



**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**

**TEACHING GRAMMAR AND MULTIPLE LITERACIES: PERCEPTIONS ON THE
CONSTRUCTION OF MEANING UNDER THE INFLUENCE OF THE INDEXICAL
VALUE OF THE LANGUAGE AND ITS IMPACT ON TEACHING OF VERBAL
AGREEMENT**

Danieli Silva Chagas¹

RESUMO:

Este artigo apresenta reflexões sobre as possibilidades inerentes ao ensino de fenômenos linguísticos de natureza microestrutural, como a concordância verbal, a partir dos três eixos para o ensino de gramática (VIEIRA, 2014; 2017), a saber, (i) o ensino de gramática como atividade reflexiva (FRANCHI, 2006; BASSO e OLIVEIRA, 2012; FOLTRAN 2013), (ii) o ensino de gramática vinculado à produção de sentidos (NEVES, 2013; PAULIUKONIS, 2014; ORLANDI, 2006; SIGNORINI, 2006; SIGNORINI, 2008) e (iii) o ensino de gramática relacionado ao plano da variação e normas (VIEIRA, 2013; GÖRSKI; FREITAG, 2013; MARTINS, VIEIRA, TAVARES, 2014). Trata-se da apresentação de alternativas para o trabalho com o segundo eixo, mais bem explorado, a princípio, em estudos voltados para fenômenos de natureza macroestrutural do que em fenômenos como a concordância. As reflexões apontam alternativas existentes para o trabalho da concordância verbal, e de outros fenômenos, face à abordagem da construção de sentidos sob a ótica dos múltiplos letramentos e do valor indexical da linguagem.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de gramática; Concordância verbal; Múltiplos letramentos; Valor indexical da linguagem.

ABSTRACT:

This article presents reflections on the possibilities inherent in the teaching of linguistic phenomena of a microstructural nature, such as verbal agreement, from the three axes for grammar

¹ Universidade Federal do Rio de Janeiro. E-mail: danieli.chagas@hotmail.com

teaching (VIEIRA, 2014, 2017), namely: (i) the teaching of grammar as a reflective activity (FRANCHI, 2006; BASSO e OLIVEIRA, 2012; FOLTRAN 2013), (ii) the teaching of grammar related to the production of meaning (NEVES, 2013, PAULIUKONIS, 2014, ORLANDI, 2006, SIGNORINI, 2006 and SIGNORINI, 2008) and (iii) the teaching of grammar related to variation and norms (VIEIRA, 2013; GÖRSKI; FREITAG, 2013; MARTINS, VIEIRA, TAVARES, 2014). The presentation of alternatives for the work with second axis are better exploited, in principle, in studies focused on macro-structural phenomena than on phenomena such as agreement. The reflections point to existing alternatives to the work of verbal agreement, and other phenomena, in view of the approach of the construction of meanings from the point of view of multiple literacies and the indexical value of language.

KEYWORDS: Grammar teaching; Verbal agreement; Multiple literacy; Indexical value of language.

Introdução

O histórico de construção e consolidação das gramáticas normativas de Língua Portuguesa no Brasil revela que, nos fins do século XIX, acabou sendo estabelecido um ideal linguístico comparável ao estabelecido no contexto europeu, conforme afirma Pagotto (1998). No afã de, ao mesmo tempo, buscar lançar as bases para a independência política e econômica em relação a Portugal, e estabelecer como modelar um padrão linguístico distinto do padrão popularmente utilizado no Brasil, é idealizado um padrão gramatical normativo consoante a norma culta do Português Europeu (doravante PE), que destoa dos usos particulares já presentes na norma culta do Português do Brasil (doravante PB) do século XIX.

Esse conflito, que acaba sendo consolidado no século XX pelas concepções de *Langue* e *Parole* como representação científica do que seria, respectivamente, a gramática ou o sistema de funcionamento de uma língua e os usos linguísticos, gera discordâncias entre o prescrito e o praticado na esfera de vários fenômenos linguísticos cujos conflitos atravessam o século XXI. Nessa perspectiva, o ensino de gramática ainda hoje se limita ao ensino de um padrão geral que nem sempre reflete a realidade dos usos brasileiros, reforçando estigmas, sobretudo observados nas variedades populares, por mais que determinados usos não marcados possam ser verificados mesmo em variedades cultas do PB.

Como alternativa para o ensino de gramática que não ignore esse conflito e que atenda às orientações dos documentos oficiais para o ensino de Língua Portuguesa, Vieira (2014; 2017) propõe os, por ela chamados, três eixos para o ensino de gramática, descritos na próxima seção deste artigo. A proposta global é apresentada com vistas ao trabalho com variados fenômenos linguísticos. Com a ampliação, entretanto, de sua divulgação e aplicação ao ensino, surge o questionamento sobre a aplicabilidade de cada um dos eixos, que devem ser trabalhados simultaneamente, ao ensino de fenômenos linguísticos mais locais ou microestruturais, como a concordância verbal, cuja abordagem dentro do segundo eixo proposto pode parecer, inicialmente, pouco produtiva. Nesse sentido, o presente artigo propõe a reflexão sobre as possibilidades do trabalho com a concordância voltado para a construção de sentidos, foco do Eixo 2, sob influência do valor indexical da linguagem e da perspectiva dos múltiplos letramentos, de forma que se possa

analisar como variados sentidos podem estabelecer-se em usos padrão e não padrão, em acordo com os projetos de dizer inseridos nas diversas situações de comunicação.

Assim, este artigo propõe reflexões sobre o ensino de gramática na perspectiva dos múltiplos letramentos, apresentando, primeiramente, a proposta dos três eixos para o ensino de Língua Portuguesa, de Vieira (2014, 2017). Em seguida, com base em Chagas (2016)², são expostos os principais desafios encontrados no ensino de fenômenos do âmbito da frase, como a concordância verbal, na perspectiva do Eixo 2, referente à produção de sentidos, apresentando reflexões que caminhem para a solução de tais desafios. Por fim, o artigo dedica-se a aprofundar as reflexões que o contexto pedagógico deve adotar, de modo a trabalhar as possibilidades de construção de sentidos que considere os múltiplos letramentos na abordagem da concordância verbal face ao valor indexical da linguagem.

Os três eixos para o ensino de gramática

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) são elaborados na década de 1990, no auge da crítica aos modelos tradicionais de ensino. Entre as principais críticas a esses modelos figuram as seguintes:

- a excessiva valorização da gramática normativa e a insistência nas regras de exceção, com o conseqüente preconceito quanto as formas de oralidade e as variedades não-padrão;
- o ensino descontextualizado da metalinguagem, normalmente associado a exercícios mecânicos de identificação de fragmentos linguísticos em frases soltas;
- a apresentação de uma teoria gramatical inconsistente – uma espécie de gramática tradicional mitigada e facilitada. (BRASIL, 1998, p. 18)

O ensino de gramática desarticulado das práticas linguísticas, sem ter como fim o uso da língua nas relações interpessoais, bem como o ensino por meio de memorização e estudo focado na terminologia, figuram como base das principais críticas ao ensino tradicional de língua portuguesa. Aponta-se, por exemplo, a atitude de professores e gramáticos de continuarem a prescrever o uso escrito e até oral de expressões como *O livro de que eu gosto não estava na biblioteca*, embora já se observe e comprove cientificamente a preferência por *O livro que eu gosto não estava na biblioteca*, nos mais variados estratos sociais e registros de uso da língua, conforme apresentado pelos próprios PCN (1998).

Considerando a proposta do referido documento oficial, entendemos como produtiva a atividade de análise linguística integrada, sempre que possível, ao desenvolvimento das habilidades de leitura e produção textual. Nesse sentido, vemos como estratégia viável para o atendimento das novas demandas do ensino de Língua Portuguesa a proposta concebida, no âmbito da organização da disciplina Gramática, Variação e Ensino, integrante do Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS, por Vieira (2014), baseada nos, por ela sistematizados, três eixos para o ensino de gramática, a saber: o ensino de gramática como atividade reflexiva (Eixo 1), considerando a produção de sentidos (Eixo 2) e relacionado ao plano da variação e normas (Eixo 3).

De forma resumida, essa proposta tem como principais objetivos “focalizar fenômenos linguísticos como: (i) elementos que permitem a abordagem reflexiva da gramática; (ii) recursos expres-

² Trata-se de dissertação de Mestrado, no âmbito do PROFLETRAS, que desenvolve um conjunto de atividades para o ensino da concordância verbal com base na proposta de ensino de gramática em três eixos (VIEIRA, 2014; 2017).

sivos na construção do sentido do texto; e (iii) instâncias de manifestação de normas/variedades” (VIEIRA, 2017).

Sobre a abordagem de ensino de gramática *focalizando fenômenos linguísticos como elementos que permitem a abordagem reflexiva da gramática*, Vieira toma por fundamento, principalmente, a obra de Franchi (2006), segundo a qual se apresenta a funcionalidade da realização de atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas no contexto escolar. Nas atividades linguísticas, inserem-se aquelas cujo objetivo seja “tornar operacional e ativo um sistema a que o aluno já teve acesso fora da escola, em suas atividades linguísticas comuns” (FRANCHI, 2006, p. 98). Também nessa perspectiva, são previstas as atividades epilinguísticas, nas quais os alunos sejam levados a “operar sobre a linguagem, rever e transformar seus textos, perceber nesse trabalho a riqueza das formas linguísticas disponíveis para suas mais diversas opções” (FRANCHI, 2006, p. 63-64). Assim, as atividades metalinguísticas, já tão exploradas na escola, devem ser realizadas, na perspectiva de Franchi (2006), como resultado de um trabalho no qual os alunos sejam levados a refletir de maneira inteligente e criativa sobre a sistematização gramatical, em função de suas operações linguísticas e metalinguísticas, em vez de serem simplesmente levados à memorização de categorias.

Em suma, parte-se, respectivamente, da operação do aluno sobre os usos linguísticos a partir de sua competência linguística para a reflexão sobre esses usos e, finalmente, chega-se ao plano da sistematização, com apoio da categorização necessária e dosada de acordo com o estágio de tais conhecimentos em que se encontram os alunos. Objetiva-se, dessa forma, que o aluno, mais do que decorar categorias e normas de uso linguístico, opere criativamente sobre tais usos, refletindo sobre seus recursos e sobre seu funcionamento e percebendo sua estrutura, de modo a alcançar, apenas ao final das atividades, o que Franchi concebe como um trabalho inteligente de sistematização gramatical.

É importante destacar que essa visão valoriza a reflexão gramatical, mas não por isso abomina as práticas em que o reconhecimento de categorias e até a memorização esteja inserida. O que se critica é a restrição do ensino de gramática à automatização, segundo a qual o aluno se apropria de conceitos e regras, mas não os utiliza como instrumento de reflexão linguística. Basso e Oliveira (2012) e Foltran (2013) apresentam uma lúcida argumentação para a manutenção do ensino gramatical baseado principalmente no caráter científico envolvido no conhecimento estrutural da língua que se fala, tão importante quanto o ensino dificilmente questionado do conhecimento científico sobre o mundo no qual se vive ou sobre o funcionamento do corpo humano, ainda que se levem em conta também aspectos ligados à nomenclatura largamente utilizada em tais estudos.

Basso e Oliveira (2012) defendem que o ensino de Português ancorado nos princípios da Linguística, como de qualquer outra ciência, tem relevância em si mesmo, e deve estar dissociado do conceito de “utilidade”. Segundo os referidos autores, “A ciência serve para nos deslumbrarmos com a natureza” (p. 20). Apoiam a ideia de Feynman, cientista que ocupa a base argumentativa de seu artigo, segundo quem “a principal motivação para alguém saber algo – entender algo – é simplesmente porque é “legal” entender as coisas, é prazeroso entender como as coisas funcionam, suas razões, suas consequências” (p. 15). Mas a forma como acontece o ensino da

metalinguagem, por mais que seu estudo, por si só, seja algo interessante, deve ser repensada. Conforme os autores:

O ponto é: essa metalinguagem não pode ser aprendida como uma lista a ser decorada; ela precisa ser (re)inventada, o aluno precisa construir, desconstruir e montar de novo essa metalinguagem para poder se apoderar dela. E esse é um exercício que nunca é realizado: o aluno construir gramáticas. Aliás, os Parâmetros Curriculares Nacionais, em boa medida, excluem a gramática, que só deve ser utilizada como instrumento para o texto escrito. Essa não é apenas uma visão instrumental da gramática, mas também serve para reafirmar a gramática normativa, porque vê a gramática como pronta, intocável. Esse não é o espírito científico: o desafio é construir gramáticas para se apoderar da metalinguagem, aprendê-la e sabê-la. (BASSO; OLIVEIRA, 2012, p. 23)

Na mesma linha, Foltran (2013) destaca a importância desse saber metalinguístico, ressaltando que

a reflexão gramatical deve aparecer para criar uma consciência sobre a língua, para instrumentalizar com certos conhecimentos que garantam a autonomia que caracteriza uma pessoa letrada: tanto a consulta de dicionários como a consulta de gramáticas permitem decisões de uso que podem ser mais acertadas. (p.180)

É pautando-se nessa visão, ancorada na proposta dos três eixos, que se entende a prática de ensino de gramática como atividade reflexiva, em que se resume o Eixo 1.

Sobre a abordagem de ensino de gramática e produção de sentidos (Eixo 2), *focalizando fenômenos linguísticos como recursos expressivos na construção do sentido do texto*, considera-se, principalmente, referências das áreas do Funcionalismo, da Análise do Discurso, da Linguística Textual, dentre as quais destacam-se Neves (2013) e Pauliukonis (2014). Nesse eixo, busca-se relacionar gramática ao sentido e ao texto, recuperando a importância dos fenômenos linguísticos em face de uma ou outra intenção comunicativa. Conforme Vieira,

A síntese panorâmica de duas propostas (NEVES, 2006, PAULIUKONIS, 2011) 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. (2015)

Neves (2013), na perspectiva funcionalista, e Pauliukonis (2014), na perspectiva da Análise do Discurso, buscam, assim, reconhecer nos expedientes gramaticais os recursos expressivos que garantem a construção de sentidos. Esses “sentidos” podem ser mais locais/microestruturais ou mais gerais/macroestruturais, não sendo, portanto, esse eixo articulado da mesma forma com todos os fenômenos linguísticos.

Quanto à abordagem de ensino de gramática, variação e normas (Eixo 3), *focalizando fenômenos linguísticos como instâncias de manifestação de normas/variedades*, considera-se, principalmente, Vieira (2013, 2014), Bortoni-Ricardo (2005), Gorski; Freitag (2013), Duarte (2013), Martins; Vieira; Tavares (2014) e Martins; Tavares (2013).

O trabalho com esse eixo garantirá o acesso a regras variáveis, segundo os três *continua* de variação de Bortoni-Ricardo (2005), a saber, o *rural-urbano*, o de *oralidade-letramento* e o de *monitoração estilística*, mostrando, ainda, que mesmo a norma culta é variável e que a escrita pode ser tratada de forma mais atualizada (DUARTE, 2013).

Um dos fatores que atribuem profunda relevância ao ensino de gramática na perspectiva do Eixo 3 é a presença em nossa sociedade, como em qualquer sociedade heterogênea, de fortes manifestações de preconceito linguístico, que constitui, conforme Gorski e Freitag (2013, p.24, grifo das autoras), “na verdade um **preconceito social**”. Em meio à polarização sociolinguística do Brasil (LUCCHESI, 2015), resultante também das peculiaridades inerentes à formação do PB, não se pode desconsiderar, no ensino de Língua Portuguesa, o valor social atribuído às formas variantes.

Conforme Gorski e Freitag (2013, p. 24, grifo das autoras), “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”. Exemplo disso é a “aceitação” da “neutralização ou subespecificação” das formas verbais que leva a paradigmas como: “eu canto, **você canta, ele canta**, nós cantamos, vocês cantam, eles cantam” (LEMLE, 2013, p.101, grifos da autora) em face da estigmatização de paradigmas como “**eu canto, ocê canta, ele canta, nós canta, ocêis canta, eles canta**” (LEMLE, 2013, p.102, grifos da autora). A aceitação de “você” no quadro pronominal do PB segue os moldes da aceitação da neutralização presente nas formas **você canta, ele canta**, comuns no português culto, e opõe-se à estigmatização da neutralização presente nas formas **ocê canta, ele canta, nós canta, ocêis canta, eles canta**, comuns no português popular.

Negar aos alunos o conhecimento sobre o valor social, cultural dessa oposição entre aceitação e estigmatização de formas alternantes é, em nossa visão, preocupante, principalmente por implicar tal postura, quase sempre, a defesa de que a condenação do paradigma estigmatizado se limita a uma busca pelo uso prescrito pela gramática tradicional.

Sabendo que “todas as formas linguísticas que são frequentemente usadas são estruturalmente organizadas e atendem às necessidades de interação cotidiana, ou seja, apresentam eficiência comunicativa” (GORSKI; FREITAG, 2013, p. 28), defendemos aqui que:

É importante trabalhar explicitamente com essa realidade em sala de aula, enfatizando a questão da heterogeneidade linguística, comparando as variedades, contextualizando-as sócio-historicamente (distinguindo diversidade de desigualdade), e combatendo preconceitos entre os próprios alunos, sempre na direção da inclusão e não da exclusão social. (GORSKI; FREITAG, 2013, p. 47)

Diante da apresentação dos três eixos para o ensino de gramática, pode parecer, entretanto, que o Eixo 2, que visa à abordagem focada na construção dos sentidos do texto, reste tangencialmente abordado ou preterido diante dos demais eixos quando aplicada, essa proposta, ao ensino de fenômenos mais locais ou microestruturais, como a concordância verbal. Tal percepção traz à tona a necessidade de se refletir sobre a proporção em que se possa articular cada um dos três eixos de ensino em função de fenômenos linguísticos como esse. Afinal, até que ponto os três eixos podem, realmente, ser abordados de maneira abrangente em fenômenos mais locais ou microestruturais?

A fim de subsidiar a reflexão que leve a propostas que objetivem responder a esse questionamento, são apresentados, na seção seguinte, alguns dos principais desafios para o ensino da concordância verbal no âmbito do Eixo 2, objetivando, sobretudo, vislumbrar caminhos para o enfrentamento desses desafios.

A concordância verbal e o valor semiótico: desafios para a abordagem do Eixo 2

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) põem as práticas de leitura e produção textual em destaque, contrapondo-as às práticas de caráter mais propriamente 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. Nas palavras de Pauliukonis,

Talvez um dos maiores desafios para o ensino de língua, enfrentados hoje pela escola, seja articular o conhecimento gramatical, cujo conteúdo se assenta em um consenso, com a necessidade de aprimorar a capacidade de ler e produzir textos que se mostrem coerentes com a competência textual e discursiva do aluno, cada vez mais exigida pela sociedade do conhecimento. Atualmente, busca-se definir qual o conteúdo e a metodologia mais adequados para o ensino da leitura/ interpretação e da produção textual. (2014, p.240)

Muitos são os trabalhos que relacionam fenômenos gramaticais a efeitos de sentido mais gerais no texto. A título de ilustração, podemos citar o amplo trabalho com a referenciação nas atividades de produção textual, através dos recursos de sentido criados por meio das escolhas linguísticas envolvendo, por exemplo, a opção por pronomes, adjetivos, substantivos e até mesmo orações, ou, em outro plano, os mecanismos lexicais e gramaticais de retomadas anafóricas e catafóricas na rede de relações que garantem a progressão temática de um texto. Os diferentes impactos obtidos no nível textual em função do recurso linguístico empregado parece, em casos como esses, articular de maneira bastante sólida a abordagem dos Eixos 1 e 2 e mesmo do Eixo 3, sobretudo se forem observados os profundos níveis de variação que se manifestam no quadro pronominal brasileiro.

Além da referenciação e da coesão, também se presta a uma abordagem produtiva no Eixo 2, por exemplo, o fenômeno linguístico da indeterminação do sujeito, como demonstrado por Souza (2015). Também é muito produtiva, no trabalho com o Eixo 2, a produção de sentidos baseada na predicação, conforme demonstrado por Neves (2013).

O ensino da concordância verbal, no que diz respeito ao Eixo 2, entretanto, não parece ser tão produtivo como no exemplo citado, ao menos não nos mesmos moldes. Sendo assim, cumpre pensar os limites de abordagem de fenômenos mais da sentença, como a concordância, 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 linguísticos não afloram em todos os eixos na mesma proporção. Sem tal reflexão, corre-se o risco de apenas utilizar o “texto como pretexto” para uma abordagem de fenômenos como a concordância. Tal visão não representa as bases dos objetivos inerentes a este trabalho. Mesmo importantes linguistas que trabalham arduamente pelo estabelecimento de estratégias que visem à promoção da ampliação do ensino de leitura e produção textual nas escolas reconhecem que “O ensino descritivo e o normativo, centrados no enunciado, também têm seu lugar – visto que cada estrutura linguística deve ser conscientemente denominada pelo aluno, por meio de um encaminhamento crítico e reflexivo” (PAULIUKONIS, 2014, p. 245), o que faz da preocupação com as estratégias empregadas no ensino da concordância verbal uma preocupação legítima por si só; mas o que se persegue, como objetivo para o ensino de gra-

mática na perspectiva dos três eixos é a articulação dos fenômenos linguísticos em função dos recursos que a escolha do uso marcado ou não marcado, por exemplo, possa representar dentro de um determinado contexto de interação, e tornar os alunos conscientes de tais implicações contextuais. Segundo Pauliukonis,

É possível ensinar o aluno a perceber que há várias possibilidades de significação, que se pode escolher uma delas e reconhecer as estratégias que geram essa possibilidade. Para isso, é preciso colocar a gramática ou a língua em prática, em vez de se ensinar apenas sobre ela, como faz, prioritária e infelizmente, a escola chamada tradicional, por meio da insistência na transmissão de uma metalinguagem e uma descrição do fenômeno linguístico, muitas vezes como um fim em si mesmas. Se no trabalho com a gramática da frase ou com a do texto se ensina o aluno a reconhecer e a decodificar uma estratégia específica de produção de sentido, quando a encontrar em outros textos ou concretizá-la em seu próprio texto, terá possibilidade de ver que ela produzirá, por ser uma técnica, os mesmos efeitos de sentido, ressalvadas as especificidades do contexto. (2014, p. 243)

Na verdade, usar o texto como pretexto implicaria o recurso ao material para exclusivamente ilustrar e destacar temas gramaticais específicos. Uma vez que o trabalho com o texto em seus diversos planos seja executado, tomar posse das estruturas do texto para reflexão de qualquer ordem configura a contextualização do trabalho com qualquer fenômeno, o que obviamente é muito mais interessante do que o trabalho isolado com estruturas artificialmente inventadas.

Neves (2013) afirma que a gramática “organiza as relações, constrói significados e define os efeitos pragmáticos que, afinal, fazem do texto uma peça em função” (p. 11). Parece justo que os alunos sejam capazes de compreender tais relações e fazer uso delas segundo seu interesse. 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, 2013, p. 13)

Sendo assim, é possível dizer que a concordância garante sentido lógico entre os constituintes da sentença, como bem exemplifica Perini (2007), ao afirmar que a concordância constitui “uma espécie de exigência de harmonização de flexões entre os diversos constituintes de uma construção.” (p. 180).

Além desse plano de sentido “local” ou microestrutural, é preciso ampliar a reflexão sobre sentidos que o fenômeno da concordância evoca em um plano que ultrapassa o próprio texto como matéria ou produto, e atinge o nível da percepção dos envolvidos no circuito comunicativo instaurado no e pelo texto. Levando-se em conta o já citado estigma que acompanha o uso não padrão da concordância verbal, é possível perceber que a produção de sentidos no nível desse fenômeno não se processa necessariamente no estabelecimento das relações intratextuais, mas expande a noção de produção de sentidos, prevista no Eixo 2, e permite que se possa entender, também através do desenvolvimento do ensino de língua portuguesa pautado nesse eixo, o processo de significação que é estabelecido socialmente pelo reconhecimento do indivíduo

que faz uso padrão ou não padrão da concordância nos mais variados contextos. Trata-se, aqui, do significado identitário das variantes que compõem a regra gramatical variável ou, em outras palavras, do valor indexical da variação.

Esse processo faz todo o sentido quando se pensa que:

Michael Halliday fixa-se particularmente na noção de “função”, vendo-a como o papel que a linguagem desempenha na vida dos indivíduos, servindo aos muitos e variados tipos universais de demanda. Ele assenta a sua gramática numa base sistêmica (e paradigmática), na qual o enunciado não parte de uma estrutura profunda abstrata, mas das escolhas que o falante faz quando o compõe para um propósito específico, com elas produzindo significado. (NEVES, 2013, p. 18)

Partindo dessa proposta, é possível pensar que o uso não padrão da concordância verbal também possa exercer uma função em determinados contextos, servindo à produção de sentidos em acordo com o gênero textual em questão e a situação de comunicação na qual tal gênero se encontra inserido. Exemplo dessa representação é a canção “Inútil”³, parte do repertório do grupo musical “Ultraje a rigor”, em que a concordância padrão é subvertida propositalmente, de maneira visível, atendendo, entre outros projetos de dizer possíveis, à construção de uma identidade sociocultural para um determinado grupo social representado, como já apontado por Vieira (2014 [2007]).

Tais usos e tais funções chamam a atenção para a função sociossimbólica da linguagem e para a sua implicação também no universo escolar dentro de uma perspectiva de letramentos múltiplos, que leva em conta o valor semiótico imbricado no uso de cada fenômeno linguístico.

A produção de sentidos através da concordância verbal: reflexões e propostas

Pensar a concordância verbal na perspectiva do Eixo 2, como se vê, é mais do que pensar sobre os impactos que a compreensão ou não de um texto possa sofrer em função de “erros de concordância”. É pensar sobre a forma como a concordância não padrão pode significar, inclusive, em função do contexto interacional. Nesse sentido, é importante pensar sobre a realização ou não realização da concordância padrão e na criação da identidade de quem fala, em função de suas escolhas, bem como sobre a relevância da compreensão sobre a formação dessa identidade e o valor social atribuído a ela, de forma que a escola seja, também, lugar de letramentos múltiplos, através dos quais os alunos percebam as implicações sociais em acordo com suas escolhas linguísticas face ao contexto em que a interação se processa. Sendo assim, cumpre pensar, especificamente, a importância do valor indexical e dos letramentos múltiplos no que se refere à construção de sentidos.

Em sua “Dramática da Língua Portuguesa”, Bagno (2000) apresenta o que chama de três atos que integram o “drama da linguagem”. Esses atos seriam, respectivamente, “ter o que dizer”, “querer dizer” e “poder dizer”. Uma das questões que fazem desse “poder dizer” um drama está no julgamento social inerente à variedade empregada no momento em que se diz. O uso de uma variedade desprestigiada, em comunidades heterogêneas, pode ser mais mal visto do que “não ter o que dizer”, parte do drama presente no primeiro ato de Bagno. Isso acontece porque, con-

³ A gente não sabemos escolher presidente / A gente não sabemos tomar conta da gente / A gente não sabemos nem escovar os dente / Tem gringo pensando que nós é indigente [...] (MOREIRA, 1983, grifo nosso)

forme já dito por Signorini (2006), há uma luta de cunho político e ideológico, que envolve os usos linguísticos e os reveste de uma natureza simbólica de conotação negativa ou positiva em meio às práticas sociais ou, em outras palavras:

O foco na diferença em relação a determinado padrão tem sempre como efeito a desqualificação do falante e de seu desempenho, tanto em relação à identidade social que ostenta, ou lhe é atribuída – sem-terra, vereador, dirigente sindical –, quanto em relação à função que pretende desempenhar – falar, agir, decidir, em nome de um grupo. E essa desqualificação se dá através da (re)constituição, mesmo que em negativo, de bordas e fronteiras que separam e diferenciam lugares e funções na ordem sociopolítica estabelecida e que são mapeadas a nível simbólico pela linguagem, não só mas sobretudo pela linguagem verbal (SIGNORINI, 2006, p. 143)

Esse julgamento social possui profunda relação com o valor indexical ligado ao uso de cada fenômeno linguístico. A concepção de valor indexical, tradicionalmente, está ligada aos termos linguísticos afetados pelo fenômeno da dêixis, como os que trazem a noção de pessoa, a exemplo de “eu” e “nós”; de lugar, a exemplo de “aqui” e “lá”; ou tempo, a exemplo de “agora” e “ontem”. Tais termos são chamados dêiticos, de maneira geral, por terem seu valor determinado em função de um contexto situacional e interacional específico. A palavra dêixis é definida por Câmara Junior (2002) como

faculdade que tem a linguagem de designar mostrando, em vez de conceituar. A designação dêitica, ou mostrativa, figura assim ao lado da designação simbólica ou conceptual em qualquer sistema linguístico. Podemos dizer que o SIGNO linguístico apresenta-se em dois tipos – o SÍMBOLO, em que um conjunto sônico representa ou simboliza, e o SINAL, em que o conjunto sônico indica ou mostra (...). O pronome é justamente o vocabulário que se refere aos seres por dêixis em vez de o fazer por simbolização como os nomes. Essa dêixis se baseia no esquema linguístico das três pessoas gramaticais que norteia o discurso: a que fala, a que ouve e todos os mais situados fora do eixo falante-ouvinte.(p. 90)

Segundo a Teoria da Enunciação, de Émile Benveniste, a dêixis também pode apresentar-se como fator indicador de subjetividade. Nesse sentido, o sujeito é inserido na linguagem. Segundo Pires e Werner (2007, p.158), “Foi pensando no homem na língua que vimos aparecer, em Benveniste, um sujeito subjetivado na e pela linguagem, deixando suas marcas no que nos é mais cotidiano, ou seja, no diálogo”.

Considerando tal perspectiva, segundo a qual o sujeito é *subjetivado na e pela linguagem*, é possível ampliar a noção de valor indexical para outros fenômenos linguísticos. Segundo Bucholtz e Hall (2005), “O valor indexical não está somente em certas categorias linguísticas, eleitas como termos dêiticos (...)” (p.64). Isso posto, cumpre acrescentar que

A indexicalidade constitui-se como veículos para práticas culturais e para associações entre linguagem e identidade, baseadas em crenças e valores socialmente construídos produzidos pelo indivíduo na/pela linguagem (Duranti, 1997, p.38 *apud* Bucholtz e Hall, 2005, p.64).

Com base em tal interpretação, é possível supor que, por mais que o ensino de gramática contemple como objetivo a ampliação do repertório dos alunos, no que diz respeito à concordância verbal, de forma que o estudante seja, sim, capaz de utilizar a concordância padrão em contextos mais monitorados de interação, sobretudo no que diz respeito à interação através da

escrita, não se pode deixar de considerar a promoção da consciência linguística desse aluno. Essa consciência linguística, no âmbito do ensino de Língua Portuguesa, calcado no Eixo 2 e agora, mais precisamente, dentro da concepção do valor indexical como inerente a variados fenômenos linguísticos, permite que o aluno, através das aulas de Língua Portuguesa, seja capaz de compreender que determinadas estruturas constituem estereótipos sociais e, por isso, são evitadas em situações em que, por força do valor social da norma padrão, os indivíduos podem ser desqualificados pelo que dizem.

O que se vem tentando mostrar é que a variante não padrão pode ser produzida tanto em função da baixa saliência fônica⁴ observada entre as formas singular e plural do verbo empregado, como pelo desejo de inserir-se socialmente dentro de determinada comunidade de fala, condicionada pela situação de interação segundo a qual a construção “conheceram-se as pessoas”, por exemplo, pareça desnecessária, esnobe ou mesmo arrogante, destacando o sujeito e prejudicando-o em seu objetivo de integrar-se ao grupo no qual está inserido no momento de fala. A escolha linguística, neste caso, tem uma “razão de ser” socialmente localizada. Isso porque, conforme Signorini (2008)

O descompasso em relação à norma é fator de indexicalização de posições e identidades, mas não é o único, pois integra um complexo de outros fatores que projetam tanto um tipo ou nível insuficiente de escolarização e uma posição sociocultural não hegemônica quanto uma condição de falante que age em conformidade com as normas que regem práticas locais (em contraposição a universais) de sedução e persuasão de um interlocutor específico, com vistas a interesses e objetivos também específicos. (p.105)

Sabe-se que a subjetividade inerente a tal escolha pode não ser valorizada ou, ainda, ser alvo de preconceito, dependendo do contexto. Assim, enxerga-se como importante a discussão em sala de aula sobre valores sociais que levam à violência simbólica ou à aceitação do uso não padrão em função de “quem fala”, “com quem se fala”, “em que situação se fala”. Tais questões estão profundamente ligadas à produção de sentidos, e tais sentidos extrapolam o texto, mas não por isso deixam de fazer parte do Eixo 2.

Isso se torna ainda mais evidente se pensarmos no valor indexical presente em verbos sem a morfologia de plural em determinados gêneros textuais, como na literatura de cordel, por exemplo, em que a ausência de marca pode servir tanto à representação identitária associada ao gênero, como à necessidade de adequar o verso aos padrões métricos idealizados pelo cordelista; ou nas canções de Adoniran Barbosa e mesmo em *memes* difundidos na internet, em que a não concordância padrão, pode servir, entre outros fatores, também à representação identitária.

A abordagem de ensino, em tal perspectiva, engloba, então, ainda pensando a construção de sentidos, a necessidade de considerar-se a noção de identidade e a noção de letramentos múltiplos no ensino de língua materna.

4 Segundo Lemle e Naro (1977), a saliência fônica, vista como a maior ou menor distinção fônica entre as formas singular/plural, influenciaria a realização, ou não, da concordância padrão. Nesse sentido, verbos de maior saliência, como *foi/foram*, seriam mais propícios à realização da concordância padrão do que verbos de menor saliência, como *ama/amam*.

A construção de sentidos e os múltiplos letramentos na abordagem da concordância verbal face ao valor indexical da linguagem

Já é possível pensar a abordagem da concordância verbal como fator que se prende, no eixo da produção de sentidos, não apenas ao texto ou ao material linguístico a ser trabalhado em sala de aula, mas como fator que extrapola as fronteiras do texto concebido como produto, para significar com base em uma concepção de texto que é discursiva e que remete a um contexto que é, acima de tudo, social. Neste sentido, cumpre pensar a importância dos “letramentos múltiplos” para o encaminhamento da proposta de ensino de gramática defendida neste trabalho. Para tanto, é importante, primeiramente, pensar a concepção de letramento, difundida no Brasil, sobretudo, a partir da década de 1980. Kleiman (1995, p.15-16 *apud* ROJO, 2009, p. 97) defende que o conceito de letramento é usado, a princípio, a fim de separar, no meio acadêmico, os estudos sobre o “impacto social da escrita” de estudos voltados para a alfabetização vista como mero desenvolvimento do uso e prática individuais da escrita. Sendo assim, o já amplamente difundido conceito de alfabetização, visto de maneira mais individual e mecânico, ligado principalmente ao domínio da escrita como técnica, deve ser visto como diferente do letramento, ligado à alfabetização, mas abrangendo práticas coletivas, socialmente inseridas, que exijam uso da linguagem de alguma forma. Para exemplificar tal separação, Rojo afirma que “É possível ser não escolarizado e analfabeto, mas participar, sobretudo nas grandes cidades, de práticas de letramento, sendo, assim, letrado de uma certa maneira” (2009, p. 98). Como afirmado também por Rojo (2009), há uma visão segundo a qual o letramento é, assim como a alfabetização, visto de maneira mais técnica, em um enfoque que ela chama de “autônomo”, mas há também o enfoque “ideológico”, que “vê as práticas de letramento como indissolúvelmente ligadas às estruturas culturais e de poder da sociedade e reconhece as práticas culturais associadas à leitura e à escrita em diferentes contextos” (STREET, 1993, p.7 *apud* ROJO, 2009, p. 99). Embora a própria autora destaque que as visões sobre a definição de letramento mudam bastante de tempos em tempos, essa visão de letramento em seu aspecto “ideológico” parece servir de maneira bastante pertinente ao que se vem defendendo quanto ao ensino de concordância verbal neste trabalho.

Vendo o letramento sob o “enfoque ideológico”, tal prática estaria ligada a *um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural* (ROJO, 2009, p. 100), cuja promoção é função e responsabilidade da escola. Em tal visão, “letramentos são válidos como forma de ‘inclusão’, levando em consideração os valores culturais e os hábitos linguísticos dos grupos mais poderosos no contexto social em que são praticados” (p. 101). Nessa perspectiva, embora seja função da escola dar acesso às práticas de letramento socialmente valorizadas, também cabe a ela promover a valorização das práticas de letramento variadas, os chamados “letramentos múltiplos”, mesmo os que não possuam prestígio social, como forma de resgatar a autoestima dos atores sociais nela envolvidos, “*através da potencialização de poderes (empoderamento, empowerment) dos agentes sociais, em sua cultura local, na cultura valorizada, na contra-hegemonia global*” (SOUZA-SANTOS, 2005 *apud* ROJO, 2009, p.100). Desse modo, considera-se importante pensar tais questões, principalmente no tratamento de fenômenos tão estigmatizados, como é o caso da concordância não padrão, visto que:

Os sentidos não são algo que se dá independente do sujeito. Ao significar, nos significamos. Sujeito e sentido se configuram ao mesmo tempo e é nisto que consistem os processos de identificação. Os mecanismos de produção de sentidos são também

os mecanismos de produção de sujeitos. Eles implicam, por sua vez, uma relação da língua (sistema capaz de equívoco) com a história, funcionando ideologicamente (relação necessária do simbólico com o imaginário). Como tenho observado, na escola, quando o professor corrige o aluno, ele intervém nos sentidos que o aluno está produzindo e, no mesmo gesto, está interferindo na constituição de sua identidade. E isso não é pouca coisa. (ORLANDI, 2006, p. 205)

Essa perspectiva de letramento – que, na visão deste trabalho e como já defendido por Orlandi (2006), está também profundamente ligada à constituição da identidade do sujeito e à produção de sentidos – é aqui abordada, principalmente, por enxergar que a escolha da expressão “Eles não sabe fazer nada direito” é localizada sociolinguisticamente, podendo ser explorada em sala de aula no âmbito do Eixo 1 e do 3, mas é, também, uma escolha calcada em uma prática de letramento, valorizada socialmente ou não, e, por isso, deve ter seu lugar respeitado na escola. O que se defende, então, não é que o ensino dos padrões cultos de concordância verbal ou mesmo que os padrões gramaticais deixem de ser ensinados, mas, sobretudo, que o contexto de uso de tais padrões seja visto como apenas parte das possibilidades de letramento, dentro da perspectiva dos “letramentos múltiplos”. Sendo assim, é possível, além de ampliar o repertório do aluno, promover a valorização do repertório que este já possui, valorizando-o culturalmente e socialmente dentro de determinados contextos culturais, situacionais e interacionais em que a norma culta ou até mesmo a norma padrão seja, porque não, preterida, como acontece, não raro, com os *memes* difundidos na internet, muitas vezes construídos com usos não padrão, ainda que concebidos e publicados por falantes cultos.

Entende-se que, adotando tal visão, não se esteja adotando uma postura paternalista ou condescendente com o “erro”, como se poderia afirmar, mas possibilitando a materialização da pretensão de permitir ao aluno transitar, com proficiência, nos mais variados contextos de comunicação. É permitido a esse aluno, assim, compreender, por exemplo, as questões culturais e sociais imbricadas na escolha do uso não padrão da concordância verbal na já citada canção “Inútil”, do grupo “Ultraje a rigor”, percebendo nas escolhas linguísticas feitas não só o “projeto de dizer” da canção, mas também como o caráter simbólico de desprestígio das escolhas feitas colabora com esse “projeto de dizer”. Isso porque

Conforme afirma Orlandi (1987), os conhecimentos não são compartilhados homogeneamente; eles são distribuídos socialmente. Assim, pode-se visualizar esse processo dentro de uma cadeia social de distribuição de conhecimentos onde muitos grupos sociais, mesmo vivendo em uma sociedade letrada, e possuindo, portanto, um certo grau de letramento, são, no entanto, excluídos desse processo de produção e de acesso ao conhecimento, e acabam colocados nos elos terminais dessa cadeia. (TFOUNI, 2008, p. 79)

Desse modo, no que diz respeito ao Eixo 2, é importante, além da perspectiva segundo a qual buscamos associar gramática ao texto, primeiramente do ponto de vista do sentido local, no âmbito da sentença e das relações instauradas no plano da predicação, e, em segundo lugar, com base não só na análise do discurso e na perspectiva funcionalista, mas também nas perspectivas assumidas face aos processos de subjetivação do sujeito com base em fatores identitários e na existência de múltiplos letramentos dos quais esse sujeito participa ou não.

Consideramos importante, como temos defendido neste trabalho, 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. Vimos que a concordância verbal, diferen-

temente 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.

Os PCN's, porém, estabelecem como um dos objetivos gerais de Língua Portuguesa para o ensino fundamental

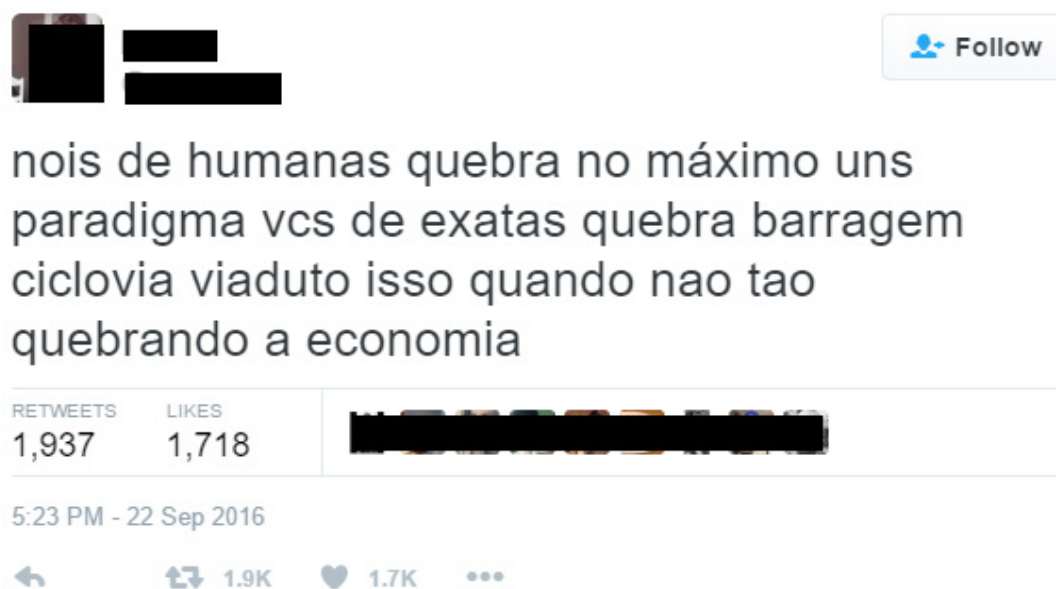
- analisar criticamente os diferentes discursos, inclusive o próprio, desenvolvendo a capacidade de avaliação dos textos:
 - * contrapondo sua interpretação da realidade a diferentes opiniões;
 - * inferindo as possíveis intenções do autor marcadas no texto;
 - * identificando referências intertextuais 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 para a abordagem da concordância verbal dentro do Eixo 2 no ensino de gramática em Vieira (2014; 2017). Além de minimizar o preconceito linguístico, 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 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.

No âmbito de variados fenômenos linguísticos, inclusive no da concordância verbal, a ampliação das possibilidades de leitura e significação constitui, no contexto dos múltiplos letramentos, 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*, *Snapchat* e outras já 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 fanáticos por esse padrão, tornando-se também incapazes, por seu fanatismo, 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 PCN, 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) associados à linguagem e à língua.

Vejamos, por exemplo, um caso em que o uso não padrão da concordância em primeira e em segunda pessoa é utilizado para produzir humor em um “tweet”, gênero textual digital muito utilizado modernamente na mídia social “Twitter”.

Figura 1: Tweet em que o uso não padrão da concordância em primeira e em segunda pessoa é utilizado como estratégia para produzir humor



O tweet⁵ em questão utiliza a concordância não padrão da primeira pessoa, em “nois de humanas quebra no máximo uns paradigma”, e da segunda pessoa, em “vcs de exatas quebra barragem ciclovias viaduto isso quando não tão quebrando a economia”, com o visível objetivo de provocar humor através do contraste, apontado frequentemente por internautas, existente entre estudantes de ciências humanas e ciências exatas. Além da concordância verbal, outros fenômenos como concordância nominal, pontuação e ortografia são utilizados fora do padrão prescrito.

Tais publicações são extremamente comuns nas mídias sociais sobre as quais vimos falando, havendo até mesmo páginas em tais mídias dedicadas exclusivamente a esse tipo de publicação com finalidade humorística. Não são poucas as pessoas, contudo, que, apegadas a um padrão gramatical que, em sua concepção, deve ser empregado independentemente do contexto interacional, não só desprezam os usos utilizados fora do padrão, mas também ignoram seu caráter proposital e seu papel na produção de sentidos, como os observados no “tweet” em questão. Esse possível não letramento digital leva, no caso do “tweet” acima, a comentários como os abaixo dispostos.

5 As tarjas pretas foram utilizadas para preservar a identidade do autor do tweet e dos internautas que curtem, compartilham e comentam a publicação.



Figura 2: Avaliação negativa de internautas sobre o tweet disposto na Figura 1 e respostas do autor da publicação.

A discussão observada nos comentários se dá entre a pessoa que escreve o “tweet” e um usuário da rede que se mostra indignado com a publicação. É possível perceber que ambos os usuários, o que publica e o que comenta, se apresentam como professores de Português e levam a discussão para o campo linguístico.

Continuando a discussão, os primeiros usuários são interpelados por outros dois: um, criticando mais especificamente a piada feita com estudantes de ciências exatas e outro, por fim, criticando a postura conservadora face a desvios propositais do padrão gramatical em mídias como o “Twitter”.



Figura 3: Avaliação negativa de internautas sobre o tweet disposto na Figura 1 e respostas do autor da publicação, seguidas de avaliação positiva de internauta sobre a presença de “erros ortográficos e gramáticos claramente propositais no twitter”.

Nesses comentários, há a intervenção de uma terceira pessoa claramente inconformada com a piada, que, segundo essa pessoa, “desmerece as pessoas que fazem a real diferença para a sociedade” e, por fim, a intervenção de uma quarta pessoa que “não acredita que, em 2016, ainda tem gente criticando erros ortográficos e gramaticais claramente propositais no Twitter”.

O conflito pode parecer apenas mais uma das constantes e frequentes discussões, até mais agressivas, que são presenciadas diariamente nas redes sociais, pelos mais diferentes motivos; mas é um claro e importante exemplo dos problemas que o apego ao uso do padrão, independente do contexto, pode gerar. Vê-se que a primeira pessoa que comenta se apresenta como professora de Português, mas despreza os efeitos de sentido provocados pelo uso não padrão da língua; e que a segunda pessoa que comenta parece ofendida com uma crítica que é mais uma piada do que uma ofensa. Por fim, o comentário da terceira pessoa, sobre os “erros propositais” parece bastante próximo do que consideramos ser importante desenvolver em um ensino de gramática voltado para os três eixos e para os múltiplos letramentos, visto que, em nossa concepção, não ser capaz de usar ou compreender o efeito de sentido do uso não padrão em um gênero digital parece tão grave quanto não ser capaz de usar ou compreender a necessidade do uso padrão em gêneros mais monitorados, como exigido em determinadas atividades difundidas em ambiente escolar.

Considerações finais

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 abordagem voltada para o Eixo 2, o da produção de sentidos, 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 na seção anterior, mais precisamente, para que sejam capazes de realizar usos populares e menos monitorados com propósitos específicos.

Em nossa perspectiva, portanto, a relação do Eixo 2 com o tema da concordância e outros observados em nível microestrutural 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 de usar a concordância padrão ou não padrão.

Entendemos que são múltiplas as possibilidades de trabalho com os mais variados fenômenos gramaticais centradas na proposta dos três eixos, de Vieira (2014, 2017), mas destacamos que um ou outro eixo pode apresentar-se de maneira mais produtiva face a cada fenômeno. Desse modo, as reflexões apresentadas neste artigo constituem proposta para que o Eixo 2, relacionado aos efeitos de sentido instaurados pelas estruturas gramaticais, mesmo que não encontre as mesmas possibilidades para o trabalho com a concordância verbal que encontram os eixos 1 e 3, não seja tangenciado. Esperamos, assim, ter confirmado a perspectiva da proposta de Vieira para o ensino de gramática, segundo a qual todos os eixos devem e podem ser trabalhados com todos os fenômenos linguísticos.

Referências

- BAGNO, M. *Dramática da Língua Portuguesa: Tradição gramatical, Mídia e Exclusão Social*. São Paulo: Loyola, 2000.
- BASSO, R.M; OLIVEIRA, R.P. Feynman, a linguística e a curiosidade, revisitado. *Matraga*. v. 19, nº 30, p.13-40, 2012..
- BORTONI-RICARDO, S. M. A língua portuguesa no Brasil; Um modelo para a análise sociolinguística do português brasileiro. In:_____. *Nós chegemu na escola, e agora?* Sociolinguística e educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p.31-52.
- BRASIL. *Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília. MEC/SEF, 1998.
- BUCHOLTZ, M; HALL, K. Language and Identity. In: DURANTI, Alessandro (Org.). *A companion to Linguistic Anthropology*. Oxford: Brasil Blackwell, 2003. p. 268-294
- CHAGAS, D. S. *Concordância verbal de terceira pessoa: descrição sociolinguística e proposta pedagógica em turmas do ensino fundamental*. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS), Faculdade de Letras, UFRJ, Rio de Janeiro, 2016.
- DUARTE, M. E. L. Termos da oração. In: VIEIRA, S. R. & BRANDÃO, S. F. (Orgs.). *Ensino de gramática: descrição e uso*. 2ª ed, 3ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2014. p.185-203.

- FARACO, C. A. *Norma culta brasileira – desatando alguns nós*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- FOLTRAN, M. J. Ensino de sintaxe: atando as pontas. In: MARTINS, M.A (Org.). *Gramática e ensino*. Coleção Ciências da Linguagem Aplicadas ao Ensino, volume I. Natal: EDUFRRN, p. 163-184, 2013.
- FRANCHI, Carlos. *Mas o que é mesmo “gramática”?*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- GORSKI, E. M.; COELHO, I. L. Variação linguística e ensino de gramática. *Working papers em Linguística*, 10 (1): 73-91, Florianópolis, 2009.
- _____, E. M.; FREITAG, R. M. K. O papel da sociolinguística na formação de professores de língua portuguesa como língua materna. In: TAVARES, M. A.; MARTINS, M. A. (Orgs.). *Contribuições da Sociolinguística e da Linguística Histórica para o ensino de língua portuguesa*. Coleção Ciências Aplicadas ao Ensino, volume V. Natal: EDUFRRN, 2013.
- _____. 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.
- LEMLE, M., NARO, A.J. *Competências básicas do português*. Rio de Janeiro: Fundação Movimento Brasileiro de Alfabetização, 1977.
- LEMLE, M.; SILVA, M. C. F. Variação na expressão da concordância: várias gramáticas e vários gramáticos. In: MARTINS, M. A. (Org.) *Gramática e ensino*. Coleção Ciências da Linguagem Aplicadas ao Ensino, volume I. Natal: EDUFRRN, 2013. p. 93-112
- LUCCHESI, Dante. *Língua e sociedade partidas: a polarização sociolinguística do Brasil*. São Paulo: Contexto, 2015.
- MARTINS, M.; VIEIRA, S.R; TAVARES, A (Orgs.) *Ensino de Português e Sociolinguística*. São Paulo: Contexto, 2014.
- MARTINS, M. A. (Orgs.) *Contribuições da Sociolinguística e da Linguística Histórica para o ensino de língua portuguesa*. Coleção Ciências da Linguagem Aplicadas ao Ensino, volume V. Natal: EDUFRRN, 2013. p. 11-52
- MOREIRA, Roger. *Ultraje à Rigor. Inútil*. Compacto “Inútil/Mim quer tocar”. CBS. 1983.
- NEVES, M.H.M. *Que gramática estudar na escola?: Norma e uso na língua portuguesa*. São Paulo: Contexto, 2014.
- _____. *Texto e gramática*. São Paulo: Contexto, 2013
- ORLANDI, E. Identidade linguística escolar. In: SIGNORINI, Inês. (Org.). *Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. 4ª reimpressão. Campinas/SP: Mercado das Letras, 2006. p.203-212.
- PAGOTTO, E. G. Norma e condescendência; ciência e pureza. *Línguas e instrumentos linguísticos 2*, p. 49-68, 1998.
- PAULIUKONIS, M. A. L. Texto e contexto. In: VIEIRA, S. R. & BRANDÃO, S. F. (Orgs.). *Ensino de gramática: descrição e uso*. 2ª ed, 3ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2014 [2007]. p. 239-258.

PERINI, M. *Gramática descritiva do português*. 4ª edição. 11ª impressão. São Paulo; Ática, 2007.

PIRES, V. L.; WERNER, A. A dêixis na teoria da enunciação de Benveniste. In: Revista Letras nº 33, Émile Benveniste. *Interfaces & Enunciação*. Santa Maria, UFSM, 2007.

ROJO, R. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola editorial, 2009.

SIGNORINI, I. *Construindo com a escrita outras cenas de fala*. In: SIGNORINI, Inês. (Org.). *Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento*. 2ª reimpressão. Campinas/SP: Mercado das Letras, 2008. p.97-134.

_____. *(Des)construindo bordas e fronteiras: letramento e identidade social*. In: SIGNORINI, Inês. (Org.). *Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. 4ª reimpressão. Campinas/SP: Mercado das Letras, 2006. p.139-171.

SOUZA, D. da S. de. *Estratégias de indeterminação do sujeito: uma proposta pedagógica para o ensino de gramática*. Rio de Janeiro/RJ: UFRJ, 2015. Dissertação de mestrado.

TFOUNI, L.V. *A dispersão e a deriva na constituição da autoria e suas implicações para uma teoria do letramento*. In: SIGNORINI, Inês. (Org.). *Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento*. 2ª reimpressão. Campinas/SP: Mercado das Letras, 2008. p.97-134.

VIEIRA, S. R. Três eixos para o ensino de gramática: uma proposta experimental. In: NORONHA, C. A.; SÁ JR., L. A. de. (Orgs.) *Escola, ensino e linguagens. Propostas e reflexões*. Natal/RN: UFRN, 2017. p. 78-104. <http://repositorio.ufrn.br>

_____. *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.

_____. Concordância verbal. In: Vieira, S. R. & Brandão, S. F. (Orgs.). *Ensino de gramática: descrição e uso*. 2ª ed, 3ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2014 [2007]. p.85-102.

_____. Sociolinguística e ensino de português: para uma pedagogia da variação linguística. In: TAVARES, M. A.; MARTINS, M. A. (Orgs.) *Contribuições da Sociolinguística e da Linguística Histórica para o ensino de língua portuguesa*. Coleção Ciências da Linguagem Aplicadas ao Ensino, volume V. Natal: EDUFRN, 2013. p. 53-90

_____. *Concordância verbal: variação em dialetos populares no norte fluminense*. Rio de Janeiro, 1995. Dissertação (Mestrado) Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro.

_____; BRANDÃO, Silvia Figueiredo (orgs.). *Ensino de gramática: descrição e uso*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014. [2007].

_____; BAZENGA, A. M. *A concordância de terceira pessoa plural: padrões em variedades do Português*. In: Vieira, S. R. (Org.). *A concordância verbal em variedades do Português*. Rio de Janeiro: Vermelho marinho, 2015. p.29-75.

_____; PIRES, J. C. de P. Padrões variáveis de concordância verbal em redações de vestibular: restrições e avaliação. *Matraga*, v. 19, n. 30, p.168-188, 2012.

Recebido: 05/2017

Aceito: 08/2017