcionalistas e discursivos, como os da perspectiva funcionalista de Neves (1990, 2006) e da abordagem Semiolinguística do Discurso exposta em Pauliukonis (2007).

Neves (2006) propõe que o ensino de gramática seja pautado através do texto, a unidade básica da língua em funcionamento. A pesquisadora trata de quatro grandes áreas que evidenciam a inter-relação gramática e texto, as quais tornam possível o trabalho com o componente linguístico na perspectiva discursivo-funcional: (i) a predicação, (ii) a criação da rede referencial, (iii) a modalização e (iv) a conexão de significados: formação de enunciados complexos.

Por outro lado, Pauliukonis (2007) assume uma concepção discursiva da unidade textual em que fica evidente o papel da gramática na codificação de sentidos internos e externos à materialização do enunciado. Em linhas gerais, a construção textual resulta de uma série de operações a partir de um mundo real, extralinguístico ou pré-textual que se concretiza por meio dos processos de transformação ou de organização macrotextual.

A síntese panorâmica das propostas vistas anteriormente em Neves e Pauliukonis – que reconhecem os elementos gramaticais dos vocábulos formais, sua constituição morfológica, passando pela construção sintagmática e oracional, até a construção e inter-relação de períodos como matéria de sentido – permite reafirmar a desejável articulação entre ensino de gramática e as atividades de leitura e produção de textos.

Pensando especificamente no objetivo do segundo eixo e na temática da indeterminação do sujeito, atividades em que se trabalhe com o efeito de sentido construído pelo uso da indeterminação na elaboração dos mais diversos gêneros textuais constituem um exemplo pontual da aplicação desse eixo na prática pedagógica.

Em complementação aos dois eixos de ensino já sistematizados, verifica-se a atuação do terceiro. Esse eixo de ensino tem como postulados os pressupostos sociolinguísticos, conforme aproveitados em artigos como os de Bortoni-Ricardo (2004), Vieira (2013) e Gorski e Freitag (2013).

Bortoni-Ricardo (2004) estabeleceu o que chamou de contínuos de variação, linhas imaginárias, a fim de contribuir para a compreensão da variação no Português do Brasil. Segundo ela, o estabelecimento dos contínuos é relevante porque evita a dose de preconceito que carregam termos como língua padrão, dialetos, variedades não padrão. Além disso, a outra justificativa para o estabelecimento dos contínuos seria o rompimento da impressão de que existem fronteiras rígidas entre esses termos, o que não constitui uma verdade.

Os contínuos estabelecidos por Bortoni-Ricardo seriam de três tipos, a saber: (i) o contínuo de urbanização (variedades rurais, rurbanas, urbanas), (ii) o contínuo de oralidade-letramento (das variedades mais típicas da cultura oral às mais típicas da cultura letrada) e (iii) o contínuo de monitoração estilística (que se verifica nas situações de maior ou menor atenção que se dispensa ao que se fala, consoante a influência de vários fatores). Esses contínuos devem ser compreendidos e levados em conta pelos professores de Língua Portuguesa em seu trabalho pedagógico.

Vieira (2013) apresenta a relevância do conhecimento acerca desses contínuos e da resultante complexidade que envolve a concepção de normas por parte dos professores no que diz respeito ao ensino de Língua Portuguesa. Segundo a pesquisadora, deve ficar evidente para o docente que este não poderá se limitar aos moldes propostos na *norma gramatical* (aquela divulgada na GT), que certamente deixarão de fora estruturas pertencentes à *norma-padrão*, aquela idealizada pela elite letrada e que inspira a *norma culta* escrita e falada, variedade efetivamente praticada no Brasil⁴.

Gorski e Freitag (2013) apresentam posicionamento semelhante ao de Vieira a respeito da norma a ser ensinada pelos professores nas escolas. As pesquisadoras afirmam que os usos linguísticos a serem sistematicamente ensinados nas es-

⁴ A respeito da polissemia do termo norma, recomenda-se a leitura de Faraco (2008).

colas devem ser compatíveis com os das normas urbanas cultas de prestígio (norma “cultura”). Além disso, destacam a necessidade de os docentes conhecê-las, já que constituem normas heterogêneas em todas as instâncias de uso.

Ainda conforme Vieira (2013, p. 65), assume-se, assim, que, às aulas de Língua Portuguesa, cabe promover, considerando o *continuum* da variação, o reconhecimento e/ou domínio do maior número possível de variantes linguísticas. Dessa forma, o ensino estaria fundamentado em padrões reais, praticados nas normas de uso, e os “traços já arcaizantes” seriam apresentados ao aluno para que ele pudesse compreender estruturas que podem não pertencer ao seu repertório como, por exemplo, as que aparecem em textos literários de épocas passadas, já que não as usa cotidianamente. Desse modo, o ensino de Língua Portuguesa cumprirá o intento de tornar o aluno capaz de reconhecer essas estruturas e/ou produzi-las, se assim desejar.

Pensando mais uma vez na temática da indeterminação do sujeito, uma abordagem didática que privilegiaria o terceiro eixo de ensino pode ser observada, por exemplo, ao se trabalhar com atividades que valorizem diferentes gêneros textuais, em que certamente os alunos irão verificar diversas estratégias de indeterminação sendo empregadas.

Diante do exposto, o ensino de gramática como atividade reflexiva (Eixo I), aliado ao desenvolvimento da competência comunicativa (Eixo II), deve ser conjugado ao trabalho com a variação linguística (Eixo III) como condição, na maioria dos casos, para a promoção do letramento, seja no nível da leitura, seja no da produção de textos.

Foi com o intento de conjugar os três eixos de ensino, já explicitados, que elaborei o estudo dirigido apresentado na próxima seção. Meu objetivo não foi só o de propor um trabalho que permita aos discentes refletirem sobre o tema da indeterminação, mas também o de fazê-los compreender de que maneira esse componente linguístico está a serviço da construção de textos e interpretá-los; além disso, o estudo dirigido poderá dar-lhes subsídios para que elaborem textos fazendo uso de sujeitos indeterminados, sempre lhes mostrando a variação que naturalmente ocorre dentro dessa temática.

4. O ESTUDO DIRIGIDO PROPOSTO A RESPEITO DO TEMA DA INDETERMINAÇÃO DO SUJEITO

O estudo dirigido ora apresentado objetiva trabalhar com o tema da indeterminação do sujeito a partir dos três eixos de ensino de gramática já referidos.

Sugiro que seja trabalhado a partir do 9º ano do Ensino Fundamental por ser o ano final de uma etapa de estudos e também porque, após pesquisa prévia elaborada, concluí que os alunos detinham pouco ou nenhum conhecimento acerca do tema.

Cabe ressaltar que o estudo dirigido proposto é bastante detalhado e longo, já que cumpre vários propósitos que serão explicitados passo a passo nas atividades a serem descritas. Além disso, propicia um trabalho com vários gêneros textuais distintos, que foram contemplados pelos estudantes ao longo de todo o Ensino Fundamental. Desse modo, o material pode ser usado de forma integral ou parcial, a depender do perfil da turma, do planejamento da escola, dentre outros fatores.

O objetivo principal deste estudo é o de trabalhar o tema em questão no eixo da variação linguística, permitindo que os alunos elenquem as estratégias de indeterminação que conhecem e possam compará-las com outras a que tenham acesso nas atividades, ampliando, assim, seu repertório linguístico e sua reflexão. Desse modo, espera-se que eles reconheçam ou utilizem as estratégias de indeterminação, da forma mais adequada possível, nas mais diversas situações comunicativas, estando atentos às escolhas em relação aos contínuos de variação, sobretudo, os de monitoração estilística e oralidade-letramento, tomados aqui em conjunto.

Ademais, tem como objetivos específicos e secundários trabalhar a indeterminação: (i) como recurso sem o qual não se produziriam certos sentidos integrados aos mais diversos gêneros textuais (Eixo II) e (ii) como elemento que permite fazer uma reflexão sobre a língua (Eixo I), conforme os objetivos aprendidos no âmbito da disciplina *Gramática, Variação e Ensino* do Mestrado Profissional em Letras. As atividades que constituem o estudo dirigido são de cunho linguístico e epilinguístico (e, mais raramente, metalinguístico), conforme Franchi (2006), e, sempre que possível, abordam os três eixos planejados para o ensino de gramática de forma inter-relacionada, contextualizando o componente gramatical em diversos textos e situações discursivas.

Feitos esses esclarecimentos, passo à exposição das doze atividades planejadas, uma a uma, acompanhadas de uma breve descrição da tarefa e do que se pretende alcançar e promover ao propor que os alunos desenvolvam cada uma delas.

Proposta de Atividade I

A atividade descrita a seguir, de cunho linguístico, possui como objetivo verificar quais são as estratégias de indeterminação que os alunos detêm em suas práticas cotidianas. Lembro que, embora essas estratégias sejam registradas na modalidade escrita, objetivam reproduzir o que se usaria na fala. Cumpre enfatizar que o professor, ao propô-la, não deve mencionar o tema que será observado nas indagações, nem qualquer aspecto teórico-gramatical; antes, deve destacar o fato de não existir uma única resposta correta para cada um dos questionamentos, levando os discentes a assumirem a maior espontaneidade e liberdade possível para responder ao que for pedido, ativando seus conhecimentos gramaticais naturais. Ao realizar a atividade, os aprendentes estarão trabalhando com o Eixo I, sobretudo no plano das atividades linguísticas para o desenvolvimento de atividade reflexiva, e o Eixo III, cujo objetivo é ensinar gramática como expressão de variação.

Atividade:

Imagine as seguintes cenas e registre o que se pede:

- a) Você chega à sua sala de aula e percebe que o ventilador que estava quebrado foi consertado. Embora não saiba quem o consertou, deseja contar a novidade para sua turma. De que forma vai contar a eles? Escreva como diria isso.

- b) Você está em sala de aula copiando a matéria que está no quadro. A professora vai ao corredor atender o diretor, e um colega apaga o quadro. Você vai ao corredor contar a ela sobre o que aconteceu. Mesmo sabendo quem apagou o quadro, não deseja dedurar o colega à professora. Como contará isso?

- c) Você vê na lista da professora que um de seus colegas tirou dez na prova de Língua Portuguesa. Ainda que saiba quem foi, pretende fazer suspense e não revelar o nome do colega felizardo. Como vai contar isso para a turma?

Proposta de Atividade II

A Atividade II, de caráter epilinguístico, foi elaborada após a realização da Atividade I, pois percebi que, sem uma atividade reflexiva a respeito da aplicação dos testes de verificação de uso das estratégias de indeterminação, a primeira

atividade seria de pouca produtividade no ensino do conteúdo em questão. A Atividade II busca levar os alunos a refletirem sobre o sentido da indeterminação do sujeito, concluindo que, embora com objetivos distintos, as cenas da Atividade I tinham em comum a proposição de estratégias de indeterminação do referente seja por desconhecimento do agente, seja por não se desejar comprometimento diante de um grupo ou, ainda, pelo intuito de criar certo suspense em determinada situação. Sugiro, aqui, que se esclareça o conceito de indeterminação e o fato de que há diversas formas de fazê-lo, sem adentrar em nomenclatura gramatical e sem assumir que existiriam somente duas formas de concretizá-lo, conforme a GT. Ao responder aos questionamentos dessa atividade, os alunos estarão mais uma vez realizando uma atividade reflexiva, Eixo I, e também outra atividade em que se discute a temática da variação, Eixo III.

Atividade:

1) Após responder às questões da Atividade I, reflita um pouco sobre o exercício anterior e responda às perguntas abaixo.

a) Considerando os três itens, o que você observou em comum em relação às três situações comunicativas?

b) Você deu respostas semelhantes para as três situações?

c) No item a, você conhecia quem consertou o ventilador? De que maneira você contou aos colegas?

d) No item b, você sabia quem apagou o quadro? Como você contou à professora?

e) No item c, você sabia a autoria da ação que tinha que relatar? Mas você revelou aos colegas a identidade do colega? Por quê?

f) Como você pôde concluir, as três situações comunicativas apresentadas na Atividade I têm semelhanças quanto à referência ao agente em questão nessas frases. Qual é essa semelhança?

g) Para não identificar esse agente, você utilizou algumas estratégias de indeterminação. Compare com seu colega ao lado e verifique se os dois utilizaram as mesmas estratégias.

2) Relacione as situações apresentadas na Atividade I com o objetivo comunicativo de cada uma delas no que diz respeito à indeterminação do agente.

(A) A situação do ventilador que fora consertado.	(<input type="checkbox"/>) evitar dedurar o responsável pela ação para não se comprometer diante de um grupo do qual se faz parte.
(B) A situação do quadro que foi apagado.	(<input type="checkbox"/>) criar suspense em relação à identidade do agente de uma ação.
(C) A situação do colega que tirou dez na prova de Língua Portuguesa.	(<input type="checkbox"/>) desconhecer a identidade do praticante da ação.

Proposta de Atividade III

A Atividade III foi elaborada a partir de uma crônica disponibilizada na internet, criada pelo professor Samuel Galvão, com o intuito de mesclar várias estratégias de indeterminação do sujeito, não só as referendadas pela GT. Trata-se de uma atividade bem ampla, panorâmica, que chama a atenção para o fenômeno de forma mais direta e ao mesmo tempo integrada a um texto. Assim, com a tarefa proposta através do texto supracitado, os alunos terão a oportunidade de ter contato com diversas estratégias de indeterminação empregadas na fala e/ou no âmbito da escrita e também tomarão ciência de novas circunstâncias em que tais estratégias podem ser empregadas; no caso em questão, o efeito de sentido a ser observado será, sobretudo, o da generalização. Por fim, ressalto que, ao realizar tal atividade, os discentes estarão trabalhando com os três eixos de ensino propostos. Efetuarão uma atividade de reflexão sobre as questões da língua, de cunho epilinguístico, e que incita a compreensão das estruturas do texto na atividade de leitura, e realizarão uma atividade linguística (ambas pertencentes ao Eixo I); ademais, a tarefa considera as estratégias variáveis (Eixo III) e encaminha a uma reflexão sobre o uso das estratégias de indeterminação como recurso para a construção de sentido do texto (Eixo II).

Atividade:

Leia com atenção o texto abaixo:

1999

Vivia-se até 99. Hoje, já faz mais de dez anos que chove óleo e ácido. Propaga-se pelo mundo o discurso industrial pós-moderno da individualidade, da impotência e da inutilidade. Veem-se em toda parte injustiça, iniquidade e impunidade. Procuram desesperadamente se afirmar como geração merecedora de seu lugar na história, mas se conformam com futuros de plástico. Não reagem, cegos, surdos e mudos, apenas trabalham. Convencidos pela TV de que um dia serão musas de novela, craques do futebol ou milionários, mas não vão. Soltos no turbilhão de uma história que gira e gira e gira cada vez mais rápido, sem espaço para sentir o tempo, sem tempo para sentir o espaço.

Você acorda de um sono curto e sem sonhos que mais cansa que descansa. Toma um café amargo e azedo, de ontem e vai. De cabeça baixa, com as pernas fracas, os braços doídos e os olhos pesados, mas vai. Para a linha de montagem, montar máquinas e desmontar a vida. Você é, todos os dias, oito horas por dia ou mais se puder, um você sem eu, um você sem pulso, insensível, iludido e indeterminado.

E quando descobrirão a verdade? Ninguém sabe... Ninguém quer saber... Ninguém pode fazer nada, dizem, ninguém quer fazer nada, aceitam. A gente nem sabe realmente o que faz e porque não faz... reflexão, revolução, reparação. A gente nem tenta saber, a gente não quer. A gente se acostuma... mas não deveria.

Fonte: GALVÃO, S. M. 1999. Disponível em: <<https://samuelgalvao.wordpress.com/2011/07/23/texto-para-trabalhar-sujeito-indeterminado-em-sala-de-aula>>. Acesso em: 14 mai. 2014.

a) O texto lido assume uma postura pessimista ou otimista a respeito do modo como vivemos atualmente? Cite um fragmento do texto que comprove sua resposta.

b) Há momentos no texto em que se percebe que o autor foi capaz de generalizar as ações mencionadas, fazendo com que se entenda que o que foi dito se aplica a um grupo inteiro. Que palavras ou expressões lhe permitem chegar a essa conclusão?

c) Após a leitura de “1999”, identifique, no próprio texto, o maior número possível de formas utilizadas pelo autor para não determinar quem é o sujeito

de algumas das orações que o constituem.

d) Faça uma lista abaixo, com o auxílio do professor, dos tipos de estruturas ou estratégias que possibilitaram ao autor indeterminar o sujeito nas orações que constituem o texto.

e) Pensando nas estratégias de indeterminação listadas, você acha que costumamos usar todas elas em nossas conversas espontâneas diárias? Em caso negativo, cite apenas as que você acha que costumam ser empregadas nesse tipo de situação.

f) Agora, pensando no âmbito da escrita, quais estratégias você acha que seriam mais empregadas quando estivermos redigindo textos bastante formais?

g) Você acha que há estratégias de indeterminação do sujeito que estão adequadas e costumam ser usadas tanto na fala quanto na escrita, em diversos graus de formalidade? Quais seriam?

h) Você acredita que seja possível reunir tantas estratégias de indeterminação do sujeito em um mesmo texto? Justifique sua resposta.

Proposta de Atividade IV

A atividade a seguir, de caráter epilinguístico, permitirá que, através do trabalho com tirinhas, os aprendentes façam uma reflexão quanto à distinção entre um referente definido e um referente indefinido, condição necessária para que haja a indeterminação do sujeito, e também quanto aos graus de indeterminação que o emprego de cada estratégia pode expressar. Tal atividade se faz necessária na medida em que, em muitas situações, os alunos encontrarão sujeitos preenchidos por pronomes ou formas nominais que não evocam uma referência determinada, sendo, portanto, “sujeitos indeterminados”. Saber distinguir um sujeito como tendo referência definida ou indefinida é uma faculdade essencial para que os alunos consigam identificar, não obstante os limites da tipologia tradicional, um sujeito como “determinado” ou “indeterminado”. Cumpre ressaltar a necessidade de uma explicação prévia por parte dos docentes acerca da noção de referenciação em textos e também sobre o fato de que a indeterminação estabelece graus de indeterminação distintos dependendo de qual forma foi empregada para se indeterminar. Assim sendo, com essa atividade serão trabalhados o Eixo I, por meio da proposta de reflexão sobre referente definido e indefinido, bem como o Eixo II, pela comparação entre os usos em gêneros textuais distintos (tirinha e

crônica). Ademais, estaremos trabalhando novamente com o Eixo III, ao contemplarmos, ainda que indiretamente, os contínuos de variação.

Atividade:

1) Leia as tirinhas a seguir.

Texto I



(Fonte: QUINO. *Mafalda*. IN: BLOG CLUBE DA MAFALDA. Disponível em: <http://clubedamafalda.blogspot.com.br/2006_01_01_archive.html#.WSg0lWjyvDc>. Acesso em: 14 mai. 2014).

Texto II



(Fonte: QUINO. *Mafalda*. In: MARTINSBLOGGER. Disponível em: <<http://martins-outono.blogspot.com.br/p/historia.html>>. Acesso em: 14 mai. 2014).

a) Nas frases (a) “E você **queria** que me ensinassem a escrever numa aula só?” (Texto I) e (b) “Por que os adultos ficam dizendo e fazendo coisas que a gente não **entende**?” (Texto II), é possível assinalar os sujeitos dos verbos sublinhados? Em caso afirmativo, quais seriam?

b) Os sujeitos dos verbos destacados na questão anterior (a) fazem referência a seres que podem ser determinados? Em caso afirmativo, a quem se referem os sujeitos das frases (a) e (b)?

2) Agora, leia as frases abaixo, retiradas do texto “1999”.

I) “Você acorda de um sono curto e sem sonhos que mais cansa que descansa.”

II) “A gente se acostuma... mas não deveria.”

a) Comparando a Frase I com a da fala do personagem Filipe (frase a), no primeiro quadrinho, em que também há o uso de *you* como sujeito, em qual dos casos é possível perceber que o uso do pronome em questão é um sujeito de referência determinada ou definida? Por quê?

b) Agora, compare a Frase II com a frase da personagem Susanita (frase b). É possível dizer que na Frase II não há uma referência definida para o sujeito do verbo “acostumar-se”? Por quê?

c) Após refletir sobre a questão da referência nos itens anteriores, pense apenas nas frases I e II. Você já pôde perceber que “you” e “a gente” constituem dois sujeitos de referência indefinida e, portanto, poderiam ser considerados como “sujeitos indeterminados”. Entretanto, em se tratando de graus de indeterminação, você considera que as duas formas admitem o mesmo grau ou haveria uma mais indeterminada do que a outra? Justifique sua resposta.

Proposta de Atividade V

A Atividade V permitirá aos discentes ter contato com diversos gêneros textuais, muitos já vistos ao longo do Ensino Fundamental, a fim de verificar o emprego de estratégias de indeterminação do sujeito em cada um deles e também refletir sobre o efeito de sentido construído pelos autores ao empregar determinada estratégia em cada situação comunicativa. Logo, ao desenvolver essa atividade, o aluno estará: refletindo sobre o uso das estratégias de indeterminação na construção de diferentes gêneros textuais (Eixo I), contemplando os contínuos de oralidade-letramento e monitoração estilística (Eixo III) e também os efeitos de sentido obtidos pelo autor ao utilizar as estratégias de indeterminação do sujeito em cada gênero (Eixo II).

Atividade:

Como você viu nas quatro atividades anteriores, quando não se quer determinar o referente, independentemente do motivo (criar suspense, omitir uma informação desconhecida, generalizar, não se envolver/modalizar o discurso, por exemplo), podem ser utilizadas diferentes estratégias para fazê-lo.

1. Leia os textos a seguir e identifique, em cada um deles, ao menos uma construção em que o sujeito foi indeterminado e qual o efeito obtido pelo autor ao fazê-lo em cada uma das situações comunicativas.

a) Propaganda do jornal *Extra*

DIZEM QUE ELAS SÃO O SEXO FRÁGIL, MAS AS HISTÓRIAS PROVAM O CONTRÁRIO.

Prêmio **toda** EXTRA

CHEGOU A HORA DE RECONHECER E HOMENAGEAR AS MULHERES QUE FORAM VERDADEIRAS FONTES DE INSPIRAÇÃO EM 2014.

CATEGORIA	CATEGORIA	CATEGORIA	CATEGORIA
A VOZ DOS CARIOCAS Marilena Gomes	EM NOME DA LEI Luciana Tamburini	MAMÃE NOEL DA PAZ Goldardo Juliana Garcia	RECICLAGEM DE SONHOS Stéphanne Oliveira
DO LUTO À LUTA Renata Guerra	NEGÓCIO NOTA 10 Adriana Carolina, Adriana Palermo e Michele Oliveira	PINTOU E DISSE Pamela Castro	TODA LEITORA - EMBELLEZE Inscriva sua história. Acesse o site extra.globo.com/promocao ou mande um e-mail para todaextra@extra.ryf.br até 15/03.

Conheça as histórias das homenageadas

(Fonte: Jornal *Extra*, 10/03/2015).

Estratégia(s): _____

Efeito: _____

b) Texto de autoajuda de Paulo Coelho



Paulo Coelho / Maktub

A vida


A vida é como uma grande corrida de bicicleta — cuja meta é cumprir a lenda pessoal. Na largada, estamos juntos — compartilhando camaradagem e entusiasmo. Mas, à medida que a corrida se desenvolve, a alegria inicial cede lugar aos verdadeiros desafios: o cansaço, a monotonia, as dúvidas quanto à própria capacidade. Reparamos que alguns amigos desistiram do desafio e nos distanciamos deles. Então, somos obrigados a enfrentar a solidão. Perguntamo-nos, finalmente, se vale a pena tanto esforço. Sim, vale. É só não desistir.

(Fonte: Jornal *Extra*, 10/03/2015).

Estratégia(s): _____

Efeito: _____

c) Letra de música



Pois é
(Ataulfo Alves)

Pois é
Falaram tanto que desta vez
A morena foi embora
Disseram que ela era a maioral
E eu é quem não soube aproveitar
Endeusaram a morena tanto, tanto
Que ela resolveu me abandonar

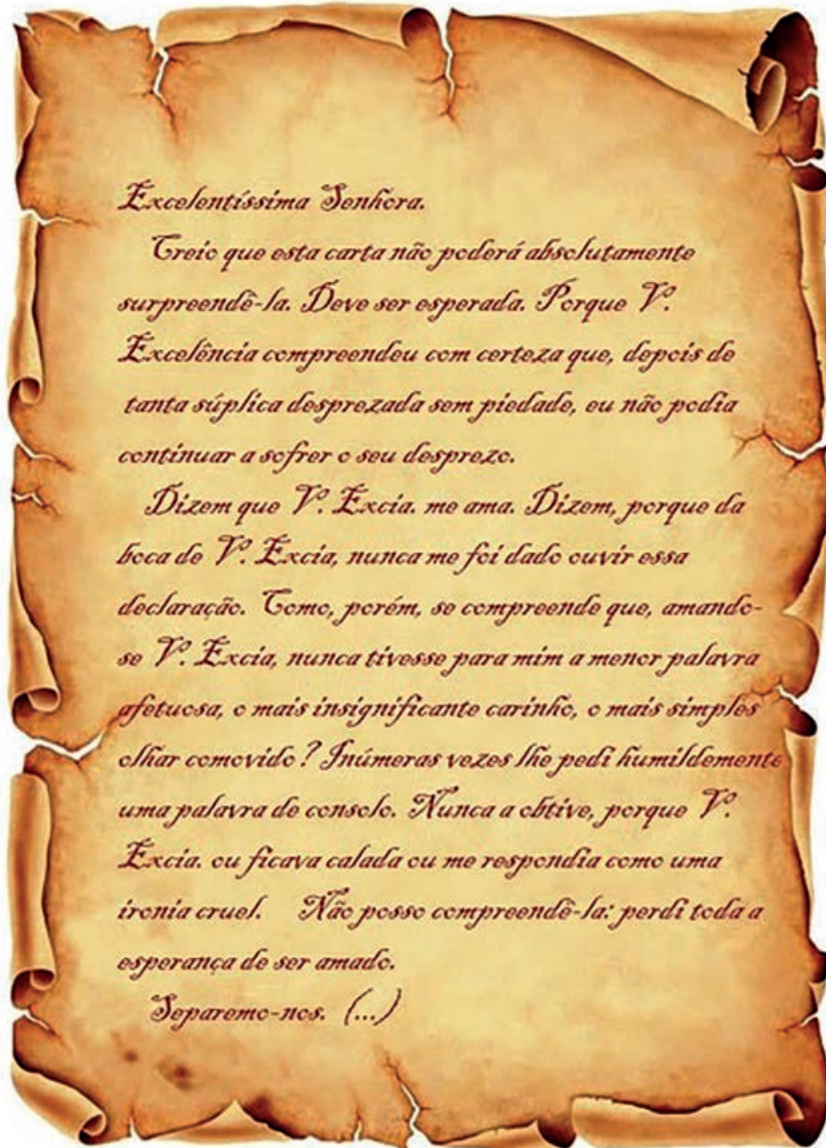
A maldade nessa gente é uma arte
Tanto fizeram que houve a separação, ai, ai, ai
Mulher a gente encontra em toda parte
Mas não se encontra a mulher que a gente
tem no coração

(Fonte: ALVES, Ataulfo. *Pois é*. 1955. Disponível em: <<https://www.letras.mus.br/ataulfo-alves/66723>>. Acesso em: 14 mai. 2014).

Estratégia(s): _____

Efeito: _____

d) Trecho de carta escrita pelo poeta Olavo Billac:



(Fonte: BILLAC, O. *Carta para noiva*. Disponível em: <<http://portlinguagens.blogspot.com.br/2008/03/portugus-aula-2-as-variedades.html>>. Acesso em: 14 mai. 2014).

Estratégia(s): _____

Efeito: _____

2. Após observar as estratégias de indeterminação vistas nos quatro textos anteriores bem como o efeito de sentido obtido pelos autores dos textos, reflita sobre as respostas dadas.

- a) Alguma estratégia de indeterminação foi empregada em **mais** de um texto?
- b) Alguma estratégia de indeterminação foi empregada **apenas** em um texto?
- c) Em caso afirmativo, qual(is)?

Proposta de Atividade VI

A Atividade VI pretende estimular os alunos, primeiramente, a lerem textos pertencentes ao gênero anúncio publicitário, para, em seguida, produzirem textos relativos a esse gênero, tendo por base alguns anúncios que serão vistos na própria atividade ou outros que já tenham sido vistos anteriormente, empregando alguma estratégia de indeterminação. Dessa forma, pretende-se fazer com que eles trabalhem com uma atividade de cunho linguístico no plano textual (Eixos I e II). Além disso, objetiva-se apresentar sentenças que contenham a estrutura verbo na 3ª pessoa do singular + *se*, estrutura essa pouco familiar aos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, e mais típica de grau de formalidade de intermediário a alto (Eixo III). Logo, os alunos terão contato com uma das formas de indeterminar o sujeito conforme apregoa a GT.

Atividade:

Leia os anúncios a seguir⁵. Sua tarefa nesta atividade consistirá na elaboração de um anúncio publicitário que **pode se basear ou não** nos modelos apresentados. Não se esqueça de dizer onde você o divulgaria. Seu anúncio poderia ser escrito a fim de ser colocado em postes no bairro onde mora, publicado em um jornal de bairro, em *outdoors* espalhados pela cidade, distribuído nas ruas por pessoas ou até mesmo em jornais de grande circulação.

⁵ O primeiro anúncio foi fotografado em bairro do Rio de Janeiro e os demais resultaram de pesquisa em banco de imagens.



**PRECISA-SE DE
MOTOBOY**



COMPARECER À
RUA AGUAPEI, 590 - SANTA MARIA
TRAVESSA DA RUA MADRÁ

TELEFONES
11-6516-6230 / 11-6379-6230
FALAR COM BIRA em JESSICA



Bira
TRANSPORTES
O tempo todo em pouco tempo.

VENDE-SE

**2 LOTES(15x8 cada) NO
LOTEAMENTO SÃO BENTO
EM MONTE GORDO.**

 (71) **9235.8916** (TIM)

Registre, no quadro a seguir, seu anúncio:

- Em que local seu anúncio será publicado?
- Você usou alguma estratégia de indeterminação em seu anúncio? Em caso afirmativo, qual foi a estratégia empregada?
- Você considera que a escolha dessa estratégia foi influenciada por conta do local em que decidiu publicá-lo e também devido ao público-alvo a que se destina?

Proposta de Atividade VII

A atividade descrita a seguir propõe aos alunos o estudo do gênero artigo de opinião e de sua estrutura, possibilitando a interpretação de um texto pertencente a esse gênero e a verificação do emprego de estratégias de indeterminação em sua construção. A atividade suscita a conclusão de que se trata de um gênero com certo grau de formalidade e que privilegia o uso de generalizações, favorecendo,

assim, estratégias de indeterminação mais formais verificadas na modalidade escrita. Ao realizá-la, os estudantes estarão, portanto, efetuando uma atividade epilinguística (Eixo I), que os leva a refletir sobre o emprego de diferentes estratégias de indeterminação num artigo de opinião (Eixo III) através das faculdades de leitura e compreensão de texto (Eixo II).

Atividade:

O artigo de opinião é um gênero textual que consiste na apresentação dissertativa do ponto de vista do autor sobre determinada questão, quase sempre polêmica e de interesse coletivo. Leia o artigo apresentado e, em seguida, responda ao que se pede.

A ÁGUA NO MUNDO E SUA ESCASSEZ NO BRASIL

[...] Nenhuma questão hoje é mais importante do que a da água. Dela depende a sobrevivência de toda a cadeia da vida e, conseqüentemente, de nosso próprio futuro. Ela pode ser motivo de guerra como de solidariedade social e cooperação entre os povos. Especialistas e grupos humanistas já sugeriram um pacto social mundial ao redor daquilo que é vital para todos: a água. Ao redor da água se criaria um consenso mínimo entre todos, povos e governos, em vista de um bem comum, nosso e do sistema-vida

[...] Existe no planeta cerca de **um bilhão e 360 milhões de km cúbicos** de água. Se tomarmos toda a água dos oceanos, lagos, rios, aquíferos e calotas polares e a distribuíssemos equitativamente sobre a superfície terrestre, a Terra ficaria mergulhada debaixo da água a três km de profundidade.

O problema é que se encontra desigualmente distribuída: 60% em apenas 9 países, enquanto 80 outros enfrentam escassez. Pouco menos de um bilhão de pessoas consome 86% da água existente enquanto para 1,4 bilhões é insuficiente (em 2020 serão três bilhões) e para dois bilhões, não é tratada, o que gera 85% das doenças segundo OMS. Presume-se que em 2032 cerca de 5 bilhões de pessoas serão afetadas pela escassez de água.

O Brasil é a potência natural das águas, com 12% de toda água doce do planeta perfazendo 5,4 trilhões de metros cúbicos. Mas é desigualmente distribuída: 72% na região amazônica, 16% no Centro-Oeste, 8% no Sul e no Sudeste e 4% no Nordeste. Apesar da abundância, não sabemos usar a água, pois 37% da água tratada é desperdiçada, o que daria para abastecer toda a França, a Bélgica, a Suíça e norte da Itália. É urgente, portanto, um novo padrão cultural em relação a esse bem tão essencial (cf. o estudo mais minucioso organizado pelo saudoso Aldo Rebouças, *Águas doces no Brasil*: Escrituras, SP, 2002).

[...] Há uma corrida mundial para privatização da água. Aí surgem grandes empre-

sas multinacionais como as francesas Vivendi e Suez-Lyonnaise, a alemã RWE, a inglesa Thames Water e a americana Bechtel. Criou-se um mercado das águas que envolve mais de 100 bilhões de dólares. Aí estão fortemente presentes na comercialização de água mineral a Nestlé e a Coca-Cola que estão buscando comprar fontes de água por toda a parte no mundo, inclusive no Brasil.

Mas há também fortes reações das populações como ocorreu no ano 2000 em Cochabamba na Bolívia. A empresa americana Bechtel comprou as águas e elevou os preços a 35%. A reação organizada da população botou a empresa para correr do país.

O grande debate hoje se trava nestes termos: A água é fonte de vida ou fonte de lucro? A água é um bem natural, vital, comum e insubstituível ou um bem econômico a ser tratado como recurso hídrico e posto à venda no mercado?

Ambas as dimensões não se excluem, mas devem ser retamente relacionadas. Fundamentalmente a água pertence ao direito à vida, como insiste o grande especialista em águas Ricardo Petrella (*O Manifesto da Água, Vozes, 2002*). Nesse sentido, a água de beber, para uso na alimentação e para higiene pessoal e dessedentação dos animais deve ser gratuita.

Como, porém, ela é escassa e demanda uma complexa estrutura de captação, conservação, tratamento e distribuição, implica uma inegável dimensão econômica. Esta, entretanto, não deve prevalecer sobre a outra; ao contrário, deve torná-la acessível a todos e os ganhos devem respeitar a natureza comum, vital e insubstituível da água. Mesmo os altos custos econômicos devem ser cobertos pelo Poder Público.

[...]Uma fome zero mundial, prevista pelas Metas do Milênio, deve incluir a sede zero, pois não há alimento que possa existir e ser consumido sem a água.

A água é vida, geradora de vida e um dos símbolos mais poderosos da natureza da Última Realidade. Sem a água não viveríamos.

(BOFF, Leonardo. *Jornal do Brasil*, 02/02/15).

- a) O texto anterior constitui um artigo de opinião, gênero textual em que a pessoa que o escreve assume um posicionamento sobre determinado fato defendendo sua tese (ideia principal) por meio de argumentos. A respeito de que assunto se posiciona o autor?
- b) Que tese (ideia principal) é defendida no texto?
- c) Que argumentos são utilizados pelo autor para defender a sua tese?

d) Uma das características do gênero artigo de opinião é o uso de generalizações como instrumento de argumentação. Nessas generalizações, é comum o uso de verbo na 3ª pessoa do plural ou de verbo na 1ª pessoa do plural. Você conseguiu identificar algum(ns) caso(s) de indeterminação do sujeito com efeito generalizador empregado no texto em questão? Em caso afirmativo, cite-o(s).

e) Em “Presume-se que em 2032 cerca de 5 bilhões de pessoas serão afetadas pela escassez de água”, qual foi a estratégia de indeterminação utilizada?

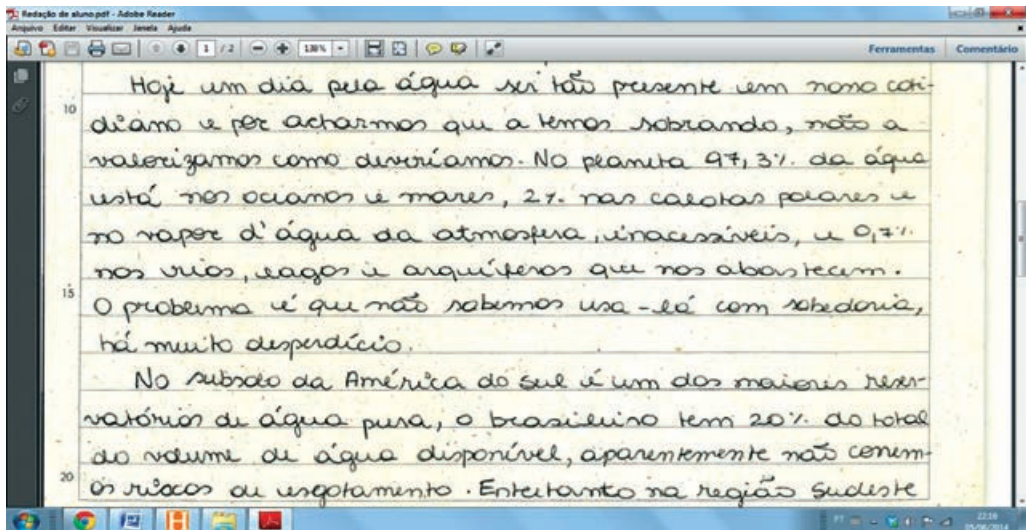
f) Você encontrou dois tipos de estratégias de indeterminação distintos empregados no artigo de opinião escrito por Leonardo Boff. Você considera que as duas formas de indeterminar costumam ser verificadas em qualquer gênero textual? Justifique sua resposta.

Proposta de Atividade VIII

A Atividade VIII propõe um diálogo com a atividade anterior tendo por base um trecho de um artigo de opinião produzido por uma aluna do Ensino Fundamental a respeito da mesma temática: a água. O objetivo aqui é o de explorar ainda mais a indeterminação do sujeito no gênero artigo de opinião, aprofundando as discussões a respeito das estratégias de indeterminação, que começaram a ser implementadas na atividade anterior, principalmente com relação ao uso da forma pronominal *nós*. Essa atividade se justifica na medida em que, a partir de resultados de estudos sociolinguísticos e também da prática docente de correção de produções textuais, pode-se verificar o grande uso dessa forma pronominal (expressa/não expressa), apesar de não ocorrer menção a esse uso nos materiais didáticos que foram analisados. Percebe-se a necessidade de levar os alunos a refletirem sobre o uso dessa estratégia que, mesmo não sendo contemplada pela GT, constitui uma forma de indeterminação muito produtiva tanto no âmbito da fala quanto no da escrita. Ao realizar a Atividade VIII, os alunos estarão trabalhando com os três eixos de ensino, pois refletirão sobre as estratégias que foram empregadas no gênero artigo de opinião (Eixo I), ao trabalhar com a variante *nós*, estarão contemplando a temática da variação (Eixo III) e, por fim, ao se trabalhar com o gênero em questão e as estratégias que costumam ser empregadas nele, estarão explorando o Eixo II.

Atividade:

Leia um trecho da redação de uma aluna do 9º ano do Ensino Fundamental que argumenta sobre a necessidade da economia de água. Em seguida, faça o que se pede.



- a) A respeito das estratégias de indeterminação do sujeito, a aluna utilizou-se de uma estratégia diferente das que foram empregadas no artigo de opinião visto na atividade anterior? Qual estratégia foi essa?
- b) Nas frases a seguir: “Presume-se que em 2032 cerca de 5 bilhões de pessoas serão afetadas pela escassez de água” e “O problema é que não sabemos usá-la com sabedoria, há muito desperdício”, foram usadas duas estratégias distintas de indeterminação do sujeito. Identifique-as.
- c) Você considera que uma dessas estratégias de indeterminação seja mais formal do que a outra? Em caso afirmativo, qual você acredita ser mais formal e qual seria menos?
- d) Você acredita que ambas costumam ocorrer na fala e na escrita? Em caso afirmativo, ocorreriam com a mesma produtividade ou em proporções diferentes?
- e) Agora que já trabalhamos bastante com a questão da indeterminação, sua tarefa será pesquisar em diferentes gêneros textuais, da fala e/ou da escrita, as variadas estratégias de indeterminação que foram empregadas. Faça sua pesquisa com muito cuidado e atenção, pois na aula seguinte você irá apresentar para a turma os gêneros pesquisados e as diferentes estratégias que encontrou neles.

Proposta de Atividade IX

Esta atividade pressupõe a realização da atividade anterior. Nela, solicita-se aos alunos que realizem uma sistematização das conclusões a que eles mesmos chegaram quanto aos usos das estratégias de indeterminação do sujeito em textos falados e escritos. Tal sistematização irá ocorrer a partir da elaboração de contínuos de variação segundo possíveis graus de monitoração estilística, do mais formal ao menos formal. Cumpre destacar que, obviamente não se propõem respostas únicas no estabelecimento desses contínuos; entretanto, espera-se um planejamento possível baseado no referencial teórico a que os professores tiveram acesso e na observação dos alunos sobre o tema em questão, como, por exemplo, verificando que há formas alternantes mais típicas de situações comunicativas consideradas mais monitoradas e outras não, e que há formas mais neutras, usadas em situações com diversificados graus de indeterminação do sujeito. Com esta atividade, os alunos estarão trabalhando com os três eixos de ensino, já que refletirão (Eixo I) quanto às variadas estratégias de indeterminação (Eixo III) empregadas em situações comunicativas com diversos efeitos de sentido (Eixo II).

Atividade:

Você já sabe que há diversos gêneros textuais e que cada um deles pode ser construído dependendo de determinados fatores, entre eles, o uso mais ou menos monitorado da língua que se espera em cada situação comunicativa. Ao longo das atividades que foram realizadas neste estudo dirigido, você percebeu que há diversas estratégias de indeterminação do sujeito e que o uso de uma ou de outra depende do grau de monitoramento do usuário da língua em relação à situação comunicativa em que se encontra. Agora, observe a linha abaixo.

+ monitorado

+/- monitorado

- monitorado

A pesquisadora Stella Maris Bortoni-Ricardo estabeleceu três contínuos, espécie de linhas imaginárias contínuas, em que se poderia compreender melhor a variação linguística do Português do Brasil. A linha acima trata do contínuo que ela chamou de monitoração estilística. Nesse contínuo, situam-se desde as interações totalmente espontâneas até aquelas que são previamente planejadas e que exigem muita atenção do usuário da língua.

1) Sua tarefa agora será a de voltar aos exercícios anteriores, verificando as estratégias de indeterminação vistas, e tentar localizá-las em duas linhas, uma para a fala e outra para a escrita. Disponha as estratégias em três porções: estilo de monitoração mais monitorado (grau máximo), estilo de monitoração mais ou menos monitorado (grau intermediário) e, por fim, estilo menos monitorado (grau mínimo). Você também poderá acrescentar, se julgar necessário, outras estratégias não verificadas nas atividades anteriores.

2) Após dividir as estratégias de indeterminação nas linhas de contínuo propostas no item anterior, responda às questões.

- a) Há estratégias de indeterminação que podem ser empregadas em várias partes do contínuo, seja da fala ou da escrita?
- b) Quais estratégias parecem ser mais específicas para determinado ponto do contínuo, seja na linha da fala ou na da escrita?
- c) Quais estratégias praticamente só seriam empregadas na fala?
- d) E quais só seriam empregadas na escrita?

Proposta de Atividade X

A atividade descrita a seguir pretende fazer com que os alunos, a partir de um trecho de outro artigo de opinião, também escrito por uma estudante do Ensino Fundamental, pensem nas estratégias de indeterminação empregadas por ela e na questão da adequabilidade dessas estratégias no que diz respeito ao quesito avaliação de um professor, e façam a reescritura do trecho caso julguem necessário. Assim, valoriza-se mais uma vez o texto do próprio aprendiz e oportuniza-se que os discentes trabalhem novamente com os três eixos de ensino, já que refletirão sobre o tema da indeterminação do sujeito (Eixo I), lidarão com o efeito das estratégias de indeterminação no gênero artigo de opinião (Eixo II) e terão mais uma oportunidade de trabalhar com a questão da variação (Eixo III) dentro da temática da indeterminação do sujeito.

Atividade:

Leia o trecho da redação a seguir. Trata-se de parte de um artigo de opinião escrito por uma aluna do 9º ano de 2014.

23 Eu ^{isso} posso matar pra tentar mudar isso com
 24 16, eu só posso tentar ganhar alguma experiência
 25 trabalhista aos 14. Mas eu posso matar, estuprar e
 roubar desde sempre. Eu posso xingar minha pro-
 fessora, posso juntar meus amigos e estuprar ~~uma~~ ^a
~~minha~~ minha prima de 11 anos, posso assaltar que
 nada vai me acontecer. Porque eu sou "de menor",
 porque a lei me protege, porque eu posso matar e
 não posso apavorar, porque minha mãe responde pe-
 los meus atos, porque eu sou "de menor".
 É visando isso tudo que eu sou a favor da
 redução da maioridade penal para os 6 anos. Quan-
 to mais cedo aprenderem melhor. Se sem mentalida-
 de pra planejar um crime, em pra pagar por
 seus atos.

- a) Houve emprego de alguma(s) estratégia(s) de indeterminação nesse trecho? Em caso afirmativo, qual(is) estratégia(s)?
- b) Você considera que, por ser um texto que será avaliado e corrigido por um professor, a estratégia predominantemente empregada foi a mais adequada? Lembre-se de que essa situação comunicativa privilegia, comumente, o uso de estruturas compatíveis com alto grau de formalidade na modalidade escrita.
- c) Reescreva o trecho nas linhas abaixo, substituindo a estratégia empregada por outra que julgar conveniente à situação comunicativa em questão.

Proposta de Atividade XI

A Atividade XI direciona os alunos a pensarem sobre o fato de que há diferentes graus de indeterminação do sujeito quando se empregam determinadas estratégias em situações do cotidiano. Assim, estarão trabalhando com os três eixos de ensino de gramática, pois, mais uma vez, irão refletir sobre esse tópico da Língua Portuguesa (Eixo I), contextualizado em situações comunicativas (Eixo II) e manifesto por formas alternantes, em variação (Eixo III).

Atividade:

Você já viu, através dos exercícios anteriores, que há diferentes maneiras de indeterminar um sujeito. Mas já pensou no fato de que nem sempre desejamos indeterminá-lo por completo? Já pensou que, às vezes, deixamos certas pistas para que o nosso interlocutor possa tentar chegar ao referente? Já pensou que há, em outras palavras, graus de indeterminação do sujeito? Há, por exemplo, um grau de indeterminação em que não temos nenhuma pista de quem seria esse sujeito, em que não podemos determiná-lo de forma alguma. Podemos identificar esse grau como grau de indeterminação máximo. Há, por outro lado, uma situação em que podemos perceber que o sujeito está incluído num grupo ou até mesmo que o falante se inclui nesse grupo. Podemos considerar que esse quadro em que temos “pistas” de quem seria esse sujeito pode expressar um grau de indeterminação intermediário.

Agora, vamos listar uma série de frases retiradas dos textos que compõem os exercícios anteriores. Sua tarefa será a de **preencher** o quadro a seguir, colocando as estratégias que conseguiu identificar como sendo aquelas em que não podemos recuperar o referente de modo algum, portanto, construções que expressam um grau de indeterminação máximo, pleno; e aquelas em que podemos ao menos definir o sujeito como sendo pertencente a um grupo, mesmo que não possamos determiná-lo. Para tanto, volte aos textos de modo a contextualizar essas frases.

- I) “Você acorda de um sono curto e sem sonhos que mais cansa que descansa.” (crônica “1999”, Atividade III)
- II) “A gente se acostuma.” (crônica “1999”, Atividade III)
- III) “O problema é que não sabemos usá-la com sabedoria, há muito desperdício.” (trecho de redação de aluna sobre a água, Atividade VIII)
- IV) “Precisa-se de motoboy.” (anúncio publicitário, Atividade VI)
- V) “Eu só posso votar pra tentar mudar isso aos 16, eu só posso tentar ganhar alguma experiência trabalhista aos 14.” (trecho de redação, Atividade X)
- VI) “Já te ensinaram a escrever?” (trecho da tirinha I, Atividade IV)
- VII) “Ninguém sabe...” (crônica “1999”, Atividade III)
- VIII) “Dizem que elas são o sexo frágil.” (propaganda do jornal *Extra*, Atividade IV)
- IX) “Sem a água não viveríamos.” (artigo de opinião, Atividade VII)

Grau de indeterminação máximo	Grau de indeterminação intermediário

Proposta de Atividade XII

Após as atividades anteriores, esta última apresenta aos alunos a maneira como um livro didático costumeiramente aborda o tema da indeterminação do sujeito, listando apenas duas formas de indeterminá-lo. Objetiva-se com isso despertar o senso crítico dos discentes com relação ao fato de que há fenômenos na língua, como a indeterminação do sujeito, pouco considerados em manuais didáticos ou gramáticas tradicionais. Concluindo o trabalho levantando essa questão, mostra-se a eles o descompasso entre as descrições gramaticais e o uso da língua no cotidiano. Tem-se, portanto, dentro da abordagem reflexiva do componente gramatical, não só uma atividade epilinguística, mas também uma sistematização através de uma atividade metalinguística; assim trabalharemos, aqui, com o Eixo I do ensino de gramática.

Atividade:

Leia o excerto, retirado do livro didático do 8º ano, dos autores Cereja e Magalhães, 2012, p. 28.

Sujeito indeterminado é aquele que não aparece expresso na oração nem pode ser identificado, ou porque não se quer ou por se desconhecer quem pratica a ação.

Na língua portuguesa, indetermina-se o sujeito de duas formas:

- colocando-se o verbo (ou o auxiliar, se houver locução verbal) na **3ª pessoa do plural**:
Telefonaram para você hoje cedo. **Estão telefonando** para você desde cedo.
- empregando-se o pronome **se** junto com verbos intransitivos, transitivos indiretos e de ligação na **3ª pessoa do singular**:
Fala-se muito dos efeitos dos raios infravermelhos. (verbo intransitivo)
Precisa-se de profissionais competentes. (verbo transitivo indireto)
Era-se mais calmo antigamente. (verbo de ligação)

O pronome **se**, nesse caso, recebe o nome de **índice de indeterminação do sujeito**.

Agora, responda:

- a) A explicação sobre o conteúdo “sujeito indeterminado” foi retirada do livro didático que você utilizou no ano passado. Nela, afirma-se que há apenas duas formas de indeterminarmos o sujeito. Cite-as.
- b) Com base nos exercícios anteriores, você concorda com a afirmação do livro didático a respeito da quantidade de formas de se indeterminar o sujeito? Por quê?
- c) Como vimos ao longo dos exercícios anteriores, embora o livro didático apresente somente duas formas de indeterminar o sujeito em uma oração, há outras formas de construí-lo. Liste outras estratégias vistas nos exercícios anteriores que permitem realizar a indeterminação do sujeito.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo dirigido proposto neste texto, ainda que bastante extenso, como já mencionei, está longe de esgotar o complexo tema da indeterminação do sujeito. Como dito anteriormente, objetivei propor algo diversificado, ampliando o tema, trazendo à luz os três eixos de ensino de gramática. Para tanto, as atividades planejadas tomaram por base não só alguns resultados científicos acerca da indeterminação do sujeito, mas também a fundamentação teórica adquirida em relação aos propósitos da área, à desejável conexão gramática e texto, e, ainda, ao tratamento da variação privilegiando os contínuos de oralidade-letramento e monitoração estilística.

Dessa forma, meu desejo era o de fugir da profusão de atividades já existentes, passar ao largo de exercícios que apenas cobram metalinguagem ou fazem o aluno reproduzir e repetir teorias ou descrições incompletas, sem pensar nas diversas possibilidades que nosso idioma oferece de dizer o mesmo com recursos diferentes.

De modo geral, acredito que consegui trabalhar a gramática como atividade reflexiva (Eixo I) em quase todos os exercícios do estudo dirigido, uma vez que o conjunto deles, quando aplicados, permitirá aos discentes ampla reflexão sobre o conceito, os efeitos e os graus de indeterminação do sujeito, seja por atividades de cunho linguístico, epilinguístico e, mais raramente, metalinguístico.

A respeito da conexão entre o tema linguístico e sua inserção no plano da construção de sentidos nas atividades de leitura e produção textuais (Eixo II),

também creio que foi possível trabalhá-lo ao longo das diversas atividades propostas. Em algumas delas, as próprias tarefas de leitura e produção textual, direcionadas à reflexão sobre a indeterminação ou sobre a variação das estratégias de indeterminação, já constituíram por si mesmas uma articulação entre o tema gramatical e o nível textual. Nesse sentido, lançar mão de vários gêneros textuais, muitos deles já contemplados antes do 9º ano do Ensino Fundamental, foi um importante instrumento de contextualização do fenômeno gramatical em diferentes situações comunicativas.

Em se tratando do último eixo proposto para o ensino de gramática, o relativo à variação linguística, acredito, ainda, que também consegui trabalhá-lo ao longo das atividades do estudo dirigido em maior ou menor medida. Além do uso do material diversificado, que permitiu o contato dos estudantes com as diversas estratégias de indeterminação do sujeito disponíveis em nossa língua materna, atividades linguísticas e epilinguísticas objetivaram despertar a consciência do aluno para os recursos cujos usos variam em função de sua inserção em gêneros da fala ou da escrita, e em graus diferentes de monitoração estilística.

O estudo dirigido aqui apresentado não ignora que há variantes prestigiadas para determinados contextos; no entanto, não trabalha com a imposição nociva de certo padrão que nega a existência de variantes do universo do estudante e tenta substituí-las, em geral, sem qualquer justificativa, amparada em um conceito rígido de norma-padrão, incompatível com a norma culta (de uso), naturalmente variável.

Reconheço que se trata de uma tarefa difícil, quase utópica, a aplicação deste estudo dirigido na íntegra em virtude do fator tempo e do extenso conteúdo programático que o professor precisa cumprir ao longo do ano letivo. Dessa forma, uma saída possível para sua aplicação, levando-se em conta as dificuldades anteriormente mencionadas, seria, como sugerida anteriormente, a seleção de algumas de suas atividades mediante a consideração de certos fatores, como o tamanho da turma, o perfil dos alunos, o planejamento da escola, dentre outros. Destaco que o que importa é manter o compromisso com as concepções de ensino de gramática e os pressupostos dos três eixos aqui discutidos. Além disso, entendendo que seja importante manter uma gradação dos conteúdos, do menos ao mais complexo, tendo o cuidado de dosar as atividades.

Por fim, minha crença é a de que o professor de Língua Portuguesa não pode se esquivar de levar o componente gramatical para a sala de aula quando se trata de abordar qualquer tema linguístico, sendo, neste caso específico, o da indeterminação do sujeito. Contudo, deve fazê-lo sempre considerando os três eixos pro-

postos. Espero ademais que, com esta proposta, tenha conseguido ofertar um material que permita a ampliação do repertório linguístico dos alunos e que, ao menos, consiga despertar maior reflexão por parte dos colegas a respeito do ensino de temas gramaticais.

UMA EXPERIÊNCIA DIDÁTICA COM O FUTURO DO PRESENTE REFLEXÃO LINGUÍSTICA, VARIAÇÃO E ENSINO

Luiz Felipe da Silva Durval

Na prática pedagógica de nossos professores da educação básica, não poucas vezes se testemunha o predomínio de um ensino que se pode considerar “conteudista”. Um ensino baseado na transmissão acrítica de conteúdos que coloca o aprendiz numa posição passiva durante o processo de escolarização, o que gera alunos desencantados com o aprendizado e pouco estimulados ao exercício de questionar. Dentre os componentes curriculares de nossa educação básica, o ensino de Português tem sido um forte mantenedor dessa tradição, gerando no aluno um sentimento de incapacidade e insegurança frente ao uso de sua própria língua.

Não é raro ouvirmos afirmativas como “Português é muito difícil”, “eu nunca consegui aprender Português na escola” ou “quem é pouco escolarizado fala muito errado”. Apesar de reconhecermos que essas falas possam ter diferentes motivações, é sabido que isso se deve, em grande parte, a uma abordagem inadequada do ensino da língua, sobretudo do componente gramatical. Com o uso da metalinguagem pela metalinguagem, um ensino que consiste apenas em listas

infindáveis de definições e classificações a serem decoradas e cobradas em avaliações, a sala de aula torna-se um ambiente improdutivo, um espaço de manutenção de preconceitos sem fundamento. Segundo estudiosos, o ensino tradicional de Português transmitiu, por várias gerações e sem significativas mudanças, um conhecimento gramatical e toda sua nomenclatura como algo definitivo e incontestável; “[...] como um conjunto de conclusões definitivas (e não como hipóteses) sobre o que ocorre no funcionamento da língua”, como observa Bagno (2015, p. 207). Esse tipo de ensino em nada tem contribuído para um bom desempenho no uso da língua e de seus diferentes recursos.

Para atingir um grande objetivo do ensino de Português, que é o de desenvolver a competência de leitura e produção de textos, a educação linguística precisa ser dinâmica, viva. O professor precisa vislumbrar com os alunos os mecanismos de funcionamento da língua e seu universo de possibilidades. Em vez de coibir a norma vernácula do aprendiz e perpetuar a ideologia de uma língua padrão, a escola precisa estar sensível a esse conhecimento e dele partir para uma abordagem didático-pedagógica produtiva, passando pelas mais diversas experiências de letramento, a fim de ampliar a competência linguística do falante nas diferentes interações sociais. Isso só será possível a partir do que Frederick Erickson denominou de *pedagogia culturalmente sensível*, a seguir discutido por Bortoni-Ricardo (2005):

É objetivo da pedagogia culturalmente sensível criar em sala de aula ambientes de aprendizagem onde se desenvolvam padrões de participação social, modos de falar e rotinas comunicativas presentes na cultura dos alunos. Tal ajustamento nos processos interacionais é facilitador da transmissão do conhecimento, na medida em que se ativam nos educandos processos cognitivos associados aos processos sociais que lhes são familiares. (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 128).

Com base nas reflexões ora apresentadas, procuramos, neste capítulo, assinalar como ações de orientação sociolinguística podem contribuir para a prática pedagógica dos professores de Língua Portuguesa. Através de um relato de experiência com atividades para o tratamento da expressão de futuro, buscamos mostrar a importância da reflexão linguística para se atingir os objetivos do ensino e para torná-lo mais dinâmico. Sem a pretensão de dar a solução para todos os problemas enfrentados no cotidiano das aulas de Português, apresentamos um caminho alternativo e comprovadamente possível para a melhoria do ensino de língua materna, baseado na proposta de Vieira (2014, 2017) para o ensino de gramática em três eixos.

1. A EXPERIÊNCIA DIDÁTICA: RELATO DE EXPERIÊNCIA EM TURMA DO ENSINO FUNDAMENTAL

O desenvolvimento da intervenção pedagógica destinou-se ao trabalho com alunos do Ensino Fundamental. De orientação sociolinguística, o trabalho tem como objetivo geral contribuir para o conhecimento e a melhoria do ensino de Português a partir do desenvolvimento de oficinas e outras propostas didático-pedagógicas para a prática cotidiana em sala de aula. A pesquisa foi construída por meio de procedimentos compatíveis com a metodologia de uma pesquisa-ação, que é definida por Tripp (2005) como uma vertente de investigação que utiliza técnicas consagradas para informar a ação que se decide tomar para melhorar a prática.

Para darmos início à pesquisa, começamos um trabalho de investigação¹ em uma escola da rede pública de ensino da cidade do Rio de Janeiro. A escola possui turmas do 6º ao 9º ano (segundo segmento do Ensino Fundamental) e está localizada na Zona Oeste da cidade do Rio de Janeiro, em local de vulnerabilidade social. Seu corpo discente é formado por alunos com idades entre 10 e 16 anos, os quais residem, em sua maioria, em comunidades próximas a essa instituição de ensino. Nos espaços frequentados por esses alunos, convivem poucas práticas consideradas letradas.

Entre março e setembro de 2015, acompanhamos as aulas ministradas às turmas de 6º e 7º anos. A escolha dessas séries não foi condicionada por nenhum critério específico da pesquisa, mas apenas pela questão de termos facilidade no acesso, uma vez que a professora desses dois anos compunha a equipe do projeto. Antes de pensarmos em propor algo, optamos por fazer uma diagnose da realidade sociolinguística dos aprendentes (a que comunidade de fala eles pertenciam, quais práticas de letramento experimentavam diariamente, que atitudes tinham frente à cultura escrita) e dos materiais didáticos utilizados pelos professores da escola.

Em um primeiro momento, focamos na observação, descrição e análise do tratamento dado aos temas de gramática e de variação linguística nas aulas do Ensino Fundamental da rede de ensino já mencionada. Para tanto, além do acompanhamento das aulas, fizemos um levantamento de dados, considerando, sobretudo, o material proposto pela Secretaria Municipal de Educação, os chamados Cadernos Pedagógicos de Língua Portuguesa. Nesse material, percebemos que o

¹ O trabalho inicial constituiu parte do projeto de iniciação científica orientado pela Professora Silvia Rodrigues Vieira, no âmbito do curso de graduação na Faculdade de Letras da UFRJ.

ensino se dava a partir de gêneros textuais, mas que conteúdos de gramática e de variação eram escassos. Os resultados dessa diagnose (Cf. Capítulo 1 desta obra) contribuíram diretamente para a formulação da intervenção pedagógica que propusemos.

Concomitantemente ao trabalho de investigação, demos continuidade, com a professora das turmas, ao trabalho já desenvolvido por ela de conscientização sociolinguística, através de oficinas de variação. Essas oficinas tinham como objetivo levar o aluno à compreensão de que a língua é heterogênea, que está em constante processo de variação e mudança e que cada variante tem um valor social. Com isso, pretendíamos instrumentalizá-los para que pudessem assumir uma nova postura frente às variedades linguísticas, entendendo que variação linguística não está restrita apenas às diferenças entre usos rurais e urbanos – estas sempre exploradas equivocadamente pelos livros didáticos. Conseguimos fazer um efetivo trabalho de reflexão linguística sobre regras variáveis, mostrando que até indivíduos pertencentes a uma mesma comunidade de fala² possuem características linguísticas distintas, condicionadas por fatores extralinguísticos como, por exemplo: faixa etária, sexo, grau de escolarização e o convívio em seus diferentes grupos de interação social (núcleo de amigos, grupos religiosos, local de trabalho/estudo etc.). Entendemos que, com esse trabalho, conseguiremos mostrar de maneira mais clara qual venha ser o papel da escola no que tange a educação linguística, em acordo com a orientação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998, p. 31):

No ensino-aprendizagem de diferentes padrões de fala e escrita, o que se almeja não é levar os alunos a falar certo, mas permitir-lhes a escolha da forma de fala a utilizar, considerando as características e condições do contexto de produção, ou seja, é saber adequar os recursos expressivos, a variedade de língua e o estilo às diferentes situações comunicativas: saber coordenar satisfatoriamente o que fala ou escreve e como fazê-lo; saber que modo de expressão é pertinente em função de sua intenção enunciativa - dado o contexto e os interlocutores a quem o texto se dirige. A questão não é de erro, mas de adequação às circunstâncias de uso, de utilização adequada da linguagem.

Após esse primeiro momento de diagnose, começamos a elaboração de uma sequência didática que permitisse propor uma abordagem eficiente de temas morfo-sintáticos e de fenômenos variáveis da língua. O tema trabalhado na sequência foi escolhido pela professora da turma, que optou pelo tempo verbal *futuro do*

² Entende-se por comunidade de fala aquela que compartilha normas e atitudes sociais perante uma língua ou variedade linguística (LABOV, 1972), um grupo de indivíduos que compartilham informações linguísticas similares.

presente – conteúdo já previsto no cronograma. A sequência didática foi direcionada para o 7º ano do Ensino Fundamental, já que verbos e as demais classes de palavras são trabalhadas, geralmente, no 6º ano. Inicialmente, pretendíamos trabalhar apenas o futuro verbal; no entanto, ao percebermos que os alunos apresentavam bastante dificuldade com a classe dos verbos, optamos por incluir na sequência atividades que refletissem sobre as propriedades dessa categoria gramatical e seu comportamento no texto.

Para a elaboração das atividades, consideramos três variantes para expressão do futuro do presente: futuro do presente simples (*eu viajarei amanhã*), futuro perifrástico (verbo *ir* no presente + infinitivo: *eu vou viajar amanhã*) e presente do indicativo (*eu viajo amanhã*). Essas três variantes foram consideradas em função de sua maior produtividade na variedade carioca do Português Brasileiro, segundo Oliveira (2006). Nas gramáticas tradicionais, a variação na expressão do futuro verbal não é formalmente apresentada. E, mesmo nos casos em que ela é reconhecida, admite-se uma diferença de significado entre as formas. Portanto, a tradição gramatical aborda apenas o futuro do presente simples e o futuro do presente composto (verbo *ter* no futuro do presente + participípio).

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA: O ENSINO DE GRAMÁTICA, OS CONTÍNUOS DE VARIAÇÃO E O FUTURO DO PRESENTE

Tanto o trabalho de investigação quanto a sequência didática proposta partiram da concepção de ensino de gramática em três eixos (VIEIRA, 2014, 2017), a saber: (i) abordagem reflexiva da gramática por meio de atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas; (ii) a gramática como matéria para a produção de sentidos no texto; e (iii) manifestação de regras variáveis, de acordo com os pressupostos da Teoria da Variação e Mudança (WEINREICH, LABOV, HERZOG, 1968)³.

Como um dos principais objetivos de nossas intervenções pedagógicas era levar o aluno a refletir sobre a língua e toda sua diversidade, e assim ampliar seu conhecimento e uso de estruturas que caracterizam o português brasileiro, tomamos como norte o que Bortoni-Ricardo (2005) chamou de Sociolinguística Educacional. Essa área visa ao desenvolvimento de uma pedagogia culturalmente sensível, que utilize os pressupostos da Sociolinguística variacionista para uma mudança de postura de professores e alunos frente à diversidade linguística. Para

³ Para uma melhor compreensão dessa teoria, vale conferir a síntese da proposta de Vieira (2014, 2017) no Capítulo 3 da presente obra.

isso, a educação em língua materna não deve consistir na substituição da norma vernácula do aprendiz por variedades de prestígio, mas no desenvolvimento de um olhar crítico do aprendiz sobre a própria língua, buscando a ampliação de seu repertório linguístico. Como reflete a autora:

[...] a tarefa da escola está justamente em facilitar a incorporação ao repertório linguístico dos alunos de recursos comunicativos que lhes permitam empregar com segurança os estilos monitorados da língua, que exigem mais atenção e maior grau de planejamento. (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 131).

Para uma melhor compreensão dos alunos quanto à complexidade da variação linguística, utilizamos, ainda, em nossas experiências didáticas, os contínuos de monitoração estilística e de oralidade-letramento, ambos propostos por Bortoni-Ricardo (2004). Para entendermos “a complexa situação sociolinguística do português brasileiro”, Bortoni-Ricardo (2004) propõe o que denomina de contínuos de variação. Esse modelo de análise nos permite entender que não há uma rígida fronteira entre as variedades ditas populares e as cultas, mas que, na verdade, os eventos comunicativos caminham nesses contínuos e chegam a se sobrepor. Para ela, haveria três contínuos: de oralidade-letramento, de monitoração estilística e de urbanização.

O contínuo de oralidade-letramento consiste em uma linha imaginária onde em uma extremidade se situam “eventos de letramento”, aqueles mediados pela língua escrita, e na outra, “eventos de oralidade”, em que não há influência direta da escrita. Portanto, como exemplo de eventos de letramento, podemos citar os telejornais, onde os jornalistas se apoiam em um texto escrito; situações do tipo conversa descontraída entre amigos constituem eventos de oralidade.

No contínuo de monitoração estilística, situam-se desde as interações totalmente espontâneas até aquelas que são mais elaboradas, planejadas, podendo situar os eventos comunicativos em qualquer posição ao longo desse contínuo. A localização dos eventos comunicativos estará condicionada a diversos fatores como o contexto interacional, o interlocutor e o assunto da conversa.

O terceiro contínuo de variação, que a autora chamou de contínuo de urbanização, tem em uma ponta as variedades rurais geograficamente mais isoladas, e, na outra ponta, as variedades urbanas que sofrem forte influência de modelos idealizados de normas linguísticas, ou seja, vai do mais urbano ao mais rural. A autora propõe que, no espaço entre as extremidades, fica uma zona *rurbana*. Nessa zona intermediária, estariam as variedades usadas por migrantes de origem rural e residentes em núcleos semirurais que, apesar de preservarem muito de sua cultura, principalmente no seu repertório linguístico, recebem influência urbana.

Por fim, como o tema gramatical abordado em nossa sequência didática foi o tempo verbal futuro do presente, foi de fundamental importância o conhecimento sobre a expressão variável do futuro do presente no Português Brasileiro, consoante os resultados apresentados na tese de doutorado de Oliveira (2006). Através da análise dos dados de fala e de escrita recolhidos nas décadas de 1970 e 1990, a referida autora verificou que essa variação apresenta seis variantes: a) o futuro simples/sintético (aquele filme *estreará* ano que vem); b) o presente (aquele filme *estrea* ano que vem); c) a perífrase com *ir* no presente (aquele filme *vai estrear* ano que vem); d) a perífrase com *ir* no futuro (aquele filme *irá estrear* ano que vem); e) a perífrase com *haver* no presente (aquele filme *há de estrear* ano que vem); e f) a perífrase com *haver* no futuro (aquele filme *haverá de estrear* ano que vem). Nesse estudo, evidenciou-se que o futuro simples é a variante preferida na escrita, mas que na fala as perífrases com o verbo *ir* a superam.

Observou-se, ainda, que o presente é bastante produtivo na modalidade oral; entretanto, não é uma forma concorrente do futuro perifrástico, somente do futuro sintético em contextos específicos de uso. É necessário que haja um contexto de futuro bem delimitado para que o presente seja empregado com esse valor. A partir da década de 1990, essa variante do futuro passou a ser encontrada na escrita jornalística, mas sempre acompanhada de um advérbio ou expressão de tempo. O uso das demais variantes, atualmente, mostrou-se pouco produtiva.

3. A SEQUÊNCIA PROPOSTA

Com base nos pressupostos anunciados, desenvolveu-se a seguinte sequência de atividades, a serem apresentadas, comentadas e, ao final, brevemente avaliadas.

3.1. DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES

Atividade I

Esta atividade parte da leitura de um pequeno texto (Texto 1) com lacunas nas posições onde estariam os verbos. Trata-se de uma atividade de cunho linguístico, epilinguístico e metalinguístico. Iniciamos a sequência por esta atividade porque percebemos, ao acompanharmos a turma, que os alunos tinham muita dificuldade para identificar os verbos dentro da unidade textual. Desafiamos, então, esses alunos a tentarem compreender a informação contida no texto, apesar das lacunas.

Com a tarefa proposta, pretendíamos levar o aluno a compreender o que é um verbo, como ele se relaciona com os outros constituintes textuais e sua relevância na construção de sentidos. Desejávamos levar o aluno à compreensão de que o verbo constrói a cena, é **um elemento essencial para a organização** da língua. Para isso, fizemos, oralmente, um exercício de predicação: listamos alguns predicadores verbais e pedimos aos alunos que dissessem o que esses predicadores selecionavam.

Exemplos:

morrer → *alguém* morre (*morrer* seleciona um argumento)

morar → *alguém* mora em *algum lugar* (*morar* seleciona dois argumentos)

enviar → *alguém* envia *alguma coisa* para *alguém/algum lugar* (*enviar* seleciona três argumentos)

Após conscientizarmos os aprendizes de que os termos que completam as lacunas possuem as mesmas propriedades e funções no texto, construímos, coletivamente, um conceito que abarcasse esses termos em uma mesma categoria gramatical, no caso, a dos verbos. Portanto, esta atividade articula o Eixo I, que consiste no ensino de gramática como atividade reflexiva, com o Eixo II, que relaciona gramática e produção de sentido.

Objetivando verificar o conhecimento que os alunos já detinham, introduzimos esta atividade antes de começarmos a tratar do tema da sequência ou sequer mencioná-lo.

Objetivos:

Verificar se os alunos reconheceriam o componente gramatical que foi retirado. Refletir sobre a importância desse componente e o que se perde quando este é ocultado (organização sintático-semântica; pessoas do discurso, relação temporal entre texto e realidade). Revisar o conceito de verbo.

TEXTO 1

COMUNICADO IMPORTANTE

Aos funcionários,

_____ que, a partir desta segunda-feira (07/09), a entrada e a saída _____ realizadas pelos fundos do prédio, devido a obra que se _____ na entrada principal neste mesmo dia e _____ até o próximo mês.

_____ -nos o transtorno.

A gerência.

Verbos: *informamos/ serão/ iniciará/ terminará/ desculpem*

Responda oralmente às questões a seguir:

- a) Que tipo de texto é esse? Ele faz uso da língua da mesma forma que nós fazemos no dia a dia para nos comunicarmos com amigos e familiares?
- b) Que elementos presentes no texto o afastam de nossa fala do dia a dia?
- c) Em sua opinião, por que o texto tem esse grau de formalidade?

Atividade II

Nesta atividade, pedimos a um aluno que lesse a anedota (Texto 2) em voz alta. Em seguida, passamos um questionário para que os alunos refletissem sobre os preconceitos explorados no texto. Encaminhamos, em tempo, uma reflexão sobre os fenômenos de variação linguística (como, por exemplo, *rotacismo* e *ausência de concordância*) que aparecem na anedota e as motivações de suas ocorrências.

Salientamos, ainda, que o verbo é a única categoria gramatical que pode ser modificada em relação ao tempo, mas que “nunca varia em gênero, ou seja, em masculino ou feminino, pois isso é característica privativa das palavras nominais da nossa língua.” (FERRAREZI JR., 2014, p. 16). Segundo o autor, algumas palavras com flexão de gênero que são tratadas como verbos no particípio pela tradição, na verdade, são adjetivos.

Nesta atividade, foi possível articular os três eixos do ensino de gramática, priorizando os fenômenos variáveis (Eixo III).

Objetivos:

Refletir sobre os preconceitos e juízos de valor nos quais se baseou o humor presente no texto e sobre variação linguística. Mostrar aos alunos, na prática, que o critério mais eficaz para a identificação do verbo é o morfológico, por meio do teste de conjugação.

Leia com atenção o texto a seguir:

TEXTO 2



ANEDOTA

Na escola, a professora manda um aluno dizer um verbo qualquer e ele responde: - Bicicreta. A professora, então, corrige: - Não é “bicicreta”, é “bicicleta”. E “bicicleta” não é verbo. Ela tenta com outro aluno: - Diga um verbo! Ele arrisca: - Prástico. A professora, outra vez, faz a correção: - Não é “prástico”, é “plástico”. E “plástico” não é verbo. A professora faz a sua última tentativa e escolhe um terceiro aluno: - Fale um verbo qualquer! - Hospedar. A professora comemora: - Muito bem! Agora, forme uma frase com esse verbo. – Os pedar da bicicleta é de prástico.

Fonte: Disponível em: <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=22450>>
Acesso em: 03 set. 2015.

- a) A que gênero pertence o Texto 2? Quais características desse gênero estão presentes nesse texto?
- b) O que a professora considera incorreto nas duas primeiras respostas?
- c) Por que, ao invés de corrigir o terceiro aluno, a professora comemora? O que pode ter gerado essa confusão?
- d) Se a resposta do terceiro aluno fosse dada por escrito e não oralmente, o desfecho da história seria o mesmo? Por quê?
- e) Destaque os verbos que aparecem no texto. Em caso de dúvida, tente conjugar!

Atividade III

Esta atividade foi elaborada a partir da necessidade de mostrar aos alunos, contrastando os verbos presentes no texto, que o verbo na Língua Portuguesa é composto de partes significativas, que informam a qual conjugação (1^a, 2^a ou 3^a) ele pertence e em que tempo, modo, número e pessoa está flexionado. Nossa expectativa com esta atividade não era a de fazer com que os alunos decorassem os paradigmas verbais, mas que compreendessem o que é tempo verbal e como os tempos são empregados na fala e na escrita.

Reconhecer esses aspectos morfológicos da língua serve para desenvolver a *consciência metalinguística* do falante e ampliar a reflexão sobre o objeto de estudo. No entanto, isso só será significativo se também servir para ampliar a competência comunicativa [...]. (ROCHA; MARTINS, 2014, p. 186).

Iniciamos com a leitura de um *e-mail* (Texto 3), conduzindo uma atividade epilinguística acerca das relações de tempo presentes nele. Utilizamos dois contínuos de variação propostos por Bortoni-Ricardo (2004) – *continuum* de oralidade/letramento e *continuum* de monitoração estilística – para refletirmos sobre a modalidade e o grau de formalidade quanto ao referido gênero textual. Após essas reflexões, pedimos aos alunos que destacassem os verbos presentes no texto e que indicassem a noção de tempo (passado, presente ou futuro) que cada verbo carregava.

Objetivos:

Melhorar a compreensão dos alunos sobre língua escrita e língua falada. Levá-los à compreensão de que o grau de monitoração estilística, ou seja, a atenção dada pelo falante à forma de sua produção verbal é condicionada por diversos fatores – tipo de relação entre os interlocutores, o assunto abordado, a familiaridade do falante com o discurso, o contexto situacional (BORTONI-RICARDO, 2005). Verificar se os alunos, após as duas primeiras atividades, conseguiriam perceber melhor os verbos dentro do texto. Encaminhar os alunos para a percepção de diferentes formas verbais que carregam a noção de futuridade.

TEXTO 3



PARA: elizabethcorreia@newmail.com
DE: fernandacorreia@newmail.com
ASSUNTO: Novidades!!!



Oi, mãe!

Como você está? E o pessoal aí de casa?

Espero que todos estejam bem.

Estou escrevendo pra vocês pra dizer que estou morrendo de saudades! Sinto muita falta de todos vocês, mas fiquem tranquilos que eu estou bem. Mesmo com minha rotina corrida de estudos, em alguns finais de semana eu ainda consigo sair para conhecer lugares novos. Semana passada mesmo eu fui conhecer a Torre Eiffel. É linda, mãe! Fiz grandes amizades durante esses meses que estou aqui e meus amigos sempre me ajudam quando tenho dificuldades.

Mas, agora, vamos às novidades!!! Eu pensei que não daria, mas eu juntei um dinheirinho e vou passar o natal aí no Brasil com vocês! Pego o avião no início de dezembro. Estou muito ansiosa pra encontrar todo mundo. Levarei presentes... acho que vocês vão adorar!

Nos veremos em breve, família!

Beijos, Fernanda ;)



Atividade IV

Nesta atividade, construímos uma sistematização metalinguística – partindo da intuição dos alunos e do conhecimento acumulado após as primeiras atividades – das formas de expressão de futuro encontradas nos textos: futuro do presente simples, futuro do presente perifrástico e presente simples. Ao sistematizarmos a formação da perífrase verbal de futuro, fizemos uma breve reflexão acerca do processo de gramaticalização pelo qual o verbo *ir* passou, perdendo seu traço semântico de movimento e assumindo um novo papel, em situações específicas, de item funcional como auxiliar de futuro. Oliveira (2006) argumenta que sua gramaticalização foi possibilitada pelo fato de esse verbo ser um dos mais polisêmicos. A autora demonstra que, na construção do futuro perifrástico, sua tendência é transformar-se em auxiliar. Portanto, o verbo *ir* perde seu traço de movimento e passa a ser um instrumento gramatical para expressão de futuro, deixando a noção espacial e assumindo uma noção temporal.

Ressaltamos que o presente simples com valor de futuro sempre necessita que haja em seu contexto discursivo uma expressão de tempo (ex. semana que vem, começam as aulas). Ao construirmos um quadro de maneira dialogada com

os alunos, comparando as variantes, fazendo substituições para observar a equivalência entre as formas de futuro, conseguimos articular atividades epilinguística e metalinguística. Aproveitamos o momento para tecermos algumas considerações a respeito da reestruturação pela qual o quadro de pronomes vem passando e suas implicações no paradigma verbal. Para tanto, utilizamos como base a sistematização feita por Duarte (2013b, p. 120) da atual configuração do quadro pronominal do PB. Optamos por trabalhar com a inserção das novas formas pronominalizadas no quadro de pronomes. Tecemos, então, um paralelo entre as formas de P2 (*tu e você*), de P4 (*nós e a gente*) e de P5 (*vós e vocês*).

Objetivos:

Sistematizar e concluir as discussões levantadas durante as atividades. Refletir acerca do uso das formas de futuro em diferentes eventos sociocomunicativos. Desfazer eventuais dúvidas quanto às desinências de P6 do pretérito perfeito *vs.* futuro sintético em verbos regulares (ex. dormiram *vs.* dormirão).

Quadro 1: Paradigma de conjugação do futuro do presente simples.

Pessoa	Pron. Suj.	Conjugação
P1	eu	compartilharei
P2	tu/ <u>você</u>	compartilharás/ <u>compartilhará</u>
P3	ele/ela	compartilhará
P4	nós/ <u>a gente</u>	compartilharemos/ <u>compartilhará</u>
P5	vós/ <u>vocês</u>	compartilhareis/ <u>compartilharão</u>
P6	eles/elas	compartilharão

Quadro 2: Paradigma de conjugação do futuro do presente perifrástico.

Pessoa	Pron. Suj.	Conjugação
P1	eu	vou compartilhar
P2	tu/ <u>você</u>	vais compartilhar/ <u>vai compartilhar</u>
P3	ele/ela	vai compartilhar
P4	nós/ <u>a gente</u>	vamos compartilhar/ <u>vai compartilhar</u>
P5	vós/ <u>vocês</u>	ides compartilhar/ <u>vão compartilhar</u>
P6	eles/elas	vão compartilhar

Quadro 3: Presente do indicativo com noção de futuridade.

Pessoa	Pron. Suj.	Conjugação
P1	eu	compartilho (<i>amanhã</i>)
P2	tu/ <u>você</u>	compartilhas/ <u>compartilha</u> (<i>amanhã</i>)
P3	ele/ela	compartilha (<i>amanhã</i>)
P4	nós/ <u>a gente</u>	compartilhamos/ <u>compartilha</u> (<i>amanhã</i>)
P5	vós/ <u>vocês</u>	compartilhais/ <u>compartilham</u> (<i>amanhã</i>)
P6	eles/elas	compartilham (<i>amanhã</i>)

Atividade V

Esta atividade foi composta de dois exercícios de fixação, nos quais utilizamos dois textos – uma notícia e um bilhete entre amigos – para que o aluno percebesse que, na modalidade escrita, a preferência por uma ou outra forma de futuro está condicionada ao perfil do texto e ao grau de monitoração estilística.

Reforçamos que, na produção oral dos falantes, predomina a forma perifrástica do futuro do presente, independentemente do registro (mais ou menos formal). Já na escrita com maior grau de monitoração, a preferência é pelo futuro simples. Salientamos que o presente simples não é uma forma estigmatizada na escrita, mas que tanto na fala quanto na escrita, ele estará restrito a contextos de futuro. Esses contextos estarão marcados por um advérbio ou expressão de tempo que indique futuridade. Segundo Oliveira (2006, p. 177), essa forma de futuro – o presente do indicativo – “[...] apresenta maior comprometimento por parte dos falantes em relação ao estado de coisas”.

Exercício 1:

Escolha a forma de futuro do presente que melhor se adequa ao perfil do texto e preencha as lacunas com os verbos entre parênteses:

“Para assistir a “O Pequeno Príncipe”, que _____ (entrar) em cartaz nos cinemas na próxima quinta-feira (20), você _____ (precisar) comprar um ingresso, claro. Não fique com pena de gastar. _____ (ser) um ótimo negócio. O filme francês _____ (valer) por dois. Quer dizer: ele traz duas histórias. Cada uma tem seu próprio jeito, por causa do uso de diferentes técnicas de animação.

Você _____ (ouvir) mais de uma vez, no filme, alguém dizer que “os

adultos são estranhos” (isso está no livro “O Pequeno Príncipe”). Alguns personagens são mesmo estranhos. Repare na mãe.

Desconfio que você _____ (sair) do cinema olhando com atenção para os adultos que conhece, só para ver se eles também são estranhos.”

RIZZO, Sérgio. *Folha de S. Paulo*. (Adaptado de: <<http://www1.folha.uol.com.br/folhinha/2015/08/1668756-novo-filme-o-pequeno-principe-traz-historia-que-se-passa-nos-dias-de-hoje.shtml>>. Acesso em: 15 ago. 2015).

Exercício 2:

Ana tem uma festa para ir neste final de semana e quer muito que sua amiga, Júlia, a acompanhe. Complete o bilhete de Ana com os verbos entre parênteses na forma de futuro do presente que melhor se adeque ao tipo de interação.

Oi, Ju!

Eu _____ (estar) em uma festa neste sábado, na casa do Júlio, e ia amar se você fosse comigo... A festa _____ (começar) às 21h e _____ (terminar) tarde, mas não se preocupe, meus amigos _____ (buscar) a gente de carro e você pode dormir na minha casa.

Se depender de mim, podemos nos arrumar lá em casa mesmo, assim a gente se ajuda, não é mesmo?! Ah! Leve sapatos confortáveis, porque com certeza nós _____ (dançar) à noite toda.

Falei com o Ricardo e a Marcela e eles também _____ (estar) com a gente na festa. Finalmente, você _____ (conhecer) a nova casa do Júlio.

Espero que tope.

Beijos, Ana.

Atividade VI

Esta atividade foi composta de duas propostas de produção textual. Na primeira proposta, foi sugerido que os alunos fizessem um bilhete para o diretor da escola; na segunda, um recado para o responsável.

Objetivos:

Tanto a *Atividade V* quanto a *Atividade VI* tiveram como objetivos: (i) levar o aluno a usar com consciência as formas de expressão de futuro trabalhadas na sequência; e (ii) verificar os resultados obtidos com a aplicação da sequência di-

dática, de modo a avaliar a eficiência do trabalho pedagógico.

Proposta 1

Imagine que você tenha que faltar às aulas de amanhã. Faça um bilhete para o diretor da escola, avisando e justificando essa falta.

Proposta 2

Imagine que você tenha visto a previsão do tempo e precisa alertar ao seu/ sua responsável sobre o tempo amanhã. Por causa da chuva, ele/ela não pode colocar a roupa no varal para secar e nem deixar o cachorro dormir fora de casa. Faça um bilhete para seu responsável com esses alertas!

3.2. RESULTADOS E CONCLUSÕES

Através da aplicação da sequência didática, ainda que a título experimental, pudemos perceber, pela participação dos alunos durante as aulas e por seus desempenhos nas atividades propostas, que trabalhar os temas gramaticais, integrando os três eixos propostos em Vieira (2014, 2017) constitui um método produtivo e promissor na abordagem de temas gramaticais.

Inicialmente, tivemos algumas dificuldades para introduzir o tema trabalhado na sequência. Na *atividade I*, os alunos não conseguiram perceber que os elementos que haviam sido retirados do Texto 1 eram verbos. Pelo contexto, eles foram capazes de deduzir quais palavras se encaixavam nas lacunas de modo a completarem o sentido do texto; no entanto, eles não tiveram a percepção de que essas palavras possuíam as mesmas propriedades. Por se tratar de uma turma de 7º ano que já havia trabalhado com essa categoria gramatical e que já havia visto alguns tempos verbais, esperávamos que os alunos não apresentassem grandes dificuldades nessa atividade inicial. Entretanto, logo que constatamos que os alunos não dominavam as propriedades de um verbo, foi preciso dar maior atenção a essa atividade do que havíamos pretendido, uma vez que a falta desse domínio impossibilitaria o trabalho com a variação de futuro. Somente depois de levarmos os alunos a refletirem sobre o comportamento dos elementos que preenchiam as lacunas, foi possível desenvolvermos a proposta da atividade que era de identificação da classe dos verbos.

Nos Cadernos Pedagógicos, material de apoio pedagógico disponibilizado para a escola onde experimentamos a sequência didática, não encontramos qualquer tentativa de sistematização dos conteúdos gramaticais ou qualquer reflexão

linguística. O foco desse material é a língua em uso; no entanto, a falta de reflexão linguística inviabiliza o trabalho com os usos. A falta de um trabalho inteligente de análise e sistematização linguística faz com que os alunos não encontrem ou reconheçam os recursos gramaticais apropriados.

A integração dos três eixos para o ensino de gramática nos permitiu, a partir do tempo verbal futuro do presente: (i) fazer uma reflexão linguística (o que é verbo? O que é tempo/modo verbal? Quais são as estruturas morfológicas e morfossintáticas para a expressão de futuro?), (ii) trabalhar com variação linguística (quais são as formas variáveis de expressão de futuro?), e (iii) conjugar texto e gramática (em que situações discursivas se empregou o futuro? Em que medida os gêneros textuais se correlacionam às estratégias empregadas quanto ao valor semântico ou ao grau de formalidade ou, ainda, ao fato de se tratar de texto escrito ou falado?).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante todas as atividades que compuseram a pesquisa e a elaboração da sequência de atividades, buscamos desconstruir pensamentos, até mesmo os impostos equivocadamente por ação escolar, para que abrissemos espaço para a construção de um conhecimento que fosse significativo para o aluno. Vimos que a escola não deve ser espaço de mera transmissão de informações, nem de simples reprodução de listas de categorias para memorizar e responder em exercícios mecânicos. A sala de aula pode e deve ser um ambiente dinâmico de discussões, que permite a construção de um pensamento científico sobre a língua. Esse ambiente se faz necessário para uma abordagem produtiva no ensino de língua materna.

Foi apresentado aqui apenas um caminho possível para o ensino reflexivo da gramática. Vale ressaltar, entretanto, que o professor não pode se valer de um único aporte teórico como recurso exclusivo, esperando que este dê conta de todos os objetivos do ensino de Língua Portuguesa. Pelo contrário, o trabalho com a língua em sala de aula, como se observa na proposta de Vieira (2014, 2017), só tem a ganhar com a utilização de diferentes quadros teóricos que forneçam uma base sólida para todo o processo de aprendizagem e que instrumentalizem o professor para os procedimentos didático-pedagógicos necessários para uma efetiva educação linguística.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, S. C. M. de. *A ordem dos clíticos pronominais em turmas de 9º ano: diagnose, análise de dados e proposta pedagógica*. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS) – Faculdade de Letras, UFRJ, Rio de Janeiro, 2018.

BAGNO, M. *Dramática da Língua Portuguesa: tradição gramatical, mídia e exclusão social*. São Paulo: Loyola, 2000.

_____. *Gramática pedagógica do português brasileiro*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

_____. *Preconceito linguístico*. 56. ed. revista e ampliada. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

BAGNO, M.; STUBBS, M.; GAGNÉ, G. *Língua Materna: Letramento, variação e ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.

BASSO, R. M.; OLIVEIRA, R. P. de. Feynman, a Linguística e a curiosidade revisitado. *Matraga*, v. 19, n. 30, p. 13-40, 2012.

BORGATTO, A. M. T. *Projeto Teláris: Português*. São Paulo: Ática, 2012.

BORTONI-RICARDO, S. M. *Educação em língua materna: a Sociolinguística na sala de aula*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

_____. Um modelo para a análise sociolinguística do português brasileiro. In: _____. *Nós chegemos na escola, e agora?* Sociolinguística e educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 45-52.

_____. *Manual de Sociolinguística*. São Paulo: Contexto, 2014.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa*. Brasília. MEC/SEF, 1998.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. *PCN+ Ensino médio: orientações educacionais complementares aos parâmetros curriculares nacionais: linguagem,*

códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC/SEF, 2000.

_____. Ministério da Educação. *PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação: SAEB: Ensino Médio: matrizes de referência, tópicos e descritores*. Brasília: MEC, SAEB; Inep, 2008.

_____. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Proposta preliminar. Segunda versão revista. Brasília: MEC, 2016.

CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. *Português: linguagens 8º ano*. 7. ed. São Paulo: Saraiva, 2012.

CHAGAS, D. S. *Concordância verbal de terceira pessoa: descrição Sociolinguística e proposta pedagógica em turmas do ensino fundamental*. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS) – Faculdade de Letras, UFRJ, Rio de Janeiro, 2016.

_____. Ensino de gramática e múltiplos letramentos: percepções sobre a construção de sentidos sob influência do valor indexical da linguagem e seu impacto no ensino da concordância verbal. *Diadorim: revista de estudos linguísticos e literários*, v. 19, n. 2, p. 209-228, 2017. Disponível em: <<https://revistas.ufrj.br/index.php/diadorim/article/view/10363>>. Acesso em: 14 dez. 2017.

COELHO, I. L. et al. *Para conhecer Sociolinguística*. São Paulo: Contexto, 2015.

COSTA, J. Desenvolvimento da linguagem e ensino de língua materna. In: MARTINS, M. A. (Org.). *Gramática e ensino*. Natal: EDUFRN, 2013. p. 205-224. (Coleção Ciências da Linguagem Aplicadas ao Ensino, v. I).

CUNHA, C.; CINTRA, L. *Nova gramática do português contemporâneo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

CYRANKA, L. F. M. A pedagogia da variação linguística é possível? In: ZILLES, A. M. S.; FARACO, C. A. (Org.). *Pedagogia da variação linguística: língua, diversidade e ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2015. p. 31-51.

CYRINO, S. M. L. Observações sobre a mudança diacrônica do português do Brasil: objeto nulo e clíticos. In: KATO, M. A.; ROBERTS, I. (Org.). *Português brasileiro: uma viagem diacrônica*. 2. ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1996. p. 163-184.

_____. *O objeto nulo no Português Brasileiro: um estudo sintático-diacrônico*. Londrina: Editora UEL, 1997.

DUARTE, M. E. L. *Variação e sintaxe: clítico acusativo, pronome lexical e cate-*

- goria vazia no português do Brasil. Dissertação (Mestrado). São Paulo, PUCSP, 1986.
- _____. Termos da oração. In: VIEIRA, S. R.; BRANDÃO, S. F. (Org.). *Ensino de gramática: descrição e uso*. São Paulo: Contexto, 2007. p. 185-203.
- _____. O papel da Sociolinguística no (re)conhecimento do Português Brasileiro e suas implicações para o ensino. *Revista Letra*, Ano VIII, v. 1 e 2, p. 15-30, 2013a.
- _____. O papel da Sociolinguística na descrição da gramática da escrita contemporânea. In: TAVARES, M. A.; MARTINS, M. A. (Org.). *Contribuições da Sociolinguística e da Linguística Histórica para o ensino de língua portuguesa*. Natal: EDUFRN, 2013b. p. 117-144. (Coleção Ciências da Linguagem Aplicadas ao Ensino, v. V).
- DUARTE, M. E. L.; SERRA, C. R. Gramática(s), ensino de português e adequação linguística. *Matraga*, v. 22, p. 31-55, 2015.
- FARACO, C. A. *Norma culta brasileira – desatando alguns nós*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- _____. Norma culta brasileira: construção e ensino. In: ZILLES, A. M. S.; FARACO, C. A. (Org.). *Pedagogia da variação linguística. Língua, diversidade e ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2015. p. 19-30.
- FARACO, C. A.; ZILLES, A. M. *Para conhecer norma linguística*. São Paulo: Contexto, 2017.
- FERRAREZI JR., C. *O ensino dos verbos na Educação Básica*. São Paulo: Contexto, 2014.
- FOLTRAN, M. J. Ensino de sintaxe: atando as pontas. In: MARTINS, M. A. (Org.). *Gramática e ensino*. Natal: EDUFRN, 2013. p. 163-184. (Coleção Ciências da Linguagem Aplicadas ao Ensino, v. I).
- FRANCHI, C. *Mas o que é mesmo “gramática”?* São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- FREIRE, G. C. *A realização do acusativo e do dativo anafóricos de terceira pessoa na escrita brasileira e lusitana*. 2005. Tese (Doutorado em Letras Vernáculas) – Faculdade de Letras, UFRJ, Rio de Janeiro, 2005.
- GERHARDT, A. F. *Ensino de gramática e desenvolvimento metalinguístico: teorias, reflexões e exercícios*. Campinas, SP: Pontes, 2016.

GORSKI, E. M.; COELHO, I. L. Variação linguística e ensino de gramática. *Working papers em Linguística*, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 73-91, 2009.

GORSKI, E. M.; FREITAG, R. M. K. Língua materna e ensino: alguns pressupostos para a prática pedagógica. In: SILVA, C.R. (Org.). *Ensino de Português: demandas teóricas e práticas*. João Pessoa: Idéia, 2007. p. 91-125.

_____. O papel da Sociolinguística na formação dos professores de língua portuguesa com língua materna. In: MARTINS, M. A.; TAVARES, M. A. (Org.). *Contribuições da Sociolinguística e da Linguística Histórica para o ensino de Língua Portuguesa*. Natal: EDUFRN, 2013. p. 11-52 (Coleção Ciências da Linguagem Aplicadas ao Ensino, v. V).

GOUVÊA, I. P. *Variação das formas interlocutivas de segunda pessoa: estratégias pedagógicas*. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS) – Faculdade de Letras, UFRJ, Rio de Janeiro, 2016.

LABOV, W. *Sociolinguistic patterns*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press. *Padrões Sociolinguísticos*. Trad.: Marcos Bagno, Marta Scherre e Caroline Cardoso. São Paulo: Parábola, 2008 [1972].

LEMLE, M.; SILVA, M. C. F. Variação na expressão da concordância: várias gramáticas e vários gramáticos. In: MARTINS, M. A. (Org.). *Gramática e ensino*. Natal: EDUFRN, 2013. p. 93-112. (Coleção Ciências da Linguagem Aplicadas ao Ensino v. I).

LIMA, M. D. A. de O. *Quadro de pronomes pessoais na escola: diagnose e proposta pedagógica*. Dissertação (Mestrado em Letras Vernáculas) – Faculdade de Letras, UFRJ, Rio de Janeiro, 2017.

LIMA, R. J. Variação linguística e os livros didáticos de português. In: q, M. A.; VIEIRA, S. R.; TAVARES, M. A. (Org.). *Ensino de Português e Sociolinguística*. São Paulo: Contexto, 2014. p. 115-131.

LOPES, C. R. Pronomes pessoais. In: VIEIRA, S. R.; BRANDÃO, S. F. (Org.). *Ensino de gramática: descrição e uso*. São Paulo: Contexto, 2007. p. 103-119.

LUCCHESI, D. Aspectos gramaticais do português brasileiro afetados pelo contato entre línguas: uma visão de conjunto. In: RONCARATI, C.; ABRAÇADO, J. (Org.). *Português Brasileiro II: contato lingüístico, heterogeneidade e história*. Niterói: EdUFF, 2008. p. 366-390.

_____. *Língua e sociedade partidas: a polarização sociolinguística do Brasil*. São Paulo: Contexto, 2015.

- MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- MARTINS, M. A.; TAVARES, M. A. (Org.). *Contribuições da Sociolinguística e da Linguística Histórica para o ensino de língua portuguesa*. Natal: EDUFRN, 2013. (Coleção Ciências da Linguagem Aplicadas ao Ensino, v. V.).
- MARTINS, M. A.; VIEIRA, S. R.; TAVARES, M. A. Contribuições da Sociolinguística brasileira para o ensino de Português. In: _____. (Org.). *Ensino de Português e Sociolinguística*. São Paulo: Contexto, 2014. p. 9-35.
- _____. (Org.). *Ensino de Português e Sociolinguística*. São Paulo: Contexto, 2014.
- MATTOS E SILVA, R. V. *Contradições no ensino de português*. São Paulo: Contexto, 1995.
- MENDONÇA, M. R. de S. Análise linguística no Ensino Médio: um novo olhar, um outro objeto. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Org.). *Português no Ensino Médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola, 2006. p. 199-226.
- NEVES, M. H. M. *Gramática na escola*. São Paulo: Contexto, 1990.
- _____. *Texto e gramática*. São Paulo: Contexto, 2006.
- OLIVEIRA, J. M. de. *O futuro da Língua Portuguesa ontem e hoje: variação e mudança*. Tese (Doutorado em Letras Vernáculas) – Faculdade de Letras, UFRJ, Rio de Janeiro, 2006.
- OLIVEIRA, R. P. de; QUAREZEMIN, S. *Gramáticas na escola*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.
- PAULIUKONIS, M. A. L. Texto e contexto. In: VIEIRA, S. R.; BRANDÃO, S. F. (Org.). *Ensino de gramática: descrição e uso*. São Paulo: Contexto, 2007. p. 237-258.
- PERINI, M. *Gramática descritiva do Português*. São Paulo: Ática, 2001.
- _____. *Gramática do português brasileiro*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.
- PILATI, E. *Linguística, gramática e aprendizagem ativa*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.
- RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Educação. *Orientações Curriculares: Áreas Específicas*. Rio de Janeiro, 2013.
- _____. Secretaria Municipal de Educação. *Caderno de Políticas Públicas*, 2014.

Disponível em: <[http:// www.rio.rj.gov.br/dlstatic/10112/4379008/.../EducaoPORT1211.pdf](http://www.rio.rj.gov.br/dlstatic/10112/4379008/.../EducaoPORT1211.pdf)>. Acesso em: 10 nov 2017.

_____. Secretaria Municipal de Educação. *Produção textual: critérios de avaliação*. Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: <<http://www.rioeduca.net/recursosPedagogicos.php>>. Acesso em: 10 nov 2017.

_____. Secretaria Municipal de Educação. *Cadernos Pedagógicos*, 2013, 2014, 2015, 2016. Disponível em: <<http://www.rioeduca.net/recursosPedagogicos.php>>. Acesso em: 10 nov 2017.

ROCHA LIMA, C. H. *Gramática normativa da Língua Portuguesa*. 43. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2003 [1972].

ROCHA, M. R. C; MARTINS, C. Uso e ensino dos tempos e modos verbais em uma perspectiva sociolinguística. In: BORTONI-RICARDO, S. M. et. al. (Org.). *Por que a escola não ensina gramática assim?* São Paulo: Parábola Editorial, 2014. p. 181-203.

SANTANA, J. M. C. P. de. *Diagnose e ensino de pronomes: um estudo sobre a retomada anafórica do objeto direto de terceira pessoa no Português Brasileiro*. Dissertação (Mestrado em Letras Vernáculas) – Faculdade de Letras, UFRJ, Rio de Janeiro, 2016.

SANTOS, A. M. B. Variação linguística e o estudo da indeterminação do sujeito nas escolas brasileiras. In: PALOMANES, R.; BRAVIN, A. M. (Org.). *Práticas de ensino do português*. São Paulo: Contexto, 2012. p. 75-89.

SOUZA, D. da S. *Estratégias de indeterminação do sujeito: uma proposta pedagógica para o ensino de gramática*. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS) – Faculdade de Letras, UFRJ, Rio de Janeiro, 2015.

TARALLO, F. Diagnosticando uma gramática brasileira: o português d'além-mar ao final do Século XIX. In: KATO, M. A.; ROBERTS, I. (Org.). *Português Brasileiro: uma viagem diacrônica*. 2. ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1993. p. 69–105.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, 2005.

VALLADARES, F. M. *A expressão da segunda pessoa referente a Deus e a concordância*. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras) – Faculdade de Letras, UFRJ, Rio de Janeiro, 2016.

VIEIRA, S. R. Concordância verbal. In: Vieira, S. R.; Brandão, S. F. (Org.). *Ensino de gramática: descrição e uso*. São Paulo: Contexto, 2007. p. 85-102.

_____. Sociolinguística e ensino de Português: para uma pedagogia da variação linguística. In: TAVARES, M. A.; MARTINS, M. A. (Org.). *Contribuições da Sociolinguística e da Linguística Histórica para o ensino de Língua Portuguesa*. Natal: EDUFRN, 2013. p. 53-90. (Coleção Ciências da Linguagem Aplicadas ao Ensino, v. V).

_____. *Orientações oficiais para o ensino de gramática: uma proposta em três frentes de trabalho*. Trabalho apresentado no V Encontro Nacional das Licenciaturas (ENALIC), UFRN, Natal, 2014.

_____. Três eixos para o ensino de gramática: uma proposta experimental. In: NORONHA, C. A.; SÁ JR., L. A. de. (Org.). *Escola, ensino e linguagem* [recurso eletrônico]. Natal-RN: EDUFRN, 2017a. p. 78-104. Disponível em: <<http://repositorio.ufrn.br>>. Acesso em: 17 dez. 2017.

_____. *Gramática, variação e ensino: diagnose e propostas pedagógicas*. Rio de Janeiro: Letras UFRJ, 2017b. Disponível em: <<http://www.posvernaculas.letras.ufrj.br/publicacoes.html>>. Acesso em: 10 dez. 2017.

VIEIRA, S. R.; BRANDÃO, S. F. (Org.). *Ensino de gramática: descrição e uso*. São Paulo: Contexto, 2007.

VIEIRA, S. R.; FREIRE, G. C. Variação morfossintática e ensino de Português. In: MARTINS, M. A.; VIEIRA, S. R.; TAVARES, M. A. (Org.). *Ensino de Português e Sociolinguística*. São Paulo: Contexto, 2014. p. 81-114.

WEINREICH, U.; LABOV, W.; HERZOG, M. Empirical foundations for theory of linguistic change. In: LEHMANN, W.; MALKIEL, Y. (Org.). *Directions for Historical Linguistics*. Austin: University of Texas Press, 1968. p. 97-195.

ZILLES, A. M. S.; FARACO, C. A. (Org.). *Pedagogia da variação linguística: língua, diversidade e ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

