



DIADORIM

19
VOLUME 2



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

Diretor Adjunto de Pós-Graduação e Pesquisa

Profa. Dra. Maria Mercedes Riveiro Quintans Sebold

Vice-diretor

Prof. Dr. Pedro Paulo G. Ferreira Catharina

Coordenador do Programa de Letras Vernáculas

Profa. Dra. Angela Beatriz de Carvalho Faria

Substituto Eventual do Coordenador

Prof. Dr. João Antônio de Moraes

Comissão Deliberativa

Representantes Docentes

Língua Portuguesa

Profa. Dra. Regina Souza Gomes

Prof. Dr. Carlos Alexandre Victorio Gonçalves

Profa. Dra. Eliete Figueira Batista da Silveira (suplente)

Literatura Brasileira

Profa. Dra. Anélia Montechiari Pietrani

Prof. Dr. Adauri Silva Bastos

Prof. Dr. Godofredo de Oliveira Neto (suplente)

Literaturas Portuguesa e Africanas

Profa. Dra. Mônica do Nascimento Figueiredo

Profa. Dra. Carmen Lucia Tindó Ribeiro Secco

Profa. Dra. Teresa Cerdeira (suplente de Literatura Portuguesa)

Profa. Dra. Luci Pereira Ruas (suplente de Literatura Africana)

Representantes Discentes

Louise Bastos Corrêa (Doutoranda em Literatura Brasileira)

Victor Augusto Corrêa Azevedo (Doutorando em Língua Portuguesa)

Secretaria do Programa de Pós-Graduação

Maria Goretti Mello e Elizângela Campos

Diretora da Faculdade de Letras

Profa. Dra. Eleonora Ziller Camenietzki

Vice-Diretor

Profa. Dra. Cláudia Fátima Moraes Martins

Diretora Adjunta de Ensino de Graduação

Profa. Dra. Cláudia Fátima Moraes Martins

Diretor Adjunto de Cultura e Extensão

Prof. Dra. Karen Sampaio

Diretor Adjunto de Administração e Finanças

Jorge Luís Fernandes Barbosa

Coordenação de Infraestrutura Acadêmica

Prof. Dra. Christine Nicolaides

Coordenação de Intercâmbio e Internacionalização

Prof. Dra. Danúsia Torres

CENTRO DE LETRAS E ARTES (CLA)

Decania do Centro de Letras e Artes

Decana: Profa. Dra. Flora de Paoli Faria

Vice: Profa. Dra. Cristina Grafanassi Tranjan

Reitor:

Prof. Dr. Roberto Leher

Vice-reitor:

Profa. Dra. Denise Nascimento

Sobre o volume

Editora Chefe:

Violeta Virginia Rodrigues, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Editoras Adjuntas

Eliete Figueira Batista da Silveira, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil
Marcia dos Santos Machado Vieira, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Editores Assistentes de Literatura

Prof. Dr. Nazir Ahmed Can, Universidade Federal do Rio de Janeiro - Campus Fundão, Brasil

Sofia Maria de Sousa Silva, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Editoras Assistentes de Língua

Filomena Azevedo Varejao, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Danielle Kely Gomes, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Coordenação de Revisão

Ana Paula Victoriano Belchor, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Equipe de Revisão

Anna Carolina da Costa Avelheda, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil Gesieny Laurett
Neves Damasceno, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil Karen Pereira Fernandes de
Souza (revisão de resumé) , Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Heloise Vasconcellos Gomes Thompson (revisão de abstracts), Universidade Federal do Rio de
Janeiro, Brasil

Maria Izadora Mendonça Zarro, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Equipe Técnica

Sr. Rafael Andrade, UFRJ, Brasil

Miguel R. Amorim Neto, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Elir Ferrari, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Webdesign e Diagramação

Sr. Rafael Andrade, UFRJ, Brasil

Diadorim: Revista de Estudos Linguísticos e Literários - N.19v2(2017) - Rio de Janeiro: UFRJ,
Programa de Pós-Graduação em Letras Vernáculas, 2015.

Semestral.

ISSN: 1980-2552.



DIADORIM

19
VOLUME 2

Sumário

Apresentação (p.I)

I. Para a abordagem reflexiva da gramática

Gramática e ensino (p.11-26)

Carlos Alberto Faraco

A gramática como descoberta (p.27-47)

Maria José Foltran, Andrea Knöpfle, Marcos Carreira

O letramento linguístico e o ensino de gramática da língua portuguesa no Brasil (p.48-76)

Ana Flávia Lopes Magela Gerhardt

O ensino de verbos no ensino médio à luz do funcionalismo linguístico (p.77-94)

Fernanda Carolina Mendes, Leosmar Aparecido da Silva

O dogma do sujeito e outros dogmas (p.95-106)

Raquel Freitag

Para a caracterização do ensino e da aprendizagem da gramática em Portugal: as percepções dos professores (p.107-130)

Maria Cristina Vieira da Silva, Íris Susana Pires Pereira

II. Para a relação entre ensino de gramática e produção de sentidos

Os componentes linguístico e extralinguístico na construção dos sentidos (p.131-152)

Maria Aparecida Lino Pauliukonis

A apreensão de aspectos morfossintáticos que iluminam os sentidos do gênero poema (p.153-168)

Elisabeth Ramos da Silva, Maria José Milharezi Abud

III. Para o tratamento de norma e variação no ensino de gramática

Objeto direto anafórico como estratégia de referenciação: mediação didática para o ensino fundamental (p.169-189)

Angela Maria Bravin dos Santos, Clea Daniele Cruz de Lima

Para uma pedagogia da variação no ensino médio: pesquisa sociolinguística sobre *pronomes pessoais* (p.190-208)

Leandro Silveira Fleck, Taíse Simioni

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 (p. 209-228)

Danieli Silva Chagas

A posição VS/SV no português brasileiro: tradição, pesquisa e ensino (p. 229-253)

Shélida da Silva dos Santos, Julio Manoel da Silva Neto



APRESENTAÇÃO

Tratar de ensino de gramática – tema central do presente volume – implica tratar, em alguma medida, daquilo que se entende ser o papel do agente principal desse ensino, o professor. Como é visto, por exemplo, um professor de Física ou de Biologia? Representaria ele a face escolar da Ciência? E como é visto um professor de Português? Ao que parece, essas concepções relacionam-se à própria evolução do pensamento científico em cada área do conhecimento.

Há muitos séculos, em diferentes lugares, o ser humano voltou sua inteligência e arte para pensar o mundo ao seu redor sem ter de caminhar pelo mito e pela magia: a observação de regularidades – e suas categorizações – alavancou concepções, princípios e hipóteses que fundamentaram explicações sobre fenômenos físicos, biológicos, histórico-sociais, químicos, dentre outros. Por essa via, estabeleceram-se paradigmas que, em movimentos cíclicos e contínuos, foram se quebrando e se reconfigurando até a consolidação dos campos da Ciência que, hoje, conhecemos na pesquisa acadêmica, bem como no imaginário social. Nesse sentido, a sociedade projeta uma imagem de *cientista*, seja biólogo, historiador, físico, filósofo, matemático, segundo abstrações construídas na vivência de cada um pelo acesso aos meios escolares ou por canais de telecomunicação. Nesse contexto, o que dizer dos linguistas? Que lugar ocupam os Cientistas da Linguagem no imaginário social e na escola? E ainda: como se concebe o lugar dos professores de língua? Seriam esses os divulgadores da ciência linguística, assim como seriam os de Física em sua área?

Ao que tudo indica, diferentemente do que ocorre em outras disciplinas, a concepção relativa ao professor de Português foi construída mais como “quem orienta quanto ao que se deve ou não usar na língua” do que como “quem constrói ou, ao menos, divulga qualquer conhecimento científico sobre ela”. Se as reflexões e descrições sobre a linguagem humana são seculares, a apenas centenária *Linguística* ainda busca encontrar seu melhor diálogo e sua colaboração para com os objetos da pesquisa e da docência no âmbito da Educação Básica. Nesse sentido, ao menos três grupos de questões se afiguram urgentes: (1) Cabe desconstruir a tradição gramatical e seus conteúdos já há tanto estabelecidos e substituí-los por outros cientificamente fundamentados? Sendo esse o caso, que abordagens teórico-descritivas adotar e em que situações?; (2) Considerando que a tradição gramatical e algumas linhas científicas operam no nível da sentença, como e com que abordagens contemplar também aspectos macrotextuais e discursivos em interface?; (3) Se a tradição gramatical escolar objetiva descrever subjetivamente a língua escrita literária, como satisfazer a demanda por análise e reflexão sobre propriedades variáveis e invariáveis em gêneros textuais diversos da língua falada e escrita? Como, a um só tempo, ensinar que todas as variantes são legítimas, sem dar margem a qualquer preconceito linguístico, e orientar quanto à

existência social de um ideário de norma padrão?

Buscando interpretar o momento que hoje experimentamos, entendemos que, ao menos no contexto escolar brasileiro, vivemos especial fase de transição da figura do professor de Português como *profissional da normatização* para a figura do *profissional da linguagem*, com formação em Linguística e em Literatura. Passamos a conviver com um docente que não só atua para mediar a relação alunos-textos (orais e escritos), mas também para levar esses alunos à reflexão científico-gramatical, às habilidades de interpretação (con)textual da língua em uso social variável, e à assimilação de uma norma padrão que respeite o conjunto de variedades em uso, na fala e na escrita, evitando, assim, qualquer estigmatização de variantes linguísticas. Em outras palavras, vive-se um momento de busca-encontro do lugar da Ciência da Linguagem nos programas escolares em parêntese à busca-encontro do lugar do docente-cientista na sala de aula.

Esta publicação procura alinhar-se a esse movimento maior epistemológico, reunindo artigos de colaboradores dedicados à difícil tarefa de tradução de lugares contemporâneos para o ensino de gramática na escola. Constitui pressuposto dessa busca acomodar a pluralidade de olhares científicos, em suas diversas abordagens e linhas, nas propostas pedagógicas. A multiplicidade de desafios da sala de aula não permite a ingenuidade de concepções unilaterais sobre o tema. Uma única concepção de linguagem, uma única corrente de pensamento científico, um único fazer metodológico não podem ser configurados como “salvadores” do trabalho pedagógico. Nesse sentido, reúnem-se, neste número, artigos que atenderam à proposta da chamada para o Número 19 - Volume 2 da *Diadorim*, na qual esclarecemos querer reunir materiais que seguissem um dos três eixos lançados por VIEIRA (2017), com “experiências, debates e propostas que efetivamente colaborem para um tratamento produtivo, em sala de aula, do componente linguístico em qualquer nível gramatical (fonético-fonológico, morfológico, sintático, semântico)”. Já dispostos na ordem da organização dos artigos neste número, trata-se dos seguintes eixos:

- (i) Descrição de objetos teóricos: a sistematicidade gramatical – eixo voltado ao ensino de gramática como atividade reflexiva para explicitação do conhecimento linguístico natural;
- (ii) Gramática e produção de sentidos – eixo que abarca o ensino de gramática como reconhecimento dos efeitos expressivos do componente linguístico, nos níveis micro e/ou macroestrutural do texto; e
- (iii) Descrição e/ou avaliação de usos: a heterogeneidade gramatical – eixo que cobre o ensino de gramática como atividade promotora do conhecimento de regras variáveis, normas de uso e/ou norma-padrão.

Para abrilhantar nossa publicação, o número se inicia com artigo inédito de Carlos Alberto Faraco, uma referência fundamental na questão da Norma no Brasil e presença obrigatória na bibliografia de qualquer curso de Letras hoje. Em seu artigo, anterior ao tratamento de subtemas atinentes a cada um dos referidos eixos, os leitores contam com a reconstrução histórica dos perfis relacionados ao ensino de gramática e, ainda, as principais questões em pauta nos dias de hoje, frente à fase de transição em que nos encontramos.

Dentro do primeiro eixo, os artigos, valendo-se de propósitos e temas diversos, permitem abrangente reflexão sobre a necessidade do trabalho sistemático e reflexivo com o componente gramatical. Segundo linhas teóricas distintas, os dois primeiros textos – Maria José Foltran, An-

drea Knöpfle & Marcos Carreira, em uma perspectiva formalista, e Ana Flávia Gehrardt, com base nos estudos em metacognição e desenvolvimento metalinguístico – defendem que a construção do conhecimento gramatical explícito é fundamental para compreensão da língua materna. Nesse sentido, Gehrardt propõe que o conceito de letramento linguístico constituiria um conhecimento basilar da discussão sobre o ensino de língua materna no Brasil. Considerando um tema mais específico, o do tratamento dos verbos na Língua Portuguesa, Fernanda Carolina Mendes & Leosmar Aparecido da Silva demonstram como outra linha teórica, a do Funcionalismo Linguístico, pode contribuir para a abordagem produtiva de fenômenos gramaticais em sala de aula. Por fim, dois artigos – um, de Raquel Freitag, propondo, com base na experiência brasileira, a necessidade da desconstrução de dogmas acerca de fatos da língua, outro, de Maria Cristina Vieira da Silva & Íris Susana Pires Pereira, tratando da percepção de professores portugueses acerca do ensino de gramática – põem em causa a própria abordagem do conhecimento gramatical e de seu ensino na perspectiva de profissionais de Língua Portuguesa.

No âmbito do segundo eixo, duas aplicações do ensino de gramática no nível da produção de sentidos e da organização textual podem ser apreciadas. Maria Aparecida Pauliukonis, com base na Linguística do Texto e na Análise do Discurso, focaliza as estratégias linguístico-discursivas para a análise de um texto jornalístico, a reportagem em revista. Centrando a análise no gênero poema, Elisabeth Ramos da Silva & Maria José Milharezi Abud demonstram como o conhecimento analítico de aspectos morfossintáticos colabora para a leitura dos textos poéticos.

O terceiro eixo, que se ocupa das questões relacionadas à abordagem sociolinguística de fatos morfossintáticos da Língua Portuguesa, permite observar o tratamento pedagógico de quatro fenômenos variáveis: a expressão do acusativo anafórico, por Ângela Marina Bravin dos Santos & Clea Daniele Cruz de Lima; o quadro de pronomes pessoais, por Leandro Silveira Fleck & Taíse Simioni; a concordância verbal, por Danieli da Silva Chagas; e, ainda, a ordem sujeito-verbo / verbo-sujeito, por Shélida da Silva dos Santos & Julio Manoel da Silva Neto. A leitura desses artigos, que se constroem com base em experiências pedagógicas diversas, faz acreditar que é possível trabalhar o componente variável em sua extensão e complexidade, sem negar, entretanto, o valor social da língua e o conceito de norma padrão.

Chegar a esse conjunto de textos é fruto da colaboração de uma zelosa equipe editorial da Revista e de mais de 50 pareceristas, com quem convivemos em intensa e construtiva troca de mensagens. A eles agradecemos sincera e profundamente cada crítica e sugestão aos artigos avaliados. A parceria acadêmica aqui estabelecida foi muito além do compromisso técnico. Foi envolvimento de colegas que fazem o que amam fazer.

Por fim, esperamos que o material que ora disponibilizamos seja inspiração e propedêutica para muitos docentes-pesquisadores do século XXI, que se abre em novos desafios e possibilidades.

Boa leitura,

Afranio Gonçalves Barbosa

Silvia Rodrigues Vieira



GRAMÁTICA E ENSINO

GRAMMAR AND TEACHING

Carlos Alberto Faraco

RESUMO

Neste artigo, fazemos uma breve revisão histórica do ensino de gramática desde a Antiguidade Clássica. Na sequência, recuperamos as características do ensino de gramática na tradição escolar luso-brasileira e resenhamos algumas das principais propostas alternativas ao modelo tradicional formuladas, nas últimas décadas, por linguistas brasileiros que têm se envolvido com o ensino de língua portuguesa. Seguimos, portanto, uma metodologia historiográfica e, na parte final, damos destaque a questões que precisam ser melhor detalhadas nas propostas alternativas.

PALAVRAS-CHAVE: gramática, ensino de gramática, aspectos históricos.

ABSTRACT

In this article, we present a brief history of the teaching of grammar since the Classical Antiquity. Afterwards, we revisit the main characteristics of the teaching of grammar in the Luso-Brazilian school tradition and we review some of the main alternative proposals to the traditional model formulated in the last decades by Brazilian linguists that have been involved with the teaching of Portuguese. We follow a historiographic methodology and, in the end of the text, we give attention to points that need to be better detailed in the alternative proposals.

KEYWORDS: grammar, teaching of grammar, historical aspects.

I.

Escola e gramática caminham juntas há milênios. No currículo medieval, a gramática era uma das disciplinas do *trivium*, ao lado da lógica e da retórica. E estava no *trivium* como herança das concepções teóricas e pedagógicas desenvolvidas pelo mundo greco-romano.

A simbiose escola/gramática remonta aos gregos alexandrinos. Foram eles que criaram, por volta do século II a.C., a gramática como disciplina autônoma, paralelamente a seus estudos de filologia, que se voltavam para a edição crítica dos textos de autores gregos clássicos. A gramática nasceu, portanto, da filologia, absorveu um conceitual filosófico (por exemplo, as classes dos

nomes e dos verbos; e as noções de sujeito e predicado) e, posteriormente, incorporou capítulos com conteúdos retirados da retórica (as chamadas figuras de linguagem).

A primeira gramática que conhecemos – a *Tékhne Grammatiké* – tem sua autoria atribuída a Dionísio Trácio (170 a.C. – 90 a.C.), de cuja vida pouco se sabe. Acredita-se que tenha sido aluno e seguidor de Aristarco da Samotrácia (215 a.C. – 145 a.C.) em Alexandria e tenha se dedicado aos estudos dos textos de Homero.

Essa primeira gramática lançou as bases de um modelo de descrição organizado em dois grandes eixos: as classes de palavras e a sintaxe da sentença. Delimitou, para essa descrição, uma nomenclatura e fixou, pela variedade linguística de referência (o uso dos poetas e prosadores), um viés normativo.

Tal modelo – a que Francisco Eduardo Vieira (2015 e 2016) dá o sugestivo nome de Paradigma Tradicional de Gramatização – vem se reproduzindo desde então e formata ainda hoje as chamadas gramáticas tradicionais.

Como nos mostra Maria Helena de Moura Neves (1987), em seu amplo estudo das raízes gregas dessas gramáticas, a cultura helenística vivia, por volta do século II a.C., um momento de conflitos culturais em meio aos quais era sentida uma ameaça de sobrepujamento da língua grega pelos falares “bárbaros” (ou seja, não gregos). Essa conjuntura de crise foi determinante para o desenho da atenção que os eruditos alexandrinos davam aos textos gregos clássicos (aos de Homero, sobretudo) não só para preservá-los, mas também para descrever a variedade da língua que ocorria nesses textos e que, em contraste com o grego corrente na época helenística, era assumida como a mais pura justamente por ter sido o veículo de expressão dos grandes poetas e prosadores do passado. Deveria, portanto, ser tomada como modelo.

Nessas circunstâncias, diz Neves (2006: 33), a gramática só poderia nascer modelar. Descrevia quadros paradigmáticos sem um discurso diretamente prescritivo. No entanto, ao excluir outros, tais quadros funcionavam, de fato, normativamente, o que ficava reforçado pelo caráter exemplar das amostras retiradas dos textos tidos como representativos da “boa” linguagem.

Assim, embora não tivesse um discurso prescritivo explícito, a gramática, por ser, nas palavras da *Tékhne Grammatiké*, “o conhecimento empírico do comumente usado (dito) por poetas e prosadores” (cf. CHAPANSKI, 2003), nascia necessariamente normativa e tinha como objeto fundamental a língua escrita conforme praticada pelos grandes escritores do passado.

Entendida como “arte”, ou seja, como um saber prático, a gramática era considerada o instrumento para o aprendizado da variedade assumida como modelar. Não a gramática em si, tomada isoladamente, mas combinada com a leitura, o estudo e o comentário dos textos dos poetas e prosadores culturalmente prestigiados, como deixou registrado Marco Fábio Quintiliano (30 d.C. – 96 d.C.) no seu tratado *Institutio Oratoria*, escrito no ano de 95 da nossa era, obra que sintetizou e consolidou as linhas mestras da educação linguística greco-romana.¹

1 O livro de Quintiliano foi recentemente traduzido para o português por Bruno F. Bassetto e publicado pela Editora da Unicamp (*Instituição oratória*. Tomos I a IV. Campinas: Editora da Unicamp, 2015 e 2016). Aqui, estou tomando como referência a tradução do livro I, feita por Pereira (2005).

II.

Por Quintiliano, ficamos sabendo (Livro I, cap. IV) que essa educação tinha três estágios: no primeiro, as crianças aprendiam a ler e escrever; em seguida, iam para a classe do *grammaticus*, professor cuja tarefa era ensinar a gramática e, ao mesmo tempo, ler e comentar com os alunos os textos dos autores assumidos como modelares, fazendo-os exercitar a expressão pela imitação desses autores; por último, os alunos passavam a frequentar as aulas do *rethor*, que lhes ensinava a retórica.

A meta superior de todo esse processo educacional era formar o bom orador. A etapa do *grammaticus* era vista como preparatória, complementar, auxiliar ao que, de fato, importava: alcançar o domínio dos fundamentos e das práticas retóricas.

Sobre especificamente o trabalho do *grammaticus*, Quintiliano recomendava que, nos estudos gramaticais, não se descesse a minúcias fastidiosas, pois, concluía ele, “nada do que diz respeito à gramática fará mal, salvo o que é inútil” (Livro I, cap. VII, 34). Ou seja, Quintiliano postulava uma diretriz pedagógica claramente funcional: não ensinar a gramática em si, mas sempre articulada à leitura e comentários dos textos exemplares e à produção dos alunos; e não descer a detalhes, mas selecionar o que, de fato, pode ser útil para o domínio da expressão – expressão que Quintiliano considerava devesse ter três virtudes, “quais sejam, a correção, a clareza e a elegância” (Livro I, cap. V, 1), embora, mais à frente, ele afirmasse que a clareza é a maior das virtudes do discurso (Livro I, cap. VI, 4).²

III.

Essa concepção perdeu, com o passar do tempo, boa parte de sua vitalidade e a gramática deixou de ser vista como disciplina complementar, auxiliar e funcional e passou a ocupar um lugar central na educação linguística.

Essa mudança foi consequência das progressivas alterações do panorama sociolinguístico da Europa ocidental depois do fim do império romano do Ocidente. Com a quebra da unidade política, foram adquirindo autonomia, na comunicação cotidiana, os falares românicos (que se constituíram em decorrência das divergentes evoluções do latim falado – o chamado latim vulgar – nas diferentes regiões do antigo império). Ao mesmo tempo, o chamado latim clássico foi se especializando como a língua da erudição. Seus aprendizes e cultores não eram mais falantes nativos da variedade culta da língua, do chamado *sermo urbanus* (porque já não havia mais esses falantes); e a referência para seu domínio era exclusivamente a língua escrita em textos dos autores latinos consagrados e as propriedades morfosintáticas fixadas nas gramáticas.

A educação linguística não era mais pautada pelo aprimoramento da língua de casa (como tinha

² É interessante dar destaque neste ponto ao fato de que Quintiliano já propunha, para o aperfeiçoamento da expressão escrita, a refacção dos textos pelo aluno, conforme se pode ler no livro II, cap. IV, 13, onde ele diz: “Se o texto é ruim, percebi que é útil que o aluno reescreva depois de ter o texto analisado junto comigo e ele estimulado a fazer ainda melhor”.

sido na Roma de Quintiliano), mas pela necessidade de aprender a língua da erudição a partir do zero. Foi por aí que o conhecimento gramatical deixou de ser apenas complementar e passou a primordial.

Essa pedagogia medieval que, em razão das mudanças históricas, teve de pôr a gramática no centro do ensino apareceu sintetizada na *Ratio Studiorum*, documento que, publicado em 1599, consolidou as diretrizes educacionais para os inúmeros colégios dos jesuítas na Europa e fora dela (cf. *The Jesuit Ratio Studiorum of 1599*).

Essa ordem religiosa tinha sido fundada em 1540 e, no contexto da chamada Contrarreforma, passou a ser a principal responsável pela educação na Europa católica e nos seus domínios coloniais na América e na Ásia do século XVI até a metade do XVIII, quando foi suprimida pelo Papa depois de sucessivos conflitos políticos entre os jesuítas e as autoridades governamentais de vários países.

A *Ratio Studiorum* previa, inspirada no pensamento de Quintiliano, um amplo programa focado nas artes liberais (gramática e retórica em particular). Destacava a importância das atividades de leitura, escrita e oralidade, mas, tendo a gramática latina do jesuíta português Manuel Álvares (1526-1583) – *De institutione grammatica libri tres*, publicada em 1572 – como o manual de referência, detalhava extensamente os programas das classes de gramática, divididas em três estágios – elementares, médias e superiores.³

A *Ratio* determinava também que todo o ensino fosse em latim, devendo os alunos, no colégio, usar apenas essa língua.⁴ Em decorrência, pressupunha-se o mais completo e perfeito conhecimento da gramática do latim clássico.⁵ Na regra 3 para os professores das classes elementares de gramática, lê-se ainda: “o professor deve ter a correção gramatical como seu padrão de julgamento”. Assim, por mais recheado que fosse o currículo escolar de outras atividades, o centro era, de fato, o ensino de gramática – a exposição e exemplificação da nomenclatura e a apresentação dos paradigmas morfológicos.

Havia também uma proibição explícita quanto ao uso da língua materna dos alunos no ensino.⁶ Ela só poderia ocorrer excepcionalmente, restrita a um uso puramente instrumental como, por exemplo, num breve resumo do texto que se iria estudar, o que era aceitável apenas com os alunos das primeiras classes pelo fato de que ainda não sabiam suficientemente o latim.

IV.

Uma perspectiva radicalmente diferente foi formulada por Jan Comênio (1592-1670), autor de *Didática Magna*, livro que foi publicado em 1627 em tcheco e em 1631 em latim, e é considerado o primeiro tratado pedagógico moderno.

Comênio estava vinculado ao movimento da Reforma religiosa que, desde o século anterior, defendia, entre outras teses, a tradução da Bíblia para as línguas vernáculas com o objetivo de

3 Cf. a regra 8, 2 das regras para o perfeito dos estudos menores.

4 Cf. a regra 8 das regras comuns para os professores das classes menores.

5 Cf. a regra 1 para os professores das classes superiores de gramática.

6 Cf. a regra 8 das regras comuns para os professores das classes menores.

permitir a todos os crentes o acesso direto ao texto.

Essa atitude resultou na valorização das línguas vernáculas na Europa protestante e repercutiu na proposta educacional de Comênio. Ele foi dos primeiros a defender que a educação fundamental fosse feita na língua materna dos alunos e não mais em latim (cf. cap. XXIX). Este deveria ser ensinado apenas nas séries finais da educação secundária.

Especificamente quanto à pedagogia da língua materna, Comênio dizia que as línguas devem ser aprendidas mais com a prática do que por meio de regras (cf. cap. XXII, 11) e acrescentava: “não aprender nenhuma língua a partir da gramática, mas a partir dos autores apropriados” (cf. cap. XVI, 19, III).

Assim, na proposta de Comênio, voltava ao centro da educação linguística o domínio das práticas de leitura, de escrita e de oralidade. E a gramática perdia seu estatuto. Comênio não dispensava totalmente a gramática como matéria de ensino, mas chegava perto disso, reduzindo seu espaço a breves regras gerais descritivas dos fatos.

Em suma, a história da educação linguística desde a Antiguidade até o século XVII deu forma a três postulações pedagógicas referentes ao ensino de gramática: seu estudo deve ser complementar e funcional (Quintiliano); seu estudo deve ocupar o centro do ensino (*Ratio Studiorum*); seu estudo é quase dispensável (Comênio).

V.

Ainda hoje parece que deslizamos entre essas três postulações. Há quem defenda um ensino sem gramática e voltado exclusivamente ao desenvolvimento das práticas de leitura, de escrita e de oralidade. Talvez tenham sido os linguistas Geraldo Mattos e Eurico Back os mais radicais defensores dessa tese entre nós (cf. MATTOS E BACK, 1974). Há também quem pratique um ensino centrado na gramática, embora não haja quem defenda abertamente essa centralidade, salvo, talvez, a mídia e o senso comum. Por último, os documentos oficiais mais recentes se referem sempre à gramática como um conhecimento complementar, auxiliar e articulado com a leitura e a produção de texto, embora não se estendam sobre como operacionalizar esse princípio geral.

Apesar dessa diretriz dos documentos oficiais, a gramática permanece nas práticas escolares em posição de destaque, o que fica evidente seja pela partição, em muitas escolas, das aulas de português em aulas de gramática, de redação e de literatura, seja principalmente pelo conteúdo dos livros didáticos do ensino fundamental e médio, que reservam um lugar privilegiado para os conteúdos gramaticais arrolados pela NGB – Nomenclatura Gramatical Brasileira e detalhados pelas gramáticas escolares (cf., por exemplo, o estudo de BAGNO, 2010).

No início da década de 1990, Maria Helena de Moura Neves fez uma enquete entre 170 professores de português do Estado de São Paulo que revelou um forte apego ao ensino de gramática (cf. NEVES, 1990). Os professores justificavam tal ensino asseverando a crença, amplamente aceita no ambiente escolar e na sociedade (embora nunca efetivamente demonstrada – cf., entre outros, BRITTO, 1997: 176-180), de que o conhecimento da metalinguagem é pré-requisito para um bom desempenho linguístico. Paradoxalmente, os mesmos professores reconheciam a pouca eficácia e utilidade de tal ensino que, contudo, continuava a ser feito até como forma de legitimação do seu papel de professores de português, o que é compreensível, considerando que,

para o senso comum, ensinar português é ensinar gramática.

Essa equivalência de senso comum veio mais uma vez à baila recentemente quando foi publicada a primeira versão da BNCC – Base Nacional Curricular Comum. De imediato, os críticos apontaram a pouca referência à gramática como um problema grave da proposta. Na ocasião, o próprio ministro da Educação se manifestou, dizendo que tal lacuna seria devidamente “corrigida” na versão seguinte (cf. *Folha de S. Paulo*, Educação, 11/10/2015 – “Mercadante defende mais gramática no currículo nacional de educação”).

Tudo indica, pois, que pouco ou nada mudou passados 25 anos da enquete de Maria Helena de Moura Neves. A tradição que se estabeleceu e se consolidou na nossa história educacional continua forte. Afinal, foi sob a égide da centralidade da gramática que teve início nosso sistema educacional. Sua base foi dada pelos colégios jesuítas e, portanto, pelas concepções delineadas na *Ratio Studiorum*.

A expulsão dos jesuítas em 1759 e as reformas da educação feitas pelo governo do marquês de Pombal (que durou de 1750 a 1777) resultaram em poucas mudanças. Trouxeram antes um desmonte do sistema que só no século XIX começou, de fato, a ser formalmente reconstituído.

No contexto das reformas pombalinas, o ensino passou a ser feito em língua materna em Portugal. No entanto, a língua portuguesa propriamente dita só se tornou disciplina escolar autônoma no Brasil e em Portugal na segunda metade do século XIX. Importante lembrar, porém, que um Alvará Real de 30 de setembro de 1770 determinou a obrigatoriedade de os professores de latim ensinarem previamente, nos seis primeiros meses de aula, a gramática portuguesa, especificamente aquela escrita por António José dos Reis Lobato e publicada naquele mesmo ano.

O Alvará justificava essa determinação, dizendo que a correção das línguas nacionais é “um dos objetos mais atendíveis para a cultura dos povos civilizados” e que não há “meio que mais possa contribuir para polir e aperfeiçoar qualquer idioma (...) do que a aplicação da mocidade ao estudo da gramática da sua própria língua”. E continuava: “Sabendo-as por princípios, e não por mero instinto e hábito, se costuma a falar e escrever com pureza, evitando aqueles erros que tanto desfiguram a nobreza do pensamento” (cf. Alvará de 30 de setembro de 1770).

O Alvará vincula, portanto, o domínio da língua ao saber gramatical (“não há meio que mais possa contribuir para polir e aperfeiçoar qualquer idioma”) e o saber gramatical à correção da linguagem. Esse Alvará Real era parte do combate ao modelo educacional dos jesuítas. No entanto, mantinha, no fundo, o princípio da centralidade da gramática na educação linguística. Dava um passo no sentido de introduzir a língua portuguesa como matéria escolar, mas o fazia pelo viés redutor do ensino centrado na gramática, o que certamente contribuiu para consolidar a tradição, tão forte entre nós, que confunde ensinar português com ensinar gramática.

VI.

Essa centralidade se estendeu ao Brasil. O primeiro documento pós-independência a tratar da educação (a lei de 15/10/1827), que determinou a criação das escolas de primeiras letras no país, incluía, no seu artigo 6º, uma lista de tópicos que deveriam ser ensinados nestas escolas, entre os quais “a gramática da língua nacional”. Não a língua nacional, mas a gramática da língua nacional.

Quando, em 1887, se fez a reformulação do ensino secundário, os programas de português publicados para orientar os chamados exames preparatórios (que valiam para ingresso no ensino superior) se centravam, de novo, na gramática. Esses programas estipulavam, para os exames, uma prova de redação sobre um tema sorteado e uma prova oral realizada em duas etapas: primeiro a análise fonética, morfológica e sintática de um trecho escolhido pela banca e, em seguida, uma exposição de um tema gramatical sorteado. Para esta última prova, os programas listavam 46 itens gramaticais desde os conceitos de gramática até as figuras de linguagem, passando pela fonologia, ortografia, classes de palavras, formação do léxico e sintaxe.

Esses programas de 1887 motivaram a escrita de várias gramáticas escolares que se propunham a apresentar detalhadamente cada um daqueles 46 itens. Essas primeiras gramáticas (escritas por João Ribeiro, por Alfredo Gomes, por Pacheco da Silva Jr. & Lameira de Andrade e por Maximino Maciel) e as posteriores (em especial as de Eduardo Carlos Pereira) passaram a ser, ao lado da *Antologia Nacional* (cf. RAZZINI, 2000), os livros de referência do ensino de português durante boa parte do século XX. Depois de 1959, os autores das gramáticas escolares continuaram repetindo o modelo, apenas ajustando-o à NGB, que permanece balizando tanto as gramáticas escolares atuais quanto os livros didáticos.

Nas reformulações do ensino secundário nas décadas de 1930 e 1940, praticamente nada se alterou. No início da década de 1940, por exemplo, os programas de português da reforma Capanema arrolavam fundamentalmente tópicos de gramática distribuídos pelas séries dos cursos primário (as classes de palavras) e ginásial (a análise sintática), reservando a gramática histórica e a literatura para o curso colegial.

Esses programas perduraram até, pelo menos, a LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961 (a lei 4.024/61), mas, por força da tradição, nunca foram, de fato, abandonados pela escola (com exceção da gramática histórica, que desapareceu do ensino básico), mesmo quando os documentos oficiais passaram a adotar um discurso diferente, recomendando um papel auxiliar ao ensino de gramática.

Esse discurso que tem estado nos documentos oficiais mais recentes ganhou espaço a partir de meados de 1980. Sua primeira grande referência foram as propostas de reformulação curricular do Estado de São Paulo, elaboradas por linguistas da UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas por iniciativa do governo estadual eleito em 1982 nas primeiras eleições diretas para governador depois de sua abolição em 1965 pelo governo militar saído do golpe de 1964. Essas eleições de 1982 foram um marco importante da chamada abertura democrática, que resultou no fim da ditadura militar em 1985.

O novo clima político do país motivava uma rediscussão geral de seus rumos, o que incluía amplos debates críticos da educação tecnicista privilegiada pelo regime militar. As propostas curriculares para a rede de ensino paulista faziam parte dessa conjuntura (cf. PALMA FILHO, 1989 e 2005) e serviram de modelo para reformulações semelhantes em vários outros Estados. Seus pressupostos e concepções desaguararam, depois, nos Parâmetros Curriculares Nacionais, decorrentes da LDB de 1996 (lei 9394/96) e, de certa forma, vem orientando a elaboração da BNCC, prevista no PNE – Plano Nacional de Educação (2014-2024).

VII.

Vem se tentando, em todos esses anos, difundir e consolidar uma concepção para o ensino de português que busca tirar a gramática do centro das práticas escolares, dando ênfase ao domínio da leitura, da escrita e da oralidade.⁷ Defende-se, então, que o conhecimento gramatical – pensado, não obstante, sob outras coordenadas (como veremos adiante) – seja auxiliar (nunca central) e funcional (isto é, esteja vinculado estreitamente ao domínio da leitura, da escrita e da oralidade). Ou seja, não se descarta totalmente o *ensino de natureza gramatical*⁸ (afinal, como diz Neves (2002: 226), “produção de texto e gramática não se estranham”), mas se propõe a repensá-lo, subordinando-o e adequando-o aos objetivos maiores do ensino de língua.⁹

Pode-se dizer que são essas as grandes coordenadas que têm articulado o discurso da maioria dos linguistas que se dedicam também a elaborar propostas para o ensino de português. Há, contudo, compreensões diferentes do que deve ser entendido por ensinar gramática, ou, mais especificamente, como se deve conduzir a reflexão sobre a língua.

É consensual entre os linguistas-pedagogos a crítica ao ensino tradicional de gramática centrado na transmissão da nomenclatura e de seus conceitos, seguida de exercícios de mera identificação e classificação de palavras e funções sintáticas. Aponta-se, nessa crítica, a total irrelevância desse saber para o desejável aprimoramento das capacidades de leitura e expressão escrita ou oral. Vai-se, portanto, na direção contrária da arraigada crença da escola e do senso comum que tradicionalmente assevera essa vinculação.

Os linguistas defendem, então, um efetivo deslocamento da questão: deixar de lado a mera transmissão dos conteúdos da gramática tradicional e partir para um trabalho de reflexão sobre as inúmeras possibilidades expressivas que a língua oferece, tendo como objetivo garantir aos alunos as condições para ampliar seu conjunto de recursos expressivos (FRANCHI, 1988/2006: 31); para “operar sobre a linguagem, rever e transformar seus textos, perceber nesse trabalho a riqueza das formas linguísticas disponíveis para suas mais diversas opções” (FRANCHI, 1988/2006: 63-4); para aprender a explorar as várias possibilidades de expressão, a dizer o mesmo de muitas formas (POSSENTI, 1996: 91), alcançando a adequação do dizer tanto aos propósitos comunicativos (eficiência no nível macrotextual) quanto aos padrões socioculturais determinados (atingimento de níveis de desempenho linguístico valorizados na sociedade) –

7 Certamente, a versão mais articulada de toda essa tentativa de repensar o ensino de português nas escolas brasileiras se encontra nos trabalhos do linguista João Wanderley Geraldi (cf., em especial, GERALDI 1981, 1991, 1996).

8 Uso a expressão “ensino de natureza gramatical” para dar conta da diversidade e abrangência das propostas feitas pelos linguistas quanto a essa questão específica. O *ensino de natureza gramatical não se confunde com o mero ensino de gramática do modo como se faz tradicionalmente. Conforme se verá mais adiante no texto, ele é entendido como uma reflexão ampla sobre os usos e o funcionamento da língua. Nessa concepção, a nomenclatura não é descartada de todo, mas ocupa uma parte pequena do conjunto das atividades didático-pedagógicas. Há também quem defenda que o ensino de natureza gramatical seja um caminho para a prática do pensamento científico tendo a língua como objeto.*

9 Apesar disso, é interessante analisar as reações da mídia e dos próprios professores à proposta curricular da década de 1980. Em todas, havia uma grita geral precisamente contra o tratamento dispensado ao estudo da gramática no ensino fundamental. Conforme diz Palma Filho (2005): “Atribuo esse comportamento ao clima criado pela imprensa de São Paulo que, ao não fazer uma leitura atenta da Proposta Curricular, entendeu que os professores não mais deveriam se preocupar com o ensino da gramática”.

(cf. NEVES, 2002: 258); ou, como diz ainda Irandé Antunes (2014: 114), exercitar, no uso, as escolhas possíveis e as escolhas aceitáveis na produção textual-discursiva de sentidos em cada modalidade e gênero.¹⁰

Penso que se possa dizer que a proposta mais abrangente para dar concretude a essa reconfiguração do ensino de natureza gramatical (entendida essa “natureza gramatical” de modo ampliado para abranger tanto o plano intrassentencial quanto, e principalmente, o plano textual-discursivo) seja a da *análise linguística* na formulação de João Wanderley Geraldi (1991: 193 e seg.), cujas coordenadas são assim resumidas por Britto (1997: 164):¹¹

A análise linguística, que se caracteriza por um debruçar-se sobre os modos de ser da linguagem, ocorre no interior das práticas de leitura e produção. A análise linguística não deve ser entendida como a gramática aplicada ao texto, como supõem os autores de livros didáticos, mas sim como um deslocamento mesmo da reflexão gramatical, e isto por duas razões: em primeiro lugar, porque se trata de buscar ou perceber recursos expressivos e processos de argumentação que se constituem na dinâmica da atividade linguística; em segundo lugar, porque “as gramáticas existentes, enquanto resultado de uma certa reflexão sobre a linguagem são insuficientes para dar conta das muitas reflexões que podemos fazer” (cit. de Geraldi, 1991: 192); finalmente, porque o objetivo fundamental da análise linguística é a construção de conhecimento e não o reconhecimento de estruturas (o reconhecimento só é legítimo na medida em que participa de um processo de construção do conhecimento).

Uma das inspirações para esse deslocamento do ensino de natureza gramatical da mera transmissão de termos e conceitos para a reflexão sobre o funcionamento da língua em uso foi a distinção elaborada por Franchi (1988/2006: 94 e seg.) entre a *atividade linguística* (“o exercício pleno, circunstanciado, intencionado e com intenções significativas da própria linguagem”; ou, em outros termos, o conjunto de nossas práticas de oralidade, leitura e escrita), a *atividade epilinguística* (a “prática que opera sobre a própria linguagem, compara expressões, transforma-as, experimenta novos modos de construção canônicos ou não, brinca com a linguagem, investe as formas linguísticas de novas significações”; ou, em outros termos, o conjunto de nossas ações sobre a linguagem sustentadas em reflexões intuitivas sobre o uso e o funcionamento da linguagem) e, por fim, a *atividade metalinguística* (“um trabalho inteligente de sistematização gramatical”, de descrição da “linguagem num quadro nocional intuitivo ou teórico”).

Nesse quadro, não se descarta do ensino a atividade metalinguística. Ela fica, porém, deslocada do centro e pressupõe o exercício intenso e extenso de atividades linguísticas e epilinguísticas. Chega-se à atividade metalinguística “como resultado de uma larga familiaridade com os fatos da língua, como decorrente de uma necessidade de sistematizar um “saber” linguístico que se

10 Sílvia Rodrigues Vieira (2017) procurou consolidar esse amplo quadro de referências em três grandes eixos que reproduzimos aqui para auxiliar o balizamento das nossas discussões. Diz ela (2017: 85-6): “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. BORTONIRICARDO, 2005), que configuram uma pluralidade de normas de uso, sem desmerecer outras variedades apresentadas pelo aluno e/ou nos diversos materiais usados”.

11 É relevante também consultar o importante texto de Márcia Mendonça (2006) que apresenta em detalhes a análise linguística e a expande.

aprimorou e que se tornou consciente” (FRANCHI, 1988/2006: 98).

VIII.

Mesmo tendo tudo isso relativamente claro, não se avançou no debate de como enfrentar pedagogicamente a atividade metalinguística. Nesse sentido, algumas questões cruciais continuam sem respostas: que temas merecem sistematização? Em que momento e em que progressão? Que quadros teóricos poderão ser relevantes na organização dessa atividade? Que nomenclatura adotar? Abandonar a NGB ou adotá-la, considerando que ela, a despeito de suas muitas limitações, está naturalizada (cf. BORGES NETO, 2013) na linguística, no discurso escolar e no senso comum? Proceder didaticamente por transmissão ou por descoberta? Em suma, é preciso reconhecer que, apesar de termos clareza conceitual quanto à reconfiguração do ensino de natureza gramatical, há ainda grandes lacunas, em especial quanto à sistematização das propostas para além das asserções gerais.

Os textos que, entre nós, defendem uma abordagem diferente das questões gramaticais no ensino básico raramente vão além de fornecer alguns exemplos do que poderia ser feito.

Há, claro, as exceções. Como já apontamos anteriormente, João Wanderley Geraldi (1984 e 1991) buscou avançar a sistematização, tomando como referência uma certa categorização de problemas que, emergindo em textos de alunos, poderiam orientar as reflexões possíveis, embora reconheça que é “impossível prever todas as atividades de análise linguística que podem ocorrer numa sala de aula” (1991: 193).

Em nota (1991: 241, n. 28), acrescenta comentários ainda hoje válidos quanto às dificuldades concernentes à prática da análise linguística, comentários que vale reproduzir aqui pelos desafios que levantam:

No trabalho desenvolvido com professores, a questão da “análise linguística” é um “calcanhar de Aquiles” no decorrer de todo o trabalho de mudança de perspectiva no ensino. Isto pode ser atribuído: a) à necessidade que sente o professor de um terreno sólido sobre o qual assentar seu ensino; b) à destruição sistemática, na própria formação do professor, de suas intuições de falante que o levam a pensar que ensinar a língua é ensinar a metalinguagem, sustentada em argumentos de autoridade e não em refletir, ainda que intuitivamente, sobre a língua. De qualquer modo, a retomada da questão de um ponto de vista mais escolar é uma necessidade. O problema dessa retomada é que sua leitura a torne um receituário de reflexões a serem feitas, e não uma amostra de reflexões que se fizeram. Enfim, o risco deverá ser assumido em algum momento com a produção de material destinado a professores de 1º e 2º graus sobre a análise linguística na sala de aula. Um projeto a mais no horizonte das muitas coisas a fazer.

Também Irandé Antunes (2007) tentou (ou, como diz ela à p. 133, correu o risco de) dar passos no sentido de sistematizar um programa com o objetivo de auxiliar os professores a avançar para além da gramática (um programa que “veja a gramática na perspectiva do discurso” – p. 134).

No geral, porém, não tem havido esforços sistematizadores. Os autores não escondem sua expectativa de que os professores, a partir dos poucos exemplos dados, ampliem e expandam por conta própria as propostas. Expressam essa expectativa mesmo reconhecendo que ela é um tanto quanto quimérica nas condições atuais de formação e de trabalho dos professores da nossa escola básica.

Temos, portanto, em linhas gerais, algumas propostas para o ensino de natureza gramatical. Contudo, parece claro que nos faltam condições para torná-las viáveis. Algumas dessas condições estão fora de nosso alcance direto (como, por exemplo, melhorar as condições de trabalho do magistério); de outras, participamos diretamente (como da formação dos professores, e podemos nos perguntar quanto temos feito para prepará-los efetivamente para a docência, quanto oferecemos a eles possibilidades de ampliação de seus recursos expressivos e possibilidades de efetiva prática de análise científica dos fenômenos linguísticos); por fim, há aquelas para cujo avanço estamos desafiados (como o preenchimento das lacunas das propostas que defendemos) num esforço que não poderá jamais ser apenas individual, mas terá de ser coletivo, envolvendo necessariamente, nesse coletivo, os professores da educação básica.

As lacunas na sistematização têm, claro, seus efeitos: de um lado, dificultam a formação dos professores e, de outro, inviabilizam uma interação produtiva com os professores já em exercício. Uns e outros preferem a segurança do ensino tradicional (mesmo reconhecendo sua ineficácia) porque, bem ou mal, receberam esse ensino em sua própria experiência escolar. Por outro lado, encontram nos livros didáticos o suporte para continuarem reproduzindo a tradição.

IX.

Ainda quanto ao ensino de natureza gramatical, tem havido, pelo menos desde Perini (1995), uma outra linha propositiva, qual seja, a de fazer do estudo gramatical um exercício de prática científica. Ou, em outras palavras, de dar aos estudos gramaticais na escola básica o estatuto de disciplina científica, contribuindo, desse modo, para a alfabetização científica dos alunos. Em Perini (2016: 56), lemos uma formulação geral dessa proposta:

É minha tese que a gramática *pode* contribuir para a alfabetização científica se a tratarmos da maneira adequada. E a maneira adequada nos é indicada pelas demais disciplinas científicas: não basta aprender ciência, é essencial também *fazer* um pouco de ciência. Isso faz da disciplina científica não apenas uma fonte de informações sobre o mundo, mas um campo de treino do pensamento independente, da observação isenta e cuidadosa, do respeito aos fatos – habilidades preciosas, cada vez mais necessárias, mas que brilham pela ausência no ensino tradicional de gramática.

Nessa mesma direção, está o recente livro de Roberta Pires de Oliveira e Sandra Quarezemin – *Gramáticas na escola*, publicado em 2016. Essas autoras propõem que, no estudo gramatical, seja oferecida aos alunos a oportunidade de desenvolver uma prática de análise científica tendo como objeto fragmentos da(s) língua(s) que falam, construindo, juntamente com seu professor, gramáticas para esses fragmentos.

Não se trata, portanto, de “aprender gramática” ou de “usar a gramática”, mas de elaborar gramáticas, ou seja, de construir teorias sobre fatos observados na(s) variedade(s) ou língua(s) dos alunos, aproveitando-se a “intuição que o falante tem sobre a sua língua (i.e., má formação de sentenças e não aceitabilidade, p. ex.)” e seguindo a metodologia das outras ciências empíricas: “formulação de hipóteses a partir dos dados, testes de hipóteses, reformulação de hipóteses e assim por diante” (p. 84).

Essa proposta corre, de certa forma, em paralelo às atividades linguísticas e epilinguísticas. Compreende o ensino de natureza gramatical como uma reflexão de caráter científico que não exclui nem pretende substituir a atividade epilinguística, mas abre uma outra dimensão que é

vista pelas autoras como importante tanto para a educação científica dos alunos quanto para uma apreensão e compreensão da língua que falamos – um modo de dar visibilidade às suas muitas variedades e, ao desvelar a gramaticalidade de todas elas, de sustentar o combate aos estigmas e preconceitos linguísticos (p. 24). Por fim, reportando-se a experimentos realizados por outros pesquisadores (p. 22), as autoras argumentam que a prática de construção de gramáticas interfere positivamente no desenvolvimento das capacidades de leitura e escrita.

Outros trabalhos recentes têm também apontado nessa mesma direção de se entender o ensino de natureza gramatical como uma espécie de iniciação à atividade científica, mas acrescentam outras balizas para justificar tal ensino na educação básica. É o caso da proposta de Maria José Foltran (2013), que pode ser lida, em boa parte, como um caminho possível para começar a dar concretude à atividade metalinguística prevista por Franchi (1988/2006: 98).

Essa autora entende que “ensinar gramática é operar com os conhecimentos que o falante tem de sua própria língua e torná-los explícitos” (p. 173). Nesse sentido, reconhece que há conhecimentos gramaticais mais prementes e também que os conhecimentos podem se destinar a cumprir objetivos diferentes. Alguns, por exemplo, são essenciais para consultar um dicionário (têm, portanto, uma utilidade prática direta); outros, direcionados a tornar explícito o conhecimento implícito do falante, são importantes para multiplicar as condições de seu uso da língua e, ao mesmo tempo, podem servir como “uma outra forma de a escola introduzir o pensamento científico” (p. 171).

Também aqui – e apesar dos muitos exemplos arrolados (em especial em Oliveira e Quarezemin) – há ainda muito a ser feito no sentido de sistematizar e viabilizar as propostas: Que conhecimentos são mais prementes? Como recortar os fragmentos para o exercício do pensamento científico? Que modelo(s) teórico(s) adotar como referência? E, considerando a atual dispersão dos estudos gramaticais sobre o português brasileiro, que instrumentos linguísticos podem ser usados como referência pelos professores da escola básica? E, na falta deles, como construí-los?

X.

A todas essas dimensões possíveis do ensino de natureza gramatical que se vem discutindo (algumas já há décadas), se acrescenta um outro elemento complicador. O ensino tradicional da gramática, além de centrado na exposição da nomenclatura estipulada pela NGB e de seus conceitos, seguida de atividades de mero reconhecimento, tem também um viés normativo. Entende-se também que ensinar gramática é ensinar a chamada norma-padrão. Ou, para retomar a concepção vigente desde a Antiguidade, ensinar gramática é também entendido como ensinar a “arte de falar e escrever corretamente”

O senso comum corrente na sociedade e, em consequência, na escola estabelece, como vimos antes, a equivalência entre ensinar português e ensinar gramática; e entende ensinar gramática em dois sentidos: ensinar nomenclatura e ensinar a língua “correta”.

Em geral, os linguistas-pedagogos não negam a importância de a escola garantir o domínio da(s) variedade(s) prestigiada(s) da língua (cf., porém, a interessante discussão sobre esse tema em Bagno, 2017). Ao contrário, entendem que há aí um ganho sociocultural importante do qual não se pode abrir mão. E acreditam que se trata de um objetivo que se alcança por um processo

de imersão, ou, como diz Possenti (1996: 84), decorre da exposição constante dos alunos ao maior número possível de experiências linguísticas com a(s) variedade(s) prestigiada(s).

Em outras palavras, é a vivência com os autores apropriados, como dizia Comênio, que dará aos alunos as condições de dominar essa(s) variedade(s); é o mergulhar nas práticas da cultura letrada (cf. BRITTO, 1997) que trará, como subproduto, a familiaridade e o progressivo domínio dessa(s) variedade(s). Nesse sentido, parece consensual também o entendimento de que a cultura do erro e as famosas listas dos 100, 400, 1001 “erros mais comuns” não têm qualquer eficácia nesse processo.

Defender o estudo da(s) variedade(s) prestigiada(s) por imersão não significa dizer que não se deva desenvolver paralelamente uma reflexão sobre suas funções sociais no quadro mais amplo da variação linguística e sobre suas características estruturais em contraste com as outras variedades da língua. Também aqui há uma dimensão reflexiva indispensável cujas balizas estão ainda por ser construídas (cf. ZILLES E FARACO, 2015).

Mesmo tendo clareza quanto a esses aspectos, temos, de novo, de reconhecer que, também nessa área, avançamos muito pouco para além das generalidades. Talvez ainda menos do que nas outras dimensões do ensino de natureza gramatical.¹²

Um dos problemas cruciais aqui é o nosso imbróglio normativo (cf. discussão em Faraco e Vieira, 2016: 302-309). No fundo, como diz Maria Helena de Moura Neves (2002: 239), não temos ainda um padrão razoavelmente definido para o português brasileiro. Continuamos operando sob os ditames da norma-padrão tradicional, que está reduzida, nos livros didáticos, a uma vulgata normativa ou, como a temos designado, a uma norma *curta* (cf. FARACO, 2008). Não temos encontrado (ou talvez não tenhamos tido a disposição política para encontrar) os caminhos que nos permitam incorporar, nas nossas referências, os fenômenos já consolidados na chamada norma culta brasileira. Apesar da multiplicidade de estudos dialetológicos e sociolinguísticos que vêm desvelando as características do português brasileiro dito culto nas suas modalidades faladas e escritas, não conseguimos ainda resolver minimamente os conflitos entre usos e prescrições. Sem isso, como esperar que a educação básica ofereça aos alunos uma educação linguística de qualidade?

Referências bibliográficas

Alvará de 30 de setembro de 1770. In: *Collecção das Leis, Decretos e Alvarás que comprehende o Feliz Reinado del Rei Fidelíssimo D. José I.* Tomo III. Lisboa: Na Off. De Antonio Rodrigues Galhardo, 1801. p. 203-6.

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

_____. *Gramática contextualizada: limpando “o pó das ideias simples”.* São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

¹² Apesar do pouco que se avançou nessa área específica, não se pode deixar de mencionar aqui o importante livro organizado por Sílvia Rodrigues Vieira e Sílvia Figueiredo Brandão (2007) que busca, justamente, propor balizas para o enfrentamento didático-pedagógico de conflitos entre prescrições e usos no ensino de português.

BAGNO, Marcos. *Gramática, para que te quero? Os conhecimentos linguísticos nos livros didáticos de português*. Curitiba: Aymar, 2010.

_____. Por que estudar uma gramática brasileira? In: CASSEB-GALVÃO, Vânia e NEVES, Maria Helena de Moura (orgs.) *O todo da língua: teoria e prática do ensino de português*. São Paulo: Parábola, 2017. p. 97-121.

BORGES NETO, José. A naturalização da gramática tradicional e seu uso protocolar. Palestra proferida no VIII Congresso da Abralín, Natal, 2013 (mimeo).

BORTONI-RICARDO, Stella M. Um modelo para a análise sociolinguística do português brasileiro. In: _____. *Nós chegamos na escola, e agora?* Sociolinguística e Educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 45-52.

BRITTO, Luiz Percival L. *A sombra do caos: ensino de língua X tradição gramatical*. Campinas: ALB e Mercado de Letras, 1997.

CHAPANSKI, Gisele. *Uma tradução da Tékhne Grammatiké, de Dionísio Trácio, para o português*. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2003. (Dissertação de Mestrado em Letras)

COMÊNIO, Jan. *Didactica Magna*. Versão digitalizada por eBooksBrasil da edição impressa publicada pela Fundação Calouste Gulbenkian em 2001 com introdução, tradução e notas de Joaquim Ferreira Gomes. Disponível em www.ebooksbrasil.org

FARACO, Carlos Alberto. *Norma culta brasileira: desatando alguns nós*. São Paulo: Parábola, 2008.

_____. e VIEIRA, Francisco Eduardo. Gramáticas em perspectiva. In: _____. (orgs.) *Gramáticas brasileiras, com a palavra os leitores*. São Paulo: Parábola, 2016. p. 293-318.

FOLTRAN, Maria José. Ensino de sintaxe: atando as pontas. In: MARTINS, Marco Antônio (org.) *Gramática e ensino*. Natal: EDUFRN, 2013. p. 163-83.

FRANCHI, Carlos. Criatividade e gramática (1988). Reprod. em: _____. *Mas o que é mesmo "Gramática"?* São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 34-101.

GERALDI, João W. Subsídios metodológicos para o ensino de língua portuguesa no 1o. grau – 5a. a 8a. séries. *Cadernos Fidene*, 18. Ijuí: Fidene, 1981.

_____. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. Unidades básicas do ensino de português (1984). Reprod. em: _____. (org.) *O texto na sala de aula*. São Paulo: Editora Ática, 1997. p. 57-79.

_____. *Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação*. Campinas: ALB – Mercado de Letras, 1996.

LOBATO, António José dos Reis. *Arte da grammatica da lingua portugueza* (1770). Estudo, edição crítica, manuscritos e textos subsidiários/ Carlos Assunção. Lisboa: Academia das Ciências, 2000.

MATTOS, Geraldo e BACK, Eurico. *Prática de ensino de língua portuguesa*. São Paulo: FTD, 1974.

MENDONÇA, Márcia. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In: BUNZEN, Clécio e MENDONÇA, Márcia (orgs.) *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola, 2006 .p. 199-226.

NEVES, Maria Helena de M. *A vertente grega da gramática tradicional*. São Paulo: Hucitec – Fapesp, 1987.

_____. *Gramática na escola*. São Paulo: Contexto, 1990.

_____. *A gramática: história, teoria e análise, ensino*. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

_____. *Que gramática estudar na escola? Norma e uso na língua portuguesa*. São Paulo: Contexto, 2006.

OLIVEIRA, Roberta P. de & QUAREZEMIN, Sandra. *Gramáticas na escola*. Petrópolis: Vozes, 2016.

PALMA FILHO, João Cardoso. *A reforma curricular da SEE/SP para o ensino de 1o. grau (1983-1987): uma avaliação crítica*. . São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1989. (Dissertação de mestrado em educação)

_____. As mudanças curriculares na década de 1980: uma proposta curricular de língua portuguesa para o ensino fundamental. *Anais do 15o. COLE*. Disponível na página da Associação Brasileira de Leitura (alb.com.br).

PEREIRA, Marcos A. *Quintiliano gramático: o papel do mestre de gramática na Institutio oratoria*. 2ªed. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2005.

PERINI, Mário A. *Gramática descritiva do português*. São Paulo: Editora Ática, 1995.

_____. *Gramática descritiva do português brasileiro*. Petrópolis: Vozes, 2016.

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

QUINTILIANO, Marco F. *Instituição oratória*. Trad. De Bruno F. Bassetto. Campinas: Editora da UNICAMP, 2015-2016.

RAZZINI, Marcia de Paula G. *O espelho da nação: a Antologia Nacional e o ensino de português e literatura (1883-1971)*.Campinas: UNICAMP, 2000. (Tese de doutorado em Letras)

The Jesuit Ratio Studiorum of 1599. Washington: Conference of Major Superiors of Jesuits, 1970. Disponível em www.bc.edu/sites/libraries/ratio/ratio1599.pdf

VIEIRA, Francisco Eduardo. *Gramáticas brasileiras contemporâneas do português: movimentos de ruptura e linhas de continuidade com o paradigma tradicional de gramatização*. . Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 2015. (Tese de doutorado em Letras)

_____. Gramatização brasileira contemporânea do português: novos paradigmas? In: FARA-CO, Carlos A. e VIEIRA, Francisco Eduardo (orgs.) *Gramáticas brasileiras: com a palavras, os leitores*. São Paulo: Parábola Editorial, 2016. p. 19-69.

VIEIRA, Sílvia R. Três eixos para o ensino de gramática: uma proposta experimental. In: NORONHA, Claudianny A. e SÁ JR., Lucrécio A. de (orgs.) *Escola, ensino e linguagem* [recurso eletrônico]. Natal: EDUFRN, 2017. p. 78-104.

_____ e BRANDÃO, Sílvia F. (orgs.) *Ensino de gramática: descrição e usos*. São Paulo: Contexto, 2007.

ZILLES, Ana Maria S. e FARACO, Carlos Alberto (orgs.) *Pedagogia da variação linguística: língua, diversidade e ensino*. São Paulo: Parábola, 2015.

Recebido: 12/2017

Aceito: 12/2017



A GRAMÁTICA COMO DESCOBERTA¹

GRAMMAR AS EXPERIMENTATION

Maria José Foltran², Andrea Knöpfle³, Marcos Carreira⁴

RESUMO:

O objetivo deste trabalho é revisitar a discussão sobre ensino de gramática, feita nos últimos anos no Brasil, argumentando que esse ensino pode contribuir sobremaneira para maior compreensão da língua materna e de línguas estrangeiras, desde que embasado em conhecimento científico. Nosso encaminhamento é que o ensino de gramática precisa trabalhar com duas acepções: a) a gramática possibilita entender por que uma expressão linguística significa o que ela significa (Franchi, 1987); b) aprender gramática é aprender a explicitar regras que sabemos, mas que não são conscientes e, ao mesmo tempo, aprender a refletir sobre elas (a exemplo de Perini (1985), Larson (2010), Pilati et al. (2011), Costa et. al. (2011), Borges Neto (2012a; 2012b), Foltran (2013), Ferreira e Vicente (2015), Perini (2016), Bosque (2016), Pires de Oliveira e Quarezemin (2016), Vieira e Brandão (2016), *inter alia.*) Nossa contribuição, nesse quadro, é levantar novas apresentações que acreditamos serem fundamentais para o esclarecimento dessa concepção de ensino. Com a primeira acepção, argumentaremos contra a ideia de que a gramática não ajuda em nada na produção e compreensão de textos, tese amplamente defendida por alguns profissionais que defendem a aprendizagem da língua por meio de textos, apenas. Embora concordemos que o objetivo central do ensino de língua seja formar o cidadão, tendo por meta a leitura e compreensão de gêneros textuais, defendemos que a gramática tem um papel importante na aquisição desse conhecimento. Com a segunda acepção, demonstramos que o ensino de gramática é uma ferramenta única para explicitar um conhecimento interiorizado, permitindo um domínio maior em duas direções: a) desenvolver uma reflexão científica

1 A versão inicial deste trabalho foi apresentada X Congresso Internacional da ABRALIN em março de 2017 (UFF-Niterói, RJ). Agradecemos à audiência pelas sugestões. Agradecemos também aos pareceristas anônimos pelas sugestões que ajudaram a aprimorar este texto. As inadequações que restaram são de nossa inteira responsabilidade.

2 Doutora em Linguística pela Universidade de São Paulo (USP), Professora Titular da Universidade Federal do Paraná (UFPR), Pesquisadora do CNPq (processo 304767/2016-6).

3 Doutora em Letras (estudos linguísticos) pela UFPR e Professora Adjunta da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

4 Doutor em Letras (estudos linguísticos) pela UFPR e Professor Adjunto da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG).

sobre um fato natural, a linguagem, por meio de uma metodologia que pode ser generalizada para qualquer outro campo científico; b) perceber o funcionamento das línguas naturais. Nessas bases, o ensino de gramática não pode mais ser entendido como ensino da modalidade culta (nos termos de Faraco, 2008), embora ninguém negue que possibilitar o domínio da vertente culta da linguagem seja atribuição da escola. Concluímos o trabalho mostrando a necessidade de separar ensino de gramática e ensino de língua culta. Somente assim o ensino de ambas pode fazer sentido e produzir resultados positivos.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de gramática; Regras gramaticais; Ciência.

ABSTRACT:

The goal of this work is to revisit the past years discussion that has been made in Brazil about the teaching of grammar, arguing that this teaching can especially contribute to a better native (as well as foreign) language understanding, to the extent that it is based on scientific knowledge. We hereby stand for a grammar teaching work supported by two concepts: a) grammar enables to understand why a linguistic expression means what it means (Franchi, 1987); b) learning grammar is to learn how to make explicit rules already known (yet unconsciously) by the speaker, and also to learn to reflect on these rules (along with Perini (1985), Larson (2010), Pilati et al. (2011), Costa et. al. (2011), Borges Neto (2012a; 2012b), Foltran (2013), Ferreira e Vicente (2015), Perini (2016), Bosque (2016), Pires de Oliveira e Quarezemin (2016), Vieira e Brandão (2016), *inter alia.*). Within this context, our contribution is to raise some new conceptual and working approaches which we believe to be crucial to clarify the alleged learning-teaching conception. Along with the first concept, we argue against the idea that the grammar does not help at all with text reading and writing - a thesis widely defended by some professionals who support the language learning by means of texts only. Although we agree that the central aim of language learning is to contribute to the citizenship formation, in which the reading and comprehension of text genre is the goal, we defend that grammar has an important role in the acquisition of this knowledge. As for the second concept, we demonstrate that the teaching of grammar is a tool to make an internal knowledge explicit, allowing a broader understanding domain in two directions: a) to develop a scientific reflection on a natural fact, the language, via a methodology that can be generalized to any other scientific field; b) to acknowledge the natural languages mechanisms. On these grounds, the teaching of grammar can no longer be understood as the teaching of the standard language (as in Faraco, 2008), although no one denies the school's assignment in enabling the mastery of the standard variety. We conclude this work by showing the necessity to drive apart the teaching of grammar from the learning of the standard language. Only this way both works can make sense and produce positive results.

KEYWORDS: Teaching of grammar; Grammar rules; Science.

Introdução

A partir de meados do século passado, a discussão sobre o ensino de língua materna sai de uma seara estritamente didático-pedagógica e entra para o domínio da linguística, ciência que vivia um momento bastante fértil com o desenvolvimento, em especial, das pesquisas estruturalistas

e dos estudos sociolinguísticos. A discussão sobre o ensino de línguas que, até então, era capitaneado por profissionais da educação, passa a ser de interesse dos linguistas⁵ que, embasados nas abordagens mais recentes da área, entendem que podem dar contribuições mais avalizadas para o debate.

Essa discussão foi desencadeada pela percepção de que o ensino de língua materna ia muito mal. As diferentes análises que foram feitas eram unânimes em apontar um problema: os egressos do sistema apresentavam sérias dificuldades de leitura e de escrita (Pécora, 1983; Back, 1987). Diante desse diagnóstico, houve grande adesão à solução proposta para se contornar essa deficiência: era necessário alterar o foco de ensino da gramática para o ensino de texto (leitura e escrita) (Geraldí, 1985)⁶. Tínhamos, portanto, identificado um problema e havia uma solução que se entendia como redentora. A consequência imediata desse quadro foi a condenação da gramática, que passa a ser vista como a grande vilã do processo. Antes de passarmos para a discussão central deste artigo, o ensino de gramática, precisamos entender nuances desse quadro que gerou tais avaliações.

Nos anos 1940, o sistema escolar brasileiro vinha passando por reformas lideradas pelo ministro Gustavo Capanema, objetivando o que se chamou de democratização de acesso. Lembremos que, antes disso, não havia nenhuma garantia de vaga para todo e qualquer cidadão. Apenas crianças e jovens das classes mais abastadas logravam êxito nessa disputa, principalmente na possibilidade de permanecer nas séries mais adiantadas⁷. Nos anos 1970, o projeto de universalização do ensino se traduziu por uma verdadeira explosão, ampla e rápida, da rede escolar. Isso permitiu que uma nova clientela, até então preterida, tivesse acesso ao sistema de ensino - uma clientela que trouxe consigo variedades linguísticas estigmatizadas, com as quais a escola não estava habituada: as camadas populares que adentram no sistema escolar nesse momento dominam outras normas, “incultas” em contraposição ao padrão dominante⁸. Além disso, para atender ao grande fluxo de estudantes, o sistema precisou também aumentar significativamente o número de professores. Desse modo, profissionais sem formação adequada - dependendo do lugar, sem habilitação alguma - passaram a conduzir o importante e difícil processo de aprendizagem. Para piorar, houve uma degradação digna de nota nos salários pagos a esses profissionais, acarretando perda não só financeira, mas de prestígio social. Não era o ensino de português que ia mal, mas era todo o sistema escolar que entrava em colapso (Mercer e Foltran, 1992-93). Isso não significa assumir que o problema foi a democratização da escola, mas significa mostrar que ela foi feita sobre pilares improvisados, que nem tudo deu certo⁹.

Nesse contexto, como já foi observado, o ensino de gramática passa a ser altamente questionado. A crítica, em boa parte adequada, era que se ensinava nomenclatura gramatical ao invés de língua. A partir daí, assume-se que as habilidades de ler e escrever independiam do ensino de

5 Já em 1970, na introdução do livro “Estrutura da Língua Portuguesa”, Câmara Jr. se manifesta a respeito desse tema.

6 Este livro, de organização de João Walderley Geraldí, reúne diferentes autores que fazem um balanço do ensino de português. Alguns se detêm em criticar a prática adotada, outros explicitam os novos conceitos de linguística que deveriam respaldar o ensino e, outros, ainda, sugerem novas práticas pautadas na leitura e na escrita.

7 Maiores detalhes sobre esse período em Mercer e Foltran (1993).

8 É importante observar que, ainda nos dias de hoje, a escola tem dificuldades em lidar com essas variedades estigmatizadas.

9 Não é objetivo deste artigo apresentar as diferentes reformas por que passou o ensino brasileiro a partir da década de 1930. Regina Zilberman faz uma excelente sinopse desse quadro na apresentação do livro “Metodologia e Prática de Ensino de Língua Portuguesa” de Travaglia *et al.* (1984).

gramática: aprende-se a ler, lendo e aprende-se a escrever, escrevendo. Para isso, o instrumental que se mostrava mais plausível a esses objetivos era o da linguística textual: coesão, coerência e gêneros textuais. Vale citar alguns equívocos nos rumos tomados. O primeiro deles é que a noção de gramática que sempre prevaleceu na escola é a da gramática normativa: conjunto de regras da ‘boa linguagem’¹⁰. Outro equívoco é partir para posições dicotômicas: ou se ensina isso ou aquilo. A análise linguística pode abarcar diferentes esferas e campos do conhecimento. Precisamos ampliar o leque e não limitá-lo, levando em consideração, inclusive, que o ensino baseado na linguística textual pode cair no mesmo erro, ou seja, ensinar nomenclatura.

Faraco (2008), analisando o contexto apresentado acima, observa que ensinar gramática passou a ser “politicamente incorreto” (p.23). A solução para enfrentar essa depreciação, levando-se em conta que o ensino não sofrera mudanças substanciais, foi encontrar um novo termo. O termo cunhado para isso foi *norma culta*¹¹. A nova expressão dava um ar de modernização para as antigas práticas, que continuavam (continuam?) em exercício. Diga-se de passagem que esses fatos, como observa Faraco, se deram com base, principalmente, em duas manifestações que vinham da área da Linguística: (i) baseados nos estudos estruturalistas, os acadêmicos apontavam as fragilidades conceituais da gramática tradicional, contribuindo assim para seu desprestígio; (ii) com a difusão das teorias de variação linguística, apontava-se para a necessidade de não se discriminar as variedades não-prestigiadas, dando origem à interpretação equivocada de que o domínio da norma culta podia deixar de ser objeto de ensino. Esses equívocos foram nefastos para o ensino de língua materna e acarretaram um mascaramento da situação. Neste trabalho, vamos enfatizar novas coordenadas sobre o ensino de gramática. Importante esclarecer que os encaminhamentos assumidos aqui não são inéditos. O posicionamento defendido já foi explorado por diferentes linguistas no Brasil e fora dele, como em Perini (1985), Larson (2010), Pilati *et al.* (2011), Costa *et. al.* (2011), Borges Neto (2012a; 2012b), Foltran (2013), Ferreira e Vicente (2015), Perini (2016), Bosque (2016), Pires de Oliveira e Quarezemin (2016), Vieira e Brandão (2016), *inter alia*. Ahamos, no entanto, que novas apresentações são fundamentais para o esclarecimento dessa concepção de ensino e acreditamos ser essa nossa contribuição. Para uma implementação eficaz dessas orientações, é necessário, antes de tudo, ter uma noção clara do que seja norma culta. Remetemos o leitor a Faraco (2008), para maior compreensão a respeito da complexidade que há em torno de se conceituar norma culta.

Faz-se necessário, portanto, um reposicionamento do ensino de gramática na Educação Básica. Para tanto, precisamos entender as implicações do termo ‘gramática’. Ao invés de encararmos a gramática como lei, precisamos entendê-la como método científico que nos faculta a compreensão de como uma língua funciona, tendo como objeto central a língua portuguesa. Vamos

10 Vamos detalhar as noções de gramática na seção seguinte.

11 Faraco faz um excelente balanço do momento em que a gramática tradicional é colocada em xeque. A partir da década de 1960, com a difusão no Brasil dos estudos estruturalistas, a crítica acadêmica aponta inconsistências conceituais e empíricas na gramática tradicional. A partir do desprestígio da velha gramática, cunha-se o termo ‘norma-culta’, que é utilizado algumas vezes em alternância à expressão “norma-padrão”, como se fossem o mesmo fenômeno. Outras vezes o termo é usado para designar a norma estipulada em gramáticas e dicionários (norma gramatical). E, segundo o autor, o termo foi usado também para maquiar a depreciação semântica do termo gramática, buscando-se um nome novo para a velha prática, ou seja, a centralidade do ensino de gramática nas aulas de português.

defender aqui que fazer gramática significa explicitar um conhecimento que já dominamos inconscientemente. Para isso, assumimos que o falante tem um conhecimento implícito¹², que vai servir de ponto de partida para qualquer atividade. Neste artigo, vamos privilegiar questões sintáticas em nossa discussão.

A sintaxe é uma parte da gramática que lida com a estruturação de palavras e sintagmas em sentenças. Uma análise sintática adequada deve revelar acima de tudo por que uma sentença significa o que ela significa (Franchi, 1987) e deve explicitar por que temos determinadas possibilidades de arranjos e não outras.

Este artigo seguirá os seguintes passos: na seção 1, vamos revisitar os conceitos de gramática e apresentar a gramática como método científico; na seção 2, discorreremos sobre algumas regras sintáticas que possibilitam uma visão mais clara da estrutura sintática, bem como lançamos encaminhamentos para um ensino nessas bases; e, na seção 3, apresentaremos nossas considerações finais.

Sobre gramática

A tradição gramatical ocidental foi construída sobre pilares que são hoje colocados em xeque. Os alexandrinos, no séc. III a.C, se empenharam, por meio de pesquisas literárias e linguísticas, em recuperar manuscritos antigos, em especial os poemas homéricos, que se encontravam bastante corrompidos. Esses filólogos buscavam restaurar o texto original. Observaram que a língua dos textos clássicos diferia em muitos aspectos do grego contemporâneo da Alexandria. A partir dessa constatação, adotaram a prática de publicar comentários de textos e tratados de gramática para dirimir as dificuldades dos leitores. A grande admiração pelas obras literárias do passado encorajou a crença de que a língua, ou a variedade de língua na qual elas haviam sido escritas, era mais pura, mais correta do que a fala coloquial de então. As gramáticas helenistas, segundo Lyons (1979), tinham dupla finalidade: “combinavam a intenção de estabelecer e explicar a língua dos autores clássicos com o desejo de preservar o grego da corrupção por parte dos ignorantes iletrados” (p. 9). Essas crenças e procedimentos levaram ao que o autor rotulou de “erro clássico”: falta de compreensão da maneira como a língua evolui e o entendimento equivocado de que a língua escrita precede a língua falada e não vice-versa. Se ao perceberem o descompasso da língua literária do passado com o grego falado do momento os filólogos concluíssem que o grego havia mudado, a história teria sido diferente. Ao contrário, os fatos observados os levaram a afirmar que o grego havia sido corrompido e era necessário restaurá-lo. É fácil depreendermos que as bases da **gramática normativa tradicional** estão calcadas nessa visão: há uma língua mais pura, melhor, utilizada por grandes escritores e qualquer desvio desse parâmetro constitui uma deturpação.

Os estudos linguísticos vieram desestabilizar esse quadro. Todas as manifestações linguísticas constituem fatos da língua. Uma expressão como ‘língua portuguesa’ é apenas um rótulo que abarca as mais diferentes variedades e todas essas variedades formam a língua. Algumas variedades têm maior prestígio social, mas isso é circunstancial, é apenas uma avaliação social, que pode e deve merecer atenção, pois uma pessoa letrada deve saber transitar por diferentes

12 Esse conhecimento pode ser entendido como *competência*, nos termos de Chomsky (1986).

variedades. Na contramão dessa avaliação social, a linguística constata que todas as variedades são regidas por regras, ou seja, ninguém fala sem gramática. Simplesmente, há diferentes regras colocadas em uso. E isso servirá de base para as **gramáticas descritivas**: explicitar que regras regem o uso da língua nas diferentes variedades. Nesse sentido, a descrição se desprende das normas mais prestigiadas e volta-se, não só mas também, para as variedades sem prestígio. Como essa concepção vai contra o senso comum de ‘língua correta’, noção disseminada fortemente pela escola por meio da gramática normativa, é de se esperar a reação que se observa contra ela¹³. Constata-se facilmente que as pessoas não conseguem observar sua própria fala. As pessoas letradas, em especial, que deveriam ter condições para isso, já que passaram muito tempo nos bancos escolares, têm uma visão obscurecida pela rígida prescrição linguística que vivenciaram. É muito comum encontrar falantes letrados que afirmam categoricamente que não falam ‘assim’. São necessários poucos minutos de observação mais acurada para fazê-los observar que, em momentos em que não estão se monitorando, usam formas linguísticas que eles próprios condenariam. E é exatamente isso que uma formação gramatical mais efetiva pode mudar: ensinar as pessoas a observar sua própria fala e constatar fatos linguísticos que divergem das formas prescritas. Essa conscientização da própria fala, da língua que nós usamos nos diferentes contextos, é que pode e deve ser desenvolvida com o ensino de gramática.

Para que essa empreitada seja bem sucedida, é imprescindível assumir que temos um **conhecimento implícito** da língua que falamos¹⁴. Isso significa dizer que as escolhas linguísticas que fazemos estão sempre de acordo com regras que estão internalizadas na nossa mente. Todo falante, sem exceção, opera com esse conhecimento. Tomar consciência dessas regras é um passo muito importante para que tenhamos mais controle sobre as escolhas que fazemos. Essa é a tarefa crucial no ensino de gramática: explicitar um conhecimento que já dominamos de forma inconsciente. Aprender gramática é aprender a reconhecer esse conhecimento implícito, ou seja, é tornar esse conhecimento consciente.

Muitos autores já explicitaram de forma bastante adequada essas diferentes concepções de gramática, rotulando-as como “gramática normativa”, “gramática descritiva” e “gramática interna ou interiorizada”. Para uma melhor sistematização desses conceitos, apresentamos a conceituação dada por Franchi (2006).

Em relação à gramática normativa, o autor esclarece:

Gramática [normativa] é o conjunto sistemático de normas para bem falar e escrever, estabelecidas pelos especialistas, com base no uso da língua consagrado pelos bons escritores.

Dizer que alguém “sabe gramática” significa dizer que esse alguém “conhece essas normas e as domina tanto nocionalmente quanto operacionalmente”. (FRANCHI, 2006, p. 16).

Nessa concepção, um bom gramático seria aquele que diz como se deve escrever. Já a gramática descritiva é constituída de descrições estruturais e de regras que subjazem à língua. Nas palavras do autor,

13 Referimo-nos aqui especialmente às reações veiculadas pelos meios de comunicação.

14 Maiores detalhes em Costa *et. al.* (2011).

Gramática [descritiva] é um sistema de noções mediante as quais se descrevem os fatos de uma língua, permitindo associar a cada expressão dessa língua uma descrição estrutural e estabelecer suas regras de uso, de modo a separar o que é gramatical do que não é gramatical.

Saber gramática significa, no caso, ser capaz de distinguir, nas expressões de uma língua, as categorias, as funções e as relações que entram em sua construção, descrevendo com elas sua estrutura interna e avaliando sua gramaticalidade. (FRANCHI, 2006, p. 22).

Franchi observa que, apesar de a gramática descritiva ser mais científica e neutra que a normativa, os fatos podem tomar outro rumo, pois o ponto de vista normativo pode introduzir-se sorrateiramente na gramática descritiva. Isso pode acontecer, primeiro, porque quem está descrevendo uma língua pode desconsiderar fatos coloquiais e populares, como se eles não existissem (no fundo, é o mesmo procedimento da gramática normativa). Segundo, porque o gramático pode reintroduzir critérios sociais de uso, excluindo como não gramaticais certos fatos linguísticos. O autor conclui que, embora a gramática descritiva não assuma os mesmos preceitos da gramática normativa, o que acontece habitualmente na prática escolar é que ela os incorpora, transformando-se em instrumento para prescrições de uso.

Outro viés é entender a linguagem como uma propriedade dos seres humanos, independentemente de fatores sociais, de raça, de cultura, de situação econômica, etc. Toda criança, tendo acesso à linguagem, domina rapidamente todo um sistema de princípios e regras que lhe permite ativar a gramática de sua língua. Franchi sistematizou essa acepção de gramática da seguinte maneira:

Gramática [internalizada] corresponde ao saber linguístico que o falante de uma língua desenvolve dentro de certos limites impostos pela sua própria dotação genética humana, em condições apropriadas de natureza social e antropológica.

“Saber gramática” não depende, pois, em princípio, da escolarização, ou de quaisquer processos de aprendizado sistemático, mas da ativação e amadurecimento progressivo (ou da construção progressiva), na própria atividade linguística, de hipóteses sobre o que seja a linguagem e de seus princípios de regras. (FRANCHI, 2006, p. 25).

Tendo esse quadro mais bem delineado, há que se observar que não existe uma ‘gramática internalizada’ na forma impressa ou configurada na forma de livro a ser consultado. Esse saber linguístico está disponível em todos os falantes da língua. Procedimentos metodológicos tornariam esse saber consciente para que se possa compreendê-lo e manipulá-lo. Nesse sentido, usamos no título a palavra ‘descoberta’. É uma gramática que não se ensina, mas que pode ser vislumbrada à medida que refletimos sobre os usos linguísticos. Na próxima seção, vamos detalhar melhor esse procedimento. Antes disso, porém, gostaríamos de esclarecer de forma mais objetiva alguns pontos:

- Quando afirmamos que a escola deve ensinar gramática, estamos assumindo que essas diferentes acepções devem estar muito claras aos professores, para que eles possam tirar proveito de todo o conhecimento acumulado até os dias de hoje, conhecimento este propagado pelas gramáticas descritivas, mas também pelas gramáticas normativas. As boas gramáticas normativas incluem descrições apuradas que, contextualizadas, são de grande utilidade. Não estamos advogando, porém, um retorno à centralidade da gramática no ensino de língua. Ou seja, não afirmamos que a escola deva fazer só isso. Essa visão dicotômica de que ou se ensina isso ou aquilo

é perversa. Além de gramática, deve-se trabalhar leitura e escrita, organização textual, oralidade, etc.

- Uma questão sempre cobrada quando essa concepção de ensino é abordada é se nossos professores teriam formação suficiente para assumir tal empreitada. Responder a uma pergunta como essa demanda uma reflexão sobre a formação de professores e isso foge aos propósitos deste artigo, apesar de suma importância. Reconhecemos que esta é uma questão a ser enfrentada. Os professores que dominam as dimensões que o termo 'gramática' abarca estão mais preparados para avaliar melhor os materiais produzidos para a escola que, não raro, são simplificações grosseiras de gramáticas normativas¹⁵.
- Portanto, quando defendemos uma nova postura no ensino de gramática, não estamos dizendo para jogar a gramática tradicional fora. Ao contrário, leituras eficientes de boas gramáticas tradicionais ajudam a tirar o ranço desse conhecimento¹⁶. Esse aprofundamento ajudaria a observar, também, que os gramáticos não são consensuais em muitas das prescrições que fazem, o que relativiza bastante a ideia de que há uma e só uma forma a ser usada.

A gramática como metodologia científica

A escola, em geral, trabalha com verdades absolutas. Dessa forma, passa a impressão de que os conceitos que ensina são inquestionáveis. Basta adentrarmos um pouco na filosofia da ciência para entendermos que um ingrediente fundamental do trabalho científico é a dúvida. Isso significa que devemos estar cientes de que qualquer resposta às questões apresentadas são hipóteses. Novas pesquisas podem levar a outras direções que nos obrigam a revisar conhecimentos já estabelecidos. Isso já aconteceu muitas vezes! Ao nos aprofundarmos na história da ciência, percebemos que os avanços foram sempre decorrentes da dúvida, dos questionamentos que se fizeram sobre verdades já assimiladas pelo senso comum.

De modo geral, a escola desconhece, não consegue explorar, a dúvida como uma forma de conhecimento. As questões são sempre apresentadas de maneira definitiva - descrições e leis como verdades absolutas - como se não coubesse nenhum questionamento. Os estudos sobre as lín-

15 Vale a pena recuperar algumas reflexões de Câmara Jr. (1970) a esse respeito. Ao expor os pressupostos da gramática normativa e da gramática descritiva, o autor levanta uma questão crucial: será que a gramática normativa deve ser abandonada? Argumenta que tal pergunta advém da confusão de duas disciplinas da linguística que são correlatas, porém independentes. Segundo ele, é preciso ter clareza que a gramática descritiva faz parte da linguística pura. Como toda ciência, a linguística teria um ramo normativo que poderia ser chamada de linguística aplicada, com a finalidade de regular um comportamento social. A escola seria o espaço onde essa aplicação se configuraria, pois o ensino precisa, necessariamente, estar assentado numa regulamentação. Acrescenta ainda que "o remédio é o professor de língua e os homens em geral aprenderem os princípios gerais da linguística. Para isso, a melhor solução parece ser fornecer-lhes uma gramática descritiva desinteressada de preocupações normativas." (CÂMARA Jr., 1970, p. 16).

16 Faraco (2008) analisa crenças sobre formas linguísticas consideradas como as únicas 'certas' disseminadas pela imprensa, em especial, e as avalia à luz do que dizem bons gramáticos e filólogos. Constata que essas crenças são resultado de simplificações e de leituras inadequadas.

guas humanas também percorreram esse caminho¹⁷. Apesar de termos provas incontestáveis de que as línguas mudam no tempo, são poucas as pessoas que conseguem olhar para as formas inovadoras como uma possível nova mudança. O mesmo acontece quando se fala em gramática. Rapidamente, os velhos manuais passam a ser citados sem que se procure entender como eles surgiram ou em que medida eles refletem a nossa realidade linguística.

Nosso ponto aqui é mostrar que o ensino de gramática é uma ótima oportunidade para uma formação científica inicial, para se despertar o espírito investigativo. Essa concepção foi e tem sido desenvolvida por diferentes linguistas, como já apontamos na introdução. Observar os fatos linguísticos que estão à nossa volta seria o ponto de partida e, baseados neles, estabelecer princípios e leis que regem diferentes usos da língua. Mesmo que não se consiga estabelecer regras conclusivas, a simples observação e descrição do que acontece já é uma maneira de tornar consciente esse uso. Se entendermos regras como conhecimento interno que estão disponíveis para orientar e organizar nossa fala, já é um passo eficiente para começarmos a desenvolver esse olhar sobre a língua. Um exemplo simples: é muito comum ouvirmos *vou levá, vou comprá, vou vendê, vou dormi, quando a prescrição nos orienta a usar e escrever vou levar, vou comprar, vou vender, vou dormir*. Isso é um fato e podemos tentar explicá-lo. É possível, a princípio, levantar uma hipótese: não pronunciamos o -r em final de palavras. Mas facilmente encontraríamos contraexemplos para tal generalização: ninguém diz *má* para *mar*, por exemplo, ou *flô* para *flor*¹⁸. Portanto, a hipótese precisa ser reformulada: não pronunciamos o -r final de infinitivos. Comparar a pronúncia de verbos no infinitivo com substantivos terminados em -r passa a ser uma forma de aferirmos a regra que acabamos de enunciar e, para muitos, torna-se uma revelação e um desafio para a observação de novos fatos. Constatações simples como essa desmontam alegações de que falamos de tal jeito por descuido, por pressa, por ignorância. Vale observar que o apagamento do -r no final de formas infinitivas é realizado também por pessoas escolarizadas em momentos de baixo monitoramento. A observação de tais fatos, bem como sistematizar sua ocorrência por meio de regras e generalizações são forma de trazer à tona o conhecimento implícito que temos. Isso é fazer gramática e nesse sentido que afirmamos que essa atividade deve ser desvinculada do ensino de norma culta. Diante desses fatos, uma forma tradicional de ensino analisaria essas formas simplesmente com incorreções dos falantes. Na concepção que expomos aqui, a explicitação da regra que mostra que o apagamento do -r nas formas infinitivas é sistemático e pode ser explicado externaria a normalidade do fato. Ao explicar isso, o professor pode e deve chamar a atenção para a não correspondência entre língua falada e língua escrita (não falamos como escrevemos e não escrevemos como falamos). A necessidade de grafar o -r na escrita continua valendo.

O trabalho da ciência é entender e explicar os fatos com que nos defrontamos na realidade. Usar a língua como objeto de observação é uma tarefa mais simples, já que os dados a serem obser-

17 Isso se aplica também a outras ciências. O estudo das ciências em geral, no Brasil, prescinde de um método investigativo que fomente a dúvida e a curiosidade. A esse respeito, remetemos à leitura de Feynman (2000), sobre o ensino de física no Brasil. Trechos do livro podem ser acessados em (<http://fisicadf.blogspot.com.br/2013/08/ensino-de-fisica-no-brasil-segundo.html#.WJhVafLzx6Y>).

18 Algumas variedades do português podem apagar o -r em final de alguns substantivos. Portanto, a descrição desse fenômeno vai depender do grupo linguístico com que está se lidando. Por exemplo, podemos encontrar em determinadas variedades *frô* ou *fulô*.

vados estão disponíveis a todos e são infundáveis. Construir regras gramaticais é tornar visíveis conhecimentos que já temos de maneira inconsciente, é tornar palpável algo que já sabemos, mas, em geral, não sabemos que sabemos. Desse modo, o aluno aprende a construir e aferir hipóteses, tendo como material bruto o seu próprio conhecimento¹⁹.

Importante salientar que essa tarefa pressupõe observar e descrever a língua como ela é. Isso pode levantar questionamentos: se o aluno se debruça sobre a língua que ele fala e com a qual convive nos diferentes espaços sociais, ele não vai aprender a norma culta? A princípio, a resposta é não. O objetivo primeiro não seria essa aprendizagem. Mas, com um trabalho nesses moldes, os estudantes não só entenderão o funcionamento da sua língua, da língua de sua comunidade, mas passarão também a observar melhor a língua usada nos textos lidos, a língua das redes sociais, da televisão, etc. Se eles tiverem uma orientação competente para essa observação e descrição, começarão a perceber as diferenças de fala nos diferentes extratos sociais, nos diferentes meios de comunicação, nos diferentes registros orais e escritos. É a partir desse confronto que será possível lidar melhor com as inúmeras avaliações sociais que se produzem a partir dos usos linguísticos: formas de muito prestígio, formas com pouco ou nenhum prestígio. Mas mais do que isso, não sairão dessa experiência com o pensamento equivocando de que não falam a sua língua. Ao contrário, perceberão que sabem mais do que imaginavam saber. E esse tipo de trabalho nos faz compreender exatamente isso: o que nós sabemos, mas não sabemos que sabemos. Quando assumimos isso, invertemos a crença disseminada pela escola que ninguém sabe falar a língua. No viés que propomos, chegaremos ao lado oposto: todos os falantes conhecem muito a língua que falam.

Nós sabemos (qualquer falante sabe) que um verbo como *falar admite, como seu complemento, tanto um sintagma nominal (ele falou a verdade)*, como uma oração encaixada (*ele falou que a Lia estava doente*). E todos sabem, também, que um verbo como *quebrar* não admite uma oração encaixada como complemento (*A Lia quebrou o vaso X *A Lia quebrou que estava sujo*²⁰). Sabemos, também, que um verbo como *querer exige* uma forma verbal no subjuntivo, quando há uma oração encaixada depois dele. Mesmo que o falante não conheça a nomenclatura “subjuntivo”, sabe usar verbos nesse modo verbal, quando são requeridos (*Meu pai quer que eu vá no encontro X *Meu pai quer que eu vou no encontro*)²¹.

Como se pode ver, esse tipo de reflexão não parte de leis externas, mas não é incompatível com elas, já que permitirá contrapor o conhecimento implícito com as regras normativas, quando houver conflito. Portanto, nesse sentido, um trabalho assim dirigido não impede a apreensão de uma norma culta. Ao contrário, facilita. Além disso, alimenta o espírito investigativo, tão adormecido em nossas escolas. Como dizem Pires de Oliveira e Quarezemin (2016), “não há educação sem estudo, sem reflexão, sem curiosidade, sem perplexidade” (p. 19).

19 Pires de Oliveira e Quarezemin (2016) apresentam diversos fenômenos linguísticos para embasar reflexões desse tipo.

20 Como se costuma fazer nos trabalhos linguísticos, usamos o * antes de expressões ou sentenças que não ocorrem na língua. Trata-se de observar que a sentença **A Lia quebrou que estava sujo* é inaceitável no português, mas *A Lia quebrou o que estava sujo* é uma sentença da língua.

21 O uso do subjuntivo em estruturas como esta pode variar conforme o dialeto. Há dialetos que não fazem esse uso. Portanto, o aluno pode não ter esse conhecimento internalizado. É um conhecimento que precisará ser introduzido.

Citando Perini (2016, p. 49), “a ciência não é um corpo de conhecimento e resultados; é o método de obter esses conhecimentos e resultados”. Trabalhar com gramática enquanto ciência significa investigar como a língua se comporta em seus mais diferentes usos e como a língua se estrutura. A estruturação de uma sentença diz respeito à sintaxe. No encaminhamento que exploramos aqui, a análise sintática explora as possibilidades de estruturação de uma frase, no que diz respeito à formação e ordem de constituintes, à organização interna desses constituintes, à disposição das classes de palavras ou de categorias gramaticais, ao desencadeamento de concordância. Ressaltamos que o significado emerge a partir dessas relações. Desse modo, fazer uma análise sintática vai muito além de simplesmente reconhecer funções sintáticas, como sujeito, predicado, objeto direto, etc. Um sintagma simples como *o carro de meu irmão de Curitiba permite, de saída, duas formas de estruturação: [o carro [de meu irmão de Curitiba]] ou [[o carro [do meu irmão]] [de Curitiba]]. O que implicam essas duas diferentes segmentações? No primeiro caso, pressupõem que haveria mais de um irmão e o universo discursivo está direcionado a um deles: o que mora em Curitiba. No segundo, inferimos que o irmão em pauta tem mais de um carro em diferentes cidades. Suponhamos que ele trabalha em Curitiba, mas mora em Ponta Grossa e tem um carro em cada cidade - a estrutura faz referência ao carro dele que fica em Curitiba. A ambiguidade, portanto, advém das diferentes possibilidades de estruturação: no primeiro caso, meu irmão de Curitiba especifica carro; no segundo caso, de Curitiba especifica o carro de meu irmão. Geramos, assim, duas estruturas distintas²²:*

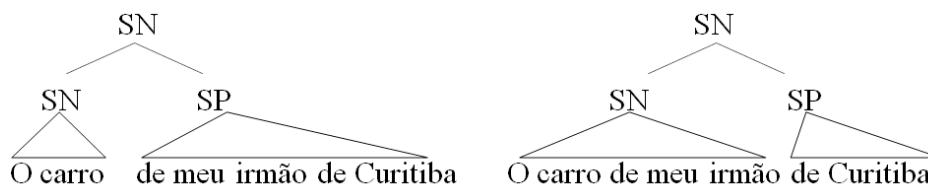


Figura 1: ambiguidade estrutural

Usamos algumas categorias, como sintagma nominal (SN) e sintagma preposicionado (SP)²³, para mostrar que os elementos que compõem o sintagma nominal “maior” podem se estruturar de duas maneiras diferentes, gerando as duas interpretações. No primeiro caso, o SP é formado pelo constituinte *de meu irmão de Curitiba*, modificando o *carro*. No segundo, o SP é *de Curitiba*, que modifica o sintagma nominal *o carro de meu irmão*. Desse modo, podemos mostrar que os constituintes obedecem a uma hierarquia e a sua estruturação está ligada à leitura do sintagma maior ou a diferentes leituras, no caso de expressões ambíguas. Num primeiro momento, é secundário identificar o SP com a função de adjunto adnominal, embora esse conhecimento possa ser construído ao longo do tempo. O importante é salientar que, desse modo, a análise sintática toma outra dimensão. Um trabalho nesses moldes ajudará certamente a entender me-

22 Dito de outro modo, a ambiguidade advém de duas diferentes possibilidades de estruturação: no primeiro caso, *de Curitiba* especifica *meu irmão*; no segundo caso, *de Curitiba* especifica *o carro de meu irmão*. Isto é, no primeiro caso, o irmão é de Curitiba, no segundo, o carro é de Curitiba.

23 A gramática tradicional, via de regra, não trabalha com a noção de sintagma e, portanto, não apresenta essa nomenclatura. Para a noção de **sintagma**, podemos entender que cada categoria gramatical é o elemento central de uma categoria hierarquicamente superior na estrutura da frase, ou seja, a categoria sintagmática. Assim, a categorização dos sintagmas é feita com base nas categorias lexicais (a categoria lexical é o núcleo da categoria sintagmática) (RAPOSO, 1992). Para um trabalho efetivo em sintaxe, não podemos prescindir da noção de sintagma. A esse respeito, ver Kenedy (2010).

lhor as relações de significado, as relações de concordância e dará base para, na escrita, operar com pontuação.

Na próxima seção, vamos aprofundar um pouco mais a forma de se trabalhar com a estruturação de sintagmas e sentenças. Nosso objetivo é mostrar que um trabalho eficiente com a sintaxe da língua traz ganhos efetivos para a compreensão de como a língua se estrutura e isso, conseqüentemente, colabora com uma maior proficiência tanto na leitura como na escrita.

Refletindo sobre estruturações sintáticas

O objetivo desta seção é desenvolver a ideia de explicitação de regras gramaticais (sintáticas) como uma atividade de reconhecimento e análise do conhecimento linguístico internalizado. Essa proposta de trabalho se coloca como um primeiro passo para o questionamento e o levantamento de hipóteses acerca do funcionamento da língua (e conseqüentemente de suas variedades constitutivas).

A gramática na escola/livro didático

Os manuais e livros didáticos escolares recorrem sempre ao mesmo esquema de apresentação das relações gramaticais existentes em uma frase do português, quando a abordagem da gramática é proposta em sala de aula:

- (1) A criança derramou o leite na mesa.

Sujeito: a criança	Predicado: derramou o leite na mesa
Núcleo do suj: criança	AA: o
AA: a	Adj. Adv: na mesa
VTD: derramou	Prep: em
OD: o leite	Núcleo: mesa
Núcleo do OD: leite	AA: a

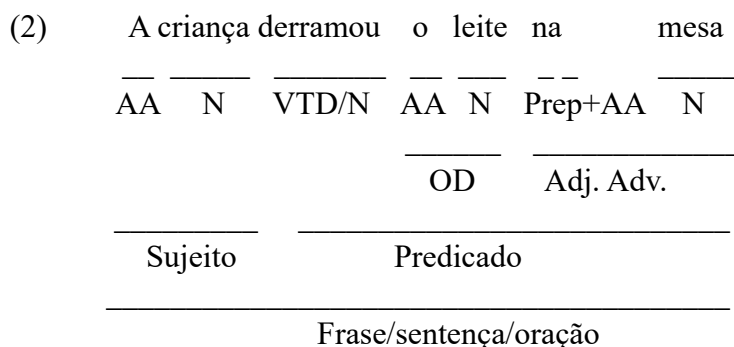
Quadro 1: esquema escolar de análise gramatical

Podemos destacar alguns problemas presentes nessa forma de explicitar a estrutura de uma frase simples como a apresentada em (1) acima. Essa análise não esclarece a disposição hierárquica dos constituintes da frase, pois nela não é possível vislumbrar os elementos menores e sua relação (parte-todo) com os grupos constituintes maiores, nem mesmo ter clareza das relações entre um núcleo e seus circunvizinhos²⁴. Além disso, mistura-se categoria gramatical (classe de palavras) com as funções desempenhadas pelos constituintes dentro da oração/período²⁵. Como essa análise não traz uma visão hierárquica consistente, a noção de núcleo não é esclarecida e fica esvaziada.

Por meio da metalinguagem tradicional, no entanto, é possível pensar uma representação que, pelo menos, recupere a hierarquia na relação entre os constituintes da sentença:

24 Conforme apresentamos na seção anterior, são diferentes relações hierárquicas que permitem interpretações distintas para a sequência *o carro de meu irmão de Curitiba*.

25 Maiores detalhes sobre classe e função pode ser encontrado em Perini (1985).



Em (2), visualiza-se uma hierarquia, na medida em que cada traço representa níveis maiores da análise (partindo da palavra para a frase), além de deixar bastante evidente que as sentenças se dividem em dois constituintes principais (sujeito e predicado), que vão se subdividindo até chegar aos elementos menores. No entanto, essa representação, apesar de ser mais eficiente para apresentar as relações hierárquicas, ainda mantém as confusões relativas à classe e à função. Além disso, o núcleo é tratado como se fosse uma categoria do item lexical.

Por conta dessas dificuldades, apresentamos nas próximas subseções algumas saídas, que passam pelos seguintes conjuntos de procedimentos: (a) investir na noção de constituinte e sintagma²⁶; (b) utilizar análises em blocos, que são mais intuitivas que as conhecidas árvores sintáticas²⁷, para a descrição estrutural das frases (em um segundo momento, pode-se pensar em árvores simplificadas); (c) trabalhar as relações estruturais a partir dos verbos por meio de suas propriedades semânticas e (d) mostrar a estrutura a partir das ambiguidades estruturais; (e) construir perguntas a partir das estruturas.

Trabalhando a estrutura a partir das unidades

Para levar os alunos à compreensão da estrutura sintática das línguas, uma estratégia é utilizar algo bastante comum nos cursos de introdução à análise sintática, dentro de diferentes perspectivas da linguística. Essas estratégias partem da comparação entre sentenças correlatas, entre paráfrases, que permitem inferir as unidades sintáticas constituintes da frase que estiverem sob análise.²⁸

Para exemplificar esse método, consideremos que o aluno tenha o trabalho de localizar o sintagma que desempenha a função de sujeito oracional no enunciado em (3), por meio da comparação com o dado em (4):

- (3) O moderno celular da motorola que eu utilizo todos os dias perdeu meus dados.
 (4) Ele perdeu meus dados.

26 Esse tipo de análise ganhou corpo como ‘análise de constituintes imediatos’. Mais detalhes podem ser encontrados em Raposo (1979).

27 A ideia é mostrar uma reflexão que motiva a representação arbórea.

28 Nas palavras de Negrão, Scher e Viotti (2003): “(...) temos uma intuição a respeito de como as sequências de elementos linguísticos devem se estruturar sucessivamente, de modo a formar unidades mais e mais complexas, até chegarmos à formação de uma sentença. Essas unidades são chamadas de **constituintes sintáticos** e são os átomos com os quais a sintaxe opera.” (p.88, grifo nosso).

Na comparação das duas sentenças, lado a lado, assume-se que, assim como “ele” é uma unidade indivisível na sintaxe, o que for substituível por este pronome será uma unidade, como segue abaixo:

(5)

O moderno celular da motorola que eu utilizo todos os dias	perdeu meus dados
ele	perdeu meus dados

A substituição acima permite inferir a articulação de dois grandes sintagmas da sentença, o que tem sido tradicionalmente chamado de sujeito e predicado. Podemos demonstrar por meio de um teste muito simples uma primeira articulação das frases em português. O alunos podem, com isso, utilizar sua própria intuição (sua competência gramatical) para fazer os testes e ainda recobrar a consciência de que eles sabem muito sobre sua língua e esse saber pode ser utilizado na construção de um conhecimento explícito sobre a gramática, sobre aquilo que já é parte de sua competência linguística. O que estamos fazendo aqui não é novidade e já foi apontado por Vicente e Pilati (2012) e por Ferreira e Vicente (2015) (além de muitos outros autores que trabalham com testes de constituência). Consideremos agora os seguintes dados:

(6) *O moderno ele da motorola que eu utilizo todos os dias perdeu meus dados.

(7) *Ele utilizou todos os dias perdeu meus dados.

O aluno pode julgar os casos acima e concluir, tendo em vista as possibilidades de substituição e o julgamento de inaceitabilidade dos dois dados, que a única segmentação possível seja conforme descrito em (5), que recorta os dois grandes sintagmas constituintes das sentenças. Essa divisão é motivada e muito bem aceita em diferentes quadros teóricos de gramática²⁹.

A partir desse pequeno caso, é possível trabalhar não só a noção de unidade sintática, a noção de sujeito, como também generalizar esse aspectos para a maioria das sentenças (em ordem direta) do português.

Esse mesmo tipo de teste pode ser útil também para se compreender unidades de diferentes níveis, como vemos nos dados abaixo:

(8) a. O moderno celular da motorola perdeu os meus dados

b. *O moderno celular da motorola perdeu os meus **eles**

c. O moderno celular da motorola perdeu eles³⁰

29 Nosso parâmetro aqui é a gramática gerativa transformacional, em especial.

30 Como na paráfrase apresentada, é possível usar o português brasileiro em qualquer de suas variedades linguísticas, partindo sempre do que o aluno já traz para sala de aula. Desse ponto, inclusive, se pode estabelecer um contraste entre as diferentes variedades, padrão e não-padrão. Utilizando-se sequências agramaticais, a noção tradicional de erro pode também ser retomada e comparada com *o que é possível ou não ocorrer na língua e o que é aceito ou não como norma culta*. Retomaremos a importância do trabalho com dados negativos na subseção 2.5.

No conjunto de dados acima é possível inferir qual a unidade relativa ao complemento do verbo “perder”. Veja que nesse ponto ainda não discutimos nem mesmo as propriedades semânticas específicas dos núcleos lexicais que requisitariam o complemento, mas já é possível uma compreensão preliminar da estrutura.

As próximas subseções seguem no amadurecimento desse tema, pensando na sua função para o ensino de gramática numa perspectiva científica e de descoberta.

Trabalhando a estrutura a partir dos verbos (olhando para as relações com os núcleos), por meio de suas propriedades semântico-argumentais.

Os verbos plenos (em oposição aos verbos auxiliares) são núcleos lexicais importantes e em sua maioria permitem conduzir junto aos alunos uma reflexão intuitiva a respeito de suas propriedades semântico-argumentais. Essa reflexão pode mostrar aos alunos o que é minimamente requerido pelos verbos para construir uma frase no português brasileiro, tomando-se por exemplo verbos como “comprar”, “amar”, “varrer”, “escovar”, “temer”. Vejamos um paradigma com o verbo “varrer”:

- (9) a. O rapaz varreu as calçadas.
 b. O rapaz varreu as calçadas na semana passada.
 c. ?O rapaz varreu na semana passada.

Do conjunto de dados, é fácil intuir “que falta alguma informação importante” em (9c), a saber *as calçadas*, e que *na semana passada*, apesar de contribuir para o conteúdo informacional em (9b), é dispensável em (9a) e não suficiente para preencher a “lacuna” em (9c). Identificam-se aí as primeiras intuições acerca da grade argumental do verbo, seus argumentos, bem como a distinção entre complementos e adjuntos.

Ao se falar em predicado (grosso modo, um núcleo que “faz exigências”), é sempre mais fácil começar com o verbo. A ideia é mostrar, por meio de paradigmas (com dados positivos e negativos), que os argumentos dos verbos (os elementos que satisfazem as exigências do predicador) são mapeados na sintaxe como sujeito (obrigatório) e complemento(s). Já as outras informações, circunstanciais, são mapeadas como adjuntos. Em outros termos, o predicador impõe restrições de dois tipos: 1) sintáticas: a categoria do argumento na sintaxe; e 2) semânticas: propriedades referentes ao “sentido” do argumento na construção. A relação do predicador com seus argumentos pode ser então demonstrada por meio de paradigmas, como o em (10):

- (10) a. *Meu professor comprou __ .
 b. * __ comprou um carro.
 c. Meu professor comprou um carro.

A questão que se coloca, então, é por que a ausência de um dos “participantes” em (10a-b) faz com que não tenhamos uma oração em português, contrariamente a (10c). Ao constatarem que “comprar” obriga minimamente a presença de dois “participantes” na “cena”, os alunos são levados a perceber a atuação dos verbos na formação do esqueleto oracional. Paradigmas como o de (10) podem desdobrar-se em outros:

- (11) a. Meu colega comprou um carro.
 b. *Meu colega comprou por um carro.
 c. *Meu colega comprou que João estava na escola.
 d. *Meu colega comprou muito bonito.
- (12) a. *Meu colega percebeu um carro.
 b. *Meu colega percebeu por um carro.
 c. Meu colega percebeu que João estava na escola.
 d. *Meu colega percebeu muito bonito.

Diante de paradigmas desse tipo, os alunos podem ser levados a questionar por que a expressão “um carro” pode funcionar como complemento (ou como um dos participantes da cena) de “comprar”, ao passo que a expressão “que João estava na escola” não pode. Essa mesma expressão, por outro lado, pode ser complemento do verbo “perceber”. Outra observação importante tem relação com as imposições categoriais feitas pelos núcleos predicadores. Adicionalmente, os alunos podem ser convidados a construir outros exemplos (positivos e negativos).

Trabalhando a estrutura a partir de sequências ambíguas

Trabalhar sequências ambíguas, como sinalizado na subseção 1.1, é outra possibilidade de se colocar o conhecimento intuitivo sobre a língua como forma de reconhecer o funcionamento das estruturas gramaticais (sintáticas). Vejamos dois exemplos, dentro do sintagma nominal:

- (13) a. O museu de arte do Rio de Janeiro
 b. [O museu [de arte [do Rio de Janeiro]]]
 c. [[O museu [de arte]] [do Rio de Janeiro]]
- (14) a. O filho do diretor que foi preso
 b. [O filho [do diretor [que foi preso]]]
 c. [[O filho [do diretor]] [que foi preso]]

A sequência em (13a) tem duas interpretações possíveis, que são resultado de dois arranjos sintáticos - duas estruturas hierárquicas distintas. Em uma delas (13b), o sintagma [do Rio de Janeiro] modifica *arte*, ou seja, está “dentro” do SN [arte], e a interpretação é de que *a arte que é do Rio de Janeiro*. Em outra (13c), o sintagma [do Rio de Janeiro] modifica *museu*, pois está “dentro” do SN [museu], gerando a leitura de que *o museu que é do Rio de Janeiro*. As duas estruturas também podem ser representadas por diagramas arbóreos:

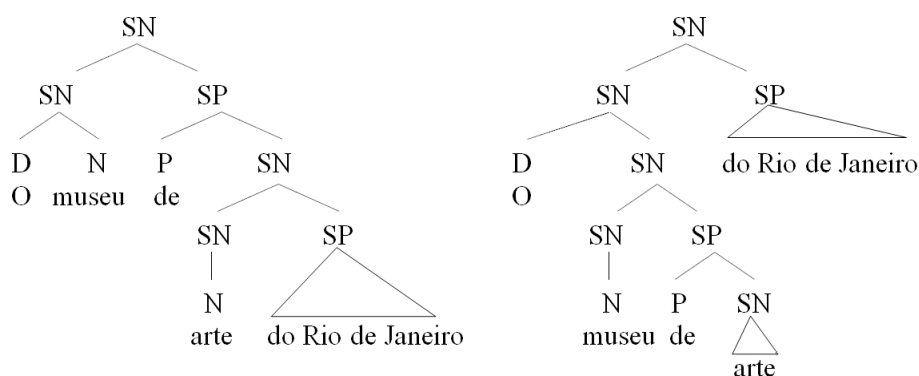


Figura 2: representando a ambiguidade por meio da árvore.

O mesmo trabalho de reconhecimento de ambiguidades pode ser feito para outros exemplos, como (14), instigando os alunos a perceberem a sistematicidade do ponto em questão. Os enunciados em (14) também apresentam duas interpretações possíveis, resultantes de duas possibilidades de estruturação sintática. Numa primeira interpretação, conforme representado em (14b), o diretor foi preso, e a oração subordinada (relativa) “*que foi preso*” compõe o SN “*o diretor*”; numa segunda interpretação, o filho do diretor foi preso (isto é, o filho foi preso), conforme representado em (14c); no entanto, em (14c) a subordinada não compõe o SN com “*o diretor*”, mas com “*o filho*”. As duas estruturas descritas acima também podem ser representadas por meio de árvores:

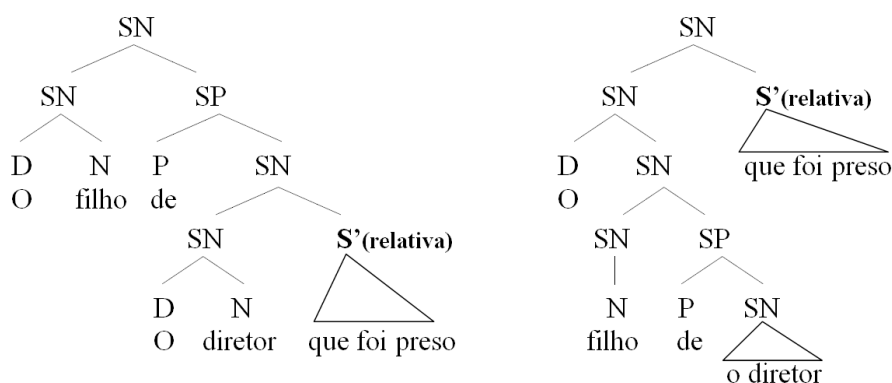


Figura 3: representando a ambiguidade por meio da árvore.

Outro tipo de exemplo muito interessante, que também envolve construções de SN com sintagmas oracionais encaixados, como aparece em (15) abaixo, está relacionado a uma diferença tênue na relação sintática (e semântica) que uma subordinada substantiva e uma subordinada relativa tem com o núcleo do SN. O exemplo abaixo explora as semelhanças e diferenças entre orações substantivas e relativas (adjetivas):

- (15) a. [O receio de que o policial atirasse no motorista] perturbou o grupo.
 b. O conferencista explicou [o receio de que tanta gente fala].

Embora os SNs entre colchetes, em (15a) e (15b), sejam muito semelhantes, as orações subordinadas presentes neles têm relações diferentes com o elemento subordinador “receio”. Em (15a), “receio” toma a oração “*o policial atirasse no motorista*” como um complemento, como aquilo que impõe medo. Vale registrar que, nesse caso, a oração complemento é regida por meio da

preposição “de” que é exigida por “receio”. Por outro lado, em (15b), o substantivo “receio” toma seu complemento de informações contextuais e a oração “*de que tanta gente fala*” não é o complemento, mas trata-se, na verdade, de um modificador de “o receio” que o especifica dentre um conjunto de receios a que se poderiam referir os falantes em algum contexto de uso específico. Veja que nesse caso a preposição ‘de’ não é exigida por “receio”, mas pelo verbo “falar”. As representações arbóreas abaixo recuperam exatamente essas propriedades:

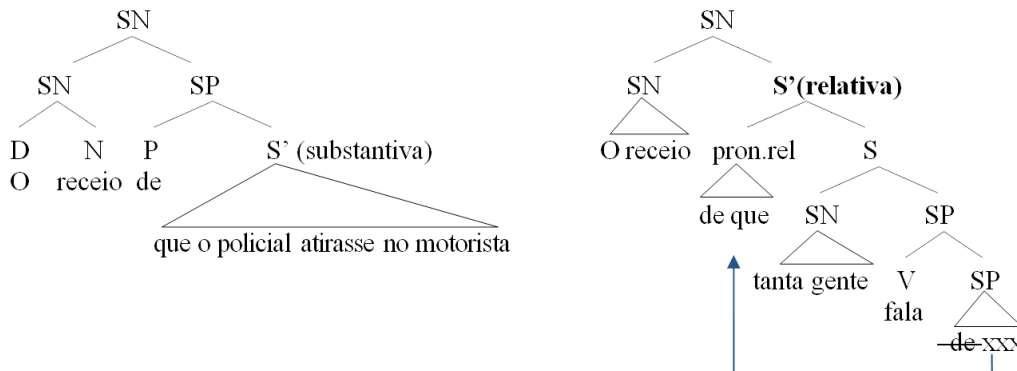


Figura 4: representando a ambiguidade por meio da árvore.

Nas representações acima, observe que a preposição “de” é relacionada a “receio” na árvore da esquerda e a “falar” na árvore da direita (como se vê por meio da seta e da preposição apagada do lado de falar). Vale notar que, apesar das diferentes abordagens desse fenômeno da relativização que existem, a tradição gramatical e muitas gramáticas escolares apresentam a mesma análise apresentada aqui para esses dados³¹.

Apesar de as duas árvores acima já apresentarem alguma complexidade, acreditamos que as intuições exploradas por elas podem ser trabalhadas na escola por meio de outros recursos que recuperem as propriedades sintáticas das relações que uma oração substantiva e uma relativa estabelecem dentro de um sintagma nominal. Além disso, também defendemos que esse conhecimento é muito importante na medida em que é capaz de despertar no aluno intuições mais finas a respeito das relações de dependência de longa distância (como o caso de o verbo *falar* exigir “de” mesmo sem estar do lado de “de”) que revelam propriedades linguísticas importantes e muito exploradas na norma-padrão, principalmente no caso das relativas.

É possível que alguns questionem que os exemplos que usamos em (15) não estão de acordo com os pressupostos que assumimos neste artigo. De fato, esses exemplos pertencem aos registros mais formais do português. Utilizamos esses dados com a intenção de aproximar ao máximo uma subordinada completiva nominal de uma subordinada relativa e também para mostrar os diferentes elos estabelecidos pelas preposições. É possível e desejável, nesses casos, abordar as formas coloquiais das duas subordinadas, que prescindem do uso de preposição.

31 Todas as gramáticas tradicionais atribuem a essas subordinadas a análise apresentada na figura 4, embora não usem a representação arbórea. Nenhuma delas, até onde sabemos, compara essas sentenças. Em geral, a classificação de orações subordinadas é feita de maneira estanque. Discute-se a classificação das subordinadas substantivas num momento, e discute-se a configuração das subordinadas adjetivas em outro. Em outras palavras, as subordinadas substantivas são comparadas entre si, nunca com outras subordinadas. A escola e os materiais escolares repetem essa compartimentação.

Encaminhando perguntas a partir das estruturas

Os questionamentos propostos para trabalho em classe com os alunos não requerem necessariamente respostas imediatas. O desafio é mostrar a sistematicidade da(s) língua(s) e as regularidades gramaticais. A partir disso, somando-se mais exemplos, é possível estabelecer padrões bem como pedir aos alunos que proponham regras explicativas, considerando o funcionamento natural e o uso da língua.

Outra possibilidade é discutir como os dados expostos/trabalhados aparecem no inglês, ou na língua estrangeira usada na escola, ou na Libras dos colegas surdos, ou em alguma língua indígena.

Em outro momento, é possível mostrar que respostas a tradição gramatical tem para os casos; mais adiante, é possível relacionar essas estruturas com a realidade das regras ortográficas e de pontuação vigentes.

Resumindo, pode-se trabalhar a partir de noções como *sujeito, complemento e adjunto* (partindo-se da noção de *argumentos* e a obrigatoriedade dos que são mapeados como *sujeito* ou *complemento*), bem como com alguma noção de *categoria sintagmática* (a partir da classe do núcleo). A propósito, o trabalho com uma gramática simplificada como essa já é uma ferramenta bastante eficaz para oferecer uma boa ideia do que seja sistemático na língua.

Nesse ponto, é crucial notar o valor que o dado negativo atribui à análise. Ele é o ingrediente necessário para a percepção de que as regras não são externas, isto é, não vêm do livro/material didático, mas sim são produtos dos saberes dos falantes. Em outros termos, o dado negativo evidencia o que não é possível ocorrer na língua, o que nenhum falante produz ou vai produzir³², independentemente do seu grau de instrução. Ainda assim, no paradigma, o dado negativo figura como uma possibilidade combinatória (matemática) que serve como ponto de comparação para o que de fato é passível de ser produzido e processado por um falante.

Considerações Finais

Neste artigo, buscamos apresentar o que entendemos por gramática como uma ferramenta de descoberta científica, na medida em que fatos - dados positivos e negativos de língua natural - são analisados segundo a intuição do falante, tendo-se em mente que os dados da língua estão para os fatos em ciência.

A intuição do falante acerca dos dados é a manifestação da competência (CHOMSKY, 1986) linguística e serve como ferramenta de ensino e aprendizagem dos mecanismos gramaticais (sintáticos) da língua. Tal ensino não se confunde com o ensino da norma culta (tarefa inegável da escola), mas também não exclui a possibilidade de atuar como subsídio para o domínio da modalidade padrão, bem como atuar como subsídio no trabalho com as práticas textuais.

Nesse sentido, revisitamos os conceitos de gramática e apresentamos possibilidades de se explorar a gramática de certos fatos linguísticos, exemplificando com a noção de constituinte e o papel dos verbos na organização da sentença (com foco na sintaxe). Adicionalmente, apresentamos algumas propostas rápidas de encaminhamentos para que os objetivos de ensino de gramática possam ser alcançados.

32 Para efeitos didático-expositivos, desconsideremos dessa afirmação diferenças dialetais e fatores extralinguísticos.

A forma de se trabalhar a gramática, conforme apresentado nesse artigo, pode se estender ou se complementar por meio da apresentação de exemplos e de informações de outras línguas, de tal modo que se construa uma consciência de que as línguas partilham muitas propriedades, ou seja, não são tão diferentes entre si quanto parecem ser à primeira vista.

Referências

- BACK, Eurico. *Fracasso do Ensino de Português: Proposta de Solução*. Petrópolis: Vozes, 1987.
- BORGES NETO, José Borges. *Alguns comentários sobre a iniciação científica na área dos estudos linguísticos*. Texto de conferência proferida no X Encontro do CelSul, Cascavel, Unioeste, 28 de outubro de 2012a.
- BORGES NETO, José Borges. *Algumas observações sobre o ensino de gramática*. Texto de conferência proferida no VI ELFE, Maceió, 12 de novembro de 2012b.
- CÂMARA JR, Joaquim Mattoso. *Estrutura da língua portuguesa*. Petrópolis: Vozes, 1970.
- CHOMSKY, N. *Knowledge of language: its origin and use*. New York: Praeger, 1986.
- COSTA, João; CABRAL, Assunção Caldeira; SANTIAGO, Ana; VEIGAS, Filomena. *Guião de Implementação do Programa de Português do Ensino básico: o Conhecimento Explícito da Língua*. Lisboa: Ministério da Educação de, 2011.
- FARACO, Carlos Alberto. *Norma Brasileira: desatando alguns nós*. São Paulo: Parábola, 2008.
- FEYNMAN, Richard Phillips. *Dever ser brincadeira, Sr. Feynman!* Brasília: Editora UNB, 2000.
- FERREIRA, E. L. M. e VICENTE, H. G. Linguística gerativa e “ensino” de concordância na Educação Básica: contribuições às aulas de gramática. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v.18,n.2, p. 425-455, 2015.
- FOLTRAN, Maria José. Ensino de Sintaxe: atando as pontas. In: MARTINS, M. A. (org). *Gramática e Ensino*. Natal: EdUFRN, 2013.
- FRANCHI, Carlos. Criatividade e Gramática. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 9. Campinas, Editora da Unicamp, p.5-45, 1987.
- FRANCHI, Carlos. Mas o que é mesmo “Gramática”? In: POSSENTI, S. (org). *Mas o que é mesmo “Gramática”?* São Paulo: Parábola, 2006.
- GERALDI, João Wanderley (org.). *O Texto na Sala de Aula: Leitura e Produção*. Cascavel-PR: Assoeste Editora Educativa, 1985.
- KENEDY, E. Rudimentos para uma nova sintaxe na NGB. *Revista do Curso de Letras da UNIA-BEU Nilópolis*, v. I, n.1, Jan- Abr 2010.
- LARSON, Richard. *Grammar as Science*. Cambridge: MIT Press, 2010.
- LYONS, John. *Introdução à Linguística Teórica*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1979.

- MERCER, José Luiz da Veiga & FOLTRAN, M. J. Variação Linguística e Ensino de Língua Portuguesa. *Revista Letras*, 41-42, Curitiba, Editora da UFPR, 1992-93, p. 195-205.
- NEGRÃO, Esmeralda Vailati. SCHER, Ana Paula.; VIOTTI, Evani de Carvalho. Sintaxe: explorando a estrutura da sentença. In: Fiorin, J.L. (org). *Introdução à Linguística*, v. 2. São Paulo: Contexto, 2003.
- PÉCORA, Alcir. *Problemas de Redação*. São Paulo: Martins Fontes, 1983.
- PERINI, Mário Alberto. *Para uma nova gramática do Português*. São Paulo: Ática, 1985.
- PERINI, Mário Alberto. *Gramática Descritiva do Português Brasileiro*. Petrópolis: Vozes, 2016.
- PILATI, E et alii. Educação linguística e ensino de gramática na educação básica. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v.14, n.2, p. 395-425, jul./dez. 2011.
- PIRES de OLIVEIRA, R. e QUAREZEMIN, S. *Gramáticas na Escola*. Petrópolis: Vozes, 2016.
- RAPOSO, Eduardo P. *Introdução à gramática generativa: sintaxe do português*. Lisboa: Moraes Editora, 1979.
- RAPOSO, Eduardo P. *Teoria da gramática: a faculdade da linguagem*. Lisboa: Caminho, 1992.
- VICENTE, H.; PILATI, E. Teoria gerativa e “ensino” de gramática: uma releitura dos parâmetros curriculares nacionais. *Verbum* — cadernos de pós-graduação, n. 2, p. 4-14, 2012.
- VIEIRA, Silvia Rodrigues e BRANDÃO, Silvia Figueiredo. *Ensino de gramática: descrição e uso*. São Paulo: Contexto, 2016.

Recebido: 06/2017

Aceito: 09/2017



**O LETRAMENTO LINGUÍSTICO E O ENSINO DE
GRAMÁTICA DA LÍNGUA PORTUGUESA NO BRASIL**
**LINGUISTIC LITERACY AND PORTUGUESE GRAMMAR TEACHING-
LEARNING IN BRAZIL**

Ana Flávia Lopes Magela Gerhardt¹

RESUMO:

Este artigo apresenta as bases teóricas e programáticas que sustentam, com base em Ravid e Tolchinsky (2002), o conceito de letramento linguístico e a proposição que lhe é subsidiária – o desenvolvimento metacognitivo e metalinguístico –, delineando suas características principais e situando-o como um dos conceitos basilares da discussão sobre o ensino de língua portuguesa no Brasil. Essas bases subsidiam uma argumentação crítica acerca das visões hegemônicas da ideia de letramento na pesquisa em ensino no Brasil: o letramento individual e o social, observados do ponto de vista de Street (1994), conforme visto por Kleiman (1995) e Soares (1998; 2003). Elas também servem como insumo para a discussão de um texto de Francisco Platão Savioli (2014), que descreve a história do ensino de gramática no Brasil, delineada neste artigo como seguindo quatro perspectivas gerais de discussão sobre o ensino do Português, vigentes e inalteradas há pelo menos quatro décadas. As formulações conceituais e críticas sumarizadas acima inspiram e motivam observações sobre os problemas estruturais do ensino e da pesquisa na área, e servem de base para a proposição de ações didático-pedagógicas relacionadas à ideia do letramento linguístico como um dos objetivos do ensino de língua portuguesa.

PALAVRAS-CHAVE: Letramento; Letramento linguístico; Ensino do Português; Ensino de gramática do Português.

ABSTRACT:

Based on the theoretical support offered by Ravid and Tolchinsky (2002), this paper presents the theoretical and programmatic foundations which sustain the concept of linguistic literacy, and two other subsidiary concepts – metacognitive and metalinguistic development. It delineates its main characteristics and situates it as one of the core concepts in the discussion about Portuguese teaching-learning in Brazil. Such characteristics are employed as the starting point for

¹ Universidade Federal do Rio de Janeiro. Email: portufrj@yahoo.com.br

a critical argumentation about the hegemonic views for the idea of literacy in Brazil: individual and social literacy (Street, 1994; Kleiman, 1995; Soares (1998; 2003). The assumptions about linguistic literacy and its contribution for the improvement of Portuguese teaching-learning will support the discussion of a text written by Francisco Platão Savioli (2014), which describes the history of grammar teaching-learning in Brazil; his text is defined in this paper as following the four main perspectives of Portuguese teaching-learning discussion, which have not been changed in the latest four decades. This critical analysis inspires and motivates observations about the structural problems of grammar teaching-learning and research in our country. It will also be used as the basis for the proposition of didactic-pedagogical actions related to the idea of linguistic literacy as one of the goals of Portuguese teaching-learning.

KEYWORDS: Literacy; Linguistic literacy; Portuguese teaching-learning; Portuguese grammar teaching-learning.

Introdução

Este artigo descreve as bases teóricas e procedimentais que sustentam a noção de *letramento linguístico*, delineada pioneiramente por Dorit Ravid e Liliana Tolchinsky em 2002. Focaliza, em particular, o potencial desse conceito como propiciador de estudos acerca do ensino e do aprendizado da gramática do Português, a fim de promover aos aprendizes desenvolvimento metacognitivo e consciência metalinguística – em outras palavras: de aprimorar a percepção e autopercepção sobre suas práticas de linguagem como ações cognitivas e sociais.

Nesse âmbito, o conhecimento sobre a gramática seria, como afirma Nogueira (2014), um “fator de desenvolvimento de habilidades *conscientes* [grifo nosso] de leitura e produção de textos, bem como de funções cognitivas para além dos conteúdos programáticos, funções psicológicas [que entendemos aqui como *metacognitivas* e *metalinguísticas*] que se desenvolvem ao longo de um processo complexo” (NOGUEIRA, 2014, p. 141, a partir de VYGOTSKY, 1999).

A relevância dos estudos em metacognição e desenvolvimento metalinguístico já está comprovada há décadas por estudos teóricos e propositivos em todo o mundo (cf. GERHARDT, 2017); porém, nas pesquisas sobre ensino no Brasil, essa relevância ainda não é reconhecida. Tal fato justifica a confecção deste artigo, como uma forma de visibilizar estudos desse tipo.

Também apresentamos argumentos em prol do letramento linguístico como parte de um universo de conhecimentos que podem auxiliar no trabalho de melhoria da qualidade do ensino da gramática da língua portuguesa no Brasil: um ensino que seja voltado, primordialmente, à articulação didática das práticas linguísticas aos saberes estruturais e semióticos importantes para o exercício dessas práticas. Para tanto, manteremos em perspectiva uma das formulações fundamentais dos Parâmetros Curriculares Nacionais (doravante PCN) para o ensino de Língua Portuguesa: a percepção de um ensino voltado para os usos públicos da linguagem e para as formas de construção dos significados linguísticos nas suas diferentes modalidades.

Desenvolveremos essas delineações em cotejo com o que, no Brasil, em termos gerais, se tem entendido como *letramento* (com base na leitura de Street, 1994, conforme apresentado por Kleiman, 1995, e Magda Soares, 1998; 2003), a fim de evidenciar como o letramento linguístico representa uma contribuição substancial para a consecução de uma agenda de pesquisa e traba-

lho didático-pedagógico voltada para a melhoria do ensino de línguas em nosso País.

A discussão conceitual descrita acima se fará acompanhada de reflexões programáticas que podem compor a pesquisa com foco no aperfeiçoamento, através do ensino de língua portuguesa, da condição das pessoas como linguisticamente letradas, tendo como substrato a análise de um texto de Francisco Platão Savioli, renomado gramático brasileiro (SAVIOLI, 2014). De uma forma que considero representativa da maneira como esse ensino tem sido pensado, o autor descreve a evolução qualitativa do ensino de gramática no Brasil nas últimas quatro décadas, discutindo as bases linguísticas desse processo.

Guardando esses propósitos, apresentaremos as premissas básicas relacionadas ao letramento linguístico, seguidas da proposição das perspectivas, escopo e encaminhamentos desse conceito dentro do universo maior de discussão do letramento no Brasil. A essas considerações, seguiremos discutindo criticamente o trabalho de Savioli (*Id. Ibid*), buscando, nessa ação, enquadrar a contribuição do conceito de letramento linguístico para o ensino de gramática, e enumerar as reflexões e ações que favorecerão as iniciativas de pensar as questões e problemas do ensino do Português no Brasil.

O Letramento Linguístico

Em seu artigo de 2002, Dorit Ravid e Liliana Tolchinsky apresentam o conceito de *letramento linguístico*, definido como um

constituente do conhecimento linguístico da pessoa caracterizado pela disponibilidade de múltiplos recursos linguísticos e pela habilidade para acessar conscientemente o seu saber linguístico e enxergar a linguagem a partir de várias perspectivas” (RAVID; TOLCHINSKY, 2002, p. 417).

Para tanto, as autoras propõem percorrer um caminho que compreende observar “os aspectos do conhecimento linguístico afetados pelas competências relacionadas ao letramento” (*Id. Ibid.*, p. 417), sem ignorar, porém, as transformações que o conhecimento linguístico provoca na pessoa em processo de letramento. Seu objetivo é o de delinear uma fundamentação estrutural para a implementação, análise e avaliação do desenvolvimento linguístico das pessoas ao longo de sua vida, e em particular dos alunos ao longo dos seus anos de permanência na escola.

As bases de conhecimento que fundamentam o conceito aqui tratado compõem-se de aspectos cognitivos e sociais. Em relação aos aspectos cognitivos, Ravid e Tolchinsky (*Id. Ibid.*) salientam a necessidade de que as observações de natureza cognitiva repousem sobre um trabalho de assimilação e gerenciamento consciente, por parte das pessoas, de seus próprios conhecimentos sobre a linguagem – especificamente, no que diz respeito às suas capacidades *metacognitivas* (cf. DUNLOSKY; METCALFE, 2009) e *metalinguísticas* (cf. GOMBERT, 1992). Essas capacidades são definidoras de um ensino de língua que lhes favorece o progressivo controle sobre as suas ações cognitivas e o seu conhecimento linguístico – alcance, limites, dificuldades, facilidades etc. - em termos sociodiscursivos e léxico-estruturais.

A discussão conceitual sobre metacognição em desenvolvimento metalinguístico está presente, por exemplo, em Neves (2015), Gerhardt (2017) e Almeida (2017). Dadas as limitações de espaço deste texto, resumimos abaixo as proposições fundamentais sobre o assunto.

A metacognição é uma capacidade humana (mas também detectada em outras espécies) que é constitutiva da própria cognição e consiste no agenciamento, por parte do ser humano, sobre os seus próprios processos cognitivos. As ações metacognitivas dizem respeito a previsões, escolhas, definições, ajustes, modificações, bem como à detecção e solução de problemas que envolvem o fluxo dos significados que percorrem os caminhos ascendente e descendente da nossa relação semiótica com o mundo. No âmbito do ensino, o desenvolvimento metacognitivo refere-se a uma maior consciência da pessoa sobre as formas como gerencia sua cognição, o que potencializa suas ações de aprendizado, permitindo que ela progressivamente se torne autônoma em suas escolhas sobre o que, por que e para que aprender (Neves, 2015; Almeida, 2017).

O desenvolvimento metalinguístico está relacionado ao refinamento consciente da prática cognitiva e metacognitiva relacionada à linguagem em termos de como os sistemas linguísticos estão constituídos e estruturados. Diferentemente da cognição voltada para a própria cognição, como é o caso da metacognição, ação metalinguística diz respeito à cognição sobre a linguagem, deixando em fundo a propriedade da linguagem de dizer sobre o mundo e tomando como objeto as práticas de uso do léxico, da gramática etc. e como eles se organizam sistematicamente para esse dizer. Ações metalinguísticas relevantes ao ensino de línguas dizem respeito, por exemplo, à identificação de padrões léxico-gramaticais subjacentes às construções utilizadas pelas pessoas em suas práticas de linguagem, à comparação entre estruturas linguísticas bem e mal formadas e à correção e substituição de estruturas, com a finalidade de uma prática de linguagem que seja conscientemente pensada e avaliada pelas pessoas em todos os seus momentos de execução: planejamento, produção e revisão. Neste artigo, considera-se a absoluta relevância de ações nesse sentido para a potencialização do ensino de gramática e de línguas em geral (GERHARDT, 2017).

No ensino de línguas, as atividades didáticas baseadas em achados relacionados à metacognição e ao desenvolvimento metalinguístico permitem que ações metacognitivas relacionadas a saberes e práticas linguísticas sejam a ponte necessária para o autoconhecimento das pessoas: a percepção de suas potências e limitações em relação aos seus saberes sobre suas práticas de linguagem. Esse autoconhecimento pode ser desenvolvido por meio do enfrentamento de situações em que problemas são postos e tentativas de solução são pensadas em contextos específicos de ação cognitiva (TARRICONE, 2011; GERHARDT, 2017).

O diálogo entre o campo teórico do letramento linguístico e as categorias de análise relacionadas ao nível *meta* se deve ao fato de que os trabalhos inseridos nesse universo conceitual se preocupam em avaliar e promover as formas de compreensão e agenciamento das pessoas sobre as suas ações cognitivas e linguísticas, o que, em última instância, lhes proporciona maior autonomia e proficiência como pessoas que cognizam e usam a linguagem.

Essa articulação também permite às autoras definir para a condição de linguisticamente letrado a propriedade de *flexibilidade/adaptabilidade retórica*, que vem a ser a capacidade de produzir estruturas linguísticas relacionadas apropriadamente a diferentes contextos comunicativos. Essa propriedade, de ordem discursiva, emerge com o desenvolvimento do conhecimento sobre práticas linguísticas e com a percepção da necessidade das pessoas de afetar de alguma forma os seus interlocutores e por eles serem afetadas. Segundo as autoras, a flexibilidade retórica desenvolve-se paralela e conseqüentemente ao desenvolvimento linguístico e metalinguístico, e é potencializada na medida em que o aprendizado de saberes relacionados ao âmbito das expe-

riências com a escrita proporciona novas formas de conceptualização da linguagem para além da modalidade oral.

Em relação aos aspectos sociais, as autoras tratam do assunto usando termos como “sociolinguística” e “variação”, que no caso do seu artigo de forma alguma devem ser interpretados da forma macro-social e descritiva como têm sido hegemonicamente entendidos no Brasil, mas sim em termos da ubiquidade e multimodalidade inerente à existência e diferenciação dos objetos de linguagem produzidos pelas pessoas nas infindáveis condições em que isso pode acontecer. Esse diferente enquadramento amplia as categorias de análise para além do recorte macro-social realizado pela Sociolinguística Variacionista, o que mostra que se está objetivando reconhecer fenômenos não restritos ao escopo dessa disciplina, que a rigor foca na diversidade interna às línguas, mas sim identificados nas múltiplas experiências das pessoas com a linguagem – sendo esta última opção essencial aos estudos acerca do ensino e do aprendizado das línguas. É nesse sentido que as autoras assumem a linguagem como social e variável, e o seu aprendizado e aprimoramento procedural não podem ser feitos sem levar em conta a sua natureza partilhada e situada.

Observe-se, ainda, quanto ao pormenor enunciado acima, que Ravid e Tolchinsky (Id.) propõem uma perspectiva diferente daquela que hegemonicamente os estudos sobre a aquisição e o ensino-aprendizado da linguagem assumem: o foco da discussão sobre o letramento linguístico não é *a língua* que as pessoas usam, como se pode notar, por exemplo, nos estudos gerativistas que observam as mudanças gramaticais da linguagem das crianças ao longo do seu desenvolvimento, ou os diferentes tipos de variações estruturais estudados em termos diatópicos, diastráticos ou diafásicos. No caso do letramento linguístico, o foco dos estudos é sempre sobre *as pessoas* e a qualidade da sua relação com a linguagem que usam. Essa virada representa um ganho qualitativo na observação do ensino de línguas em geral, e de gramática em particular, pois permite discutir as condições de uso e de ensino-aprendizado das estruturas léxico-gramaticais e semânticas, e também investigar quais seriam as melhores formas de levar as pessoas a se aprimorarem no seu uso, realizarem cotejos entre elas, avaliarem a sua complexidade interna, e também observarem estruturalmente as suas próprias produções, perceberem suas adequações de uso e valor social, e tudo o mais que diz respeito aos conhecimentos linguísticos necessários à prática da linguagem.

Essa investigação, segundo Ravid e Tolchinsky (Id.), seria conduzida segundo três enquadramentos de variação contextual das diferentes produções de linguagem: o *registro*, o *gênero* e a *modalidade*, que são incorporados cedo, mas, no processo de letramento linguístico, são sistematizados, integrados e acessibilizados segundo duas perspectivas de configuração do material linguístico:

- 1) A linguagem como *estilo discursivo*: como se constitui o entorno de uma produção específica de linguagem, e como ela se caracteriza em termos globais;
- 2) A linguagem como *sistema notacional*: como tais enquadramentos atravessam a constituição léxico-gramatical dessas produções.

A inclusão e definição desses fatores produzem um repensar acerca de como enxergar, por exemplo, as diferenças entre oralidade e escrita, e, dentro de cada modalidade, as diferenças entre as experiências semióticas e sociais que as incluem. Esse repensar incorpora a possibili-

dade de observação das construções de linguagem como situadas e enquadradas às formas de relacionamento entre as pessoas. Por isso, pode levar em conta, em concordância com o que as autoras propõem, os papéis dos interlocutores, as finalidades da comunicação, o seu grau de planejamento, entre outros fatores. Esse repensar, assim como propõem os linguistas aplicados alinhados à perspectiva dialógica da linguagem (por exemplo SZUNDY, 2014; OLIVEIRA; SZUNDY, 2014), deve necessariamente assumir os textos, orais ou escritos, não como produtos, mas como práticas que compõem o fluxo da comunicação. Dessa forma, em vez da construção de um arcabouço taxonômico para definir o nível de textualidade das produções dos alunos, interessa observar, de partida, as condições de produção desses textos, tendo-se em mente que tais condições são definidoras das suas características léxico-gramaticais (GERHARDT, 2015).

O conceito de letramento linguístico assimila as lições já dadas por pesquisadores interessados em compreender como o estatuto institucionalizado das pessoas, o qual, na escola, as enquadra como alunos, interfere na qualidade material dos textos escolares (cf. LEMOS, 1977; PÉCORA, 1983). Por isso, uma das ideias que o conceito engendra é a percepção de que a gramática também é um componente dessa experiência, desse processo: a oralidade, além de variar em termos macro e microsociais, é regida por regras de gramaticalização (*gramaticalização* aqui entendida como a normatização linguística das ações de comunicação) diferentes das que presidem às regras da escrita. Essas regras estão diretamente relacionadas aos contratos de fala estabelecidos pelos actantes – na oralidade, as pessoas não raro se posicionam como interlocutoras, ao passo que, na escrita, presume-se que os agentes sejam, de um lado, pelo menos um redator, e, de outro, pelo menos um leitor.

Todas as diferenças entre a oralidade e a escrita como experiências abrem espaço para a ação metalinguística, e são propriedades a serem exploradas de forma central no ensino de língua e na discussão léxico-gramatical: a oralidade com o peso massivo da pragmática, a condição de interlocutores dos agentes e a pressão do processamento *on-line*; a escrita, em específico a que busca enquadrar-se na norma padrão, com a não-necessidade da presença física do leitor, a maior possibilidade de planejamento, a relativa estabilidade e a possibilidade de refazimento. Essas condições, e muitas outras, são particularidades importantes, das quais os aprendizes devem dar-se conta e apropriar-se, a fim de serem flexíveis retoricamente e bem-sucedidos nas diversas situações de comunicação das quais pretendem participar.

Além disso, o desenvolvimento da flexibilidade retórica, com a capacitação progressiva das pessoas nas habilidades e conhecimentos relacionados a essas diferenças, permite que se torne “a variabilidade [das formas de uso da linguagem] acessível e controlável” (Id., p. 421), na medida em que

O letramento linguístico acarreta uma conscientização, por parte da pessoa, de sua identidade linguística particular, um corolário do que é o reconhecimento de outras identidades linguísticas, acarretando a conscientização dos fatores que constituem a diferença entre o seu próprio sistema linguístico e os dos outros (RAVID; TOLCHINSKY, 2002, p. 421).

Para isso, e no caminho de se tornarem linguisticamente letrados, os aprendizes devem “superar os obstáculos do processamento *on-line* da oralidade” (Id. *Ibid.*, p. 429), impostos pelas diferentes naturezas da produção dos textos orais e escritos, e assimilar o “uso eficiente do tempo e dos recursos cognitivos quando escrevem” (Id. *Ibid.*, p. 429), em cotejo com as outras ações de linguagem.

O benefício mais importante para uma proposta de ensino de línguas que adote entre seus conceitos básicos o letramento linguístico e seus corolários é a conscientização cada vez maior das pessoas acerca das condições discursivas e estruturais das suas experiências com a linguagem em diversas modalidades. Essa conscientização provoca modificações profundas nessas experiências, a ponto de favorecer a progressiva autonomização das pessoas em relação às suas práticas linguísticas. Isso acontece porque, segundo as autoras (a partir de CHAFE, 1994), o uso linguístico mais “natural” é a conversação, em que as pessoas estão prioritariamente atentas ao tópico discursivo e ao seu próprio papel interacional, e não à materialidade léxico-gramatical do que estão conceptualizando quando falam e ouvem; o aporte do letramento linguístico possibilita que elas se deem conta das outras possibilidades de experiência com a linguagem para além da conversação, e com isso ampliem suas competências como usuárias de uma língua.

Em relação a isso, um dos problemas fundamentais detectados na escola brasileira, no que se refere ao letramento linguístico, é quando o aluno, em certa medida, não se conscientizou acerca da sua variabilidade, transpondo a prática da conversação para a escrita, e limitando-se a ter uma compreensão intuitiva, global e voltada para o tópico discursivo, em suas produções de linguagem: segundo Ravid e Tolchinsky (Id., p. 431), “usuários ‘ingênuos’ podem prestar atenção explícita ao tópico discursivo, aos fatores prosódicos ou à seleção lexical, mas não à escolha da construção sintática ou da forma morfológica” do que lêem, escutam, falam e escrevem (cf. GERHARDT, 2015). A não compreensão e o não trabalho sobre o caráter variável e situado das experiências com a linguagem pode levar a duas consequências: uma delas é o aluno jamais compreender que há mais de uma forma de expressar-se em linguagem; outra é ele reconhecer que há diferenças, mas desconhecer quais são os seus parâmetros discursivos e notacionais.

Por outro lado, é possível dizer que, ao letrar-se linguisticamente, as pessoas podem, ao longo dos seus anos escolares, apropriar-se de uma série de conhecimentos que dizem respeito:

1. Ao progressivo detalhamento do material linguístico observado e à ampliação do escopo de entendimento da produção da linguagem – da dimensão do conteúdo em direção à dimensão léxico-gramatical;
2. À administração da produção linguística - por exemplo, realização consciente de leituras inferenciais, comparação entre estruturas gramaticais análogas, revisão, reescritura, autoavaliação;
3. À seleção das formas linguísticas mais apropriadas a partir da avaliação das alternativas de uso linguístico – incluindo aqui a detecção dos contextos em que elas são usadas.

Tais habilidades, que, em resumo, são metacognitivas e metalinguísticas, precisam estar acessíveis à consciência das pessoas a fim de serem por elas gerenciadas, e por isso deveriam constituir o objetivo principal do ensino de línguas.

Por esse motivo, na discussão sobre um ensino de línguas que pretenda criar ações que promovam e favoreçam a condição das pessoas como linguisticamente letradas, o desafio vem justamente da necessidade de elaboração de metodologias e de seleção dos conteúdos que proporcionem o desenvolvimento das compreensões metacognitivas e metalinguísticas. Tais compreensões de-

vem relacionar-se à progressiva flexibilidade retórica, da idade infantil até a adulta, através do estímulo e subsídio para que os alunos construam um maior conhecimento estrutural, situado e consciente sobre a sua língua, e também um maior reconhecimento, conscientização e gerenciamento das suas próprias habilidades linguísticas, ou seja, habilidades de expressarem-se e compreenderem o que lhes é comunicado de formas variadas e em diferentes condições público-sociais: mais formais ou menos formais; orais ou escritas; por meios impressos ou digitais etc., através do uso dos múltiplos recursos expressivos da linguagem.

A maior participação agentiva e automonitorada dos aprendizes em diferentes universos e demandas de uso linguístico, no entender de Ravid e Tolchinsky (Id., p. 422), “favorece uma percepção mais analítica dos fatores linguísticos dessa diferença”, para que eles possam ir além do reconhecimento de que os outros, mesmo falando a sua língua, “falam diferente”, compreendendo quais construções expressam essa diferença, e também reconhecendo o seu próprio lugar como usuárias de uma variedade linguística.

Entretanto, e sobretudo quando se assume a perspectiva *meta* de ensino-aprendizado como uma contribuição importante para a agenda dos estudos acerca do ensino de língua portuguesa no século XXI – algo, aliás, que, como já salientamos, em outros países está consolidado há anos, mas no Brasil é do conhecimento de poucos profissionais e pesquisadores –, tais ganhos não se notarão sem que se reconheça, a par de um ensino voltado para as *práticas* com a linguagem, o aprimoramento de *saberes* sobre as práticas com a linguagem. Isso se dá porque o ensino baseado apenas em práticas (algo, que, aliás, em realidade não acontece, como exemplificaremos) não oferece de forma efetiva a possibilidade de uma experiência com a linguagem na escola que seja qualitativamente diferente daquela que as pessoas têm fora dela.

Essa postulação torna-se necessária porque a discussão sobre um ensino que se baseie apenas em práticas com a língua corre o risco de não proporcionar aos alunos mais do que eles já têm, já que a prática com a língua, ou seja, a produção efetiva de linguagem, é algo que eles já trazem à escola, mas a explicitação notacional das ações que eles efetuam para produzir a linguagem é algo que apenas na escola eles terão a oportunidade de experienciar, através da manipulação estratégica desses processos, que incluem não apenas conhecer e produzir conteúdos linguísticos, mas fazê-lo incluindo os planos estruturais da língua – fonologia, morfologia, semântica, sintaxe.

Essa didática é fundamental para que os alunos possam aprender a monitorar e controlar sua produção de linguagem em leitura e escrita, a fim de que, posteriormente, no seu processo de autonomização como usuários da língua, eles se relacionem com sua prática linguística de forma fluida e consciente. O aprendizado dessa consciência lhes favorecerá reconhecer, por si, os níveis de qualidade da sua própria leitura e escrita (cf. HACKER e colegas, 2009, p. 158). Evidentemente, tal desenvolvimento só será possível quando se começar a legitimar as produções de linguagem cotidianas dos alunos, aquelas que eles fazem fora da escola – blogs, poemas, grafites, canções, quadrinhos, ilustrações etc. –, como tão importantes didaticamente quanto aquelas que são efetuadas dentro da escola.

O conceito de letramento linguístico pode oferecer muitas contribuições não somente à reflexão sobre a qualidade do ensino do Português no Brasil, mas também ao embasamento teórico-metodológico de propostas de ensino destinadas a concretizar os pressupostos dos PCNs. Entre elas, a maior de todas é a de trazer à realidade dessas discussões o quanto o desenvolvimento

metacognitivo e metalinguístico contribui constitutivamente para que os alunos se tornem verdadeiramente letrados e possam com isso incorporar formas de comportamento linguístico, cognitivo e social necessárias à concretização dos seus projetos pessoais, profissionais etc., projetos de pessoa que eles sonhem e desejem construir.

Em outras palavras: o quanto a discussão sobre letramento linguístico nos ajuda a diferenciar e graduar os saberes linguísticos relacionados ao letramento que pode ser chamado de *cotidiano*, relacionado ao conhecimento necessário para as atividades diárias das pessoas, tais como ler cartazes, placas, passagens, bulas, preencher envelopes, escrever pequenos textos, seguir receitas etc., dos saberes que proporcionarão um letramento *transformador*, que permitirá a realização de buscas de aprendizado que franquearão os espaços sociais que as pessoas desejam para a sua vida, para além daqueles em que nasceram e cresceram.

Com essas formulações em questão, na próxima seção avaliamos a noção de letramento linguístico em cotejo com a percepção de letramento que subjaz à maioria das discussões contemporâneas sobre o ensino da gramática da língua portuguesa no Brasil – as quais, grosso modo, partem dos pressupostos de Brian Street (1984) acerca das diferenças entre, nos termos do autor, o letramento autônomo e o letramento ideológico. Tomaremos como base o desenvolvimento desse conceito oferecido por Angela Kleiman (1995) e Magda Soares (1998; 2003).

O Letramento linguístico em perspectiva – concepções contemporâneas de letramento

Este artigo inscreve-se num riquíssimo espaço de discussão acerca do letramento no Brasil, que está longe de constituir matéria fechada. Por exemplo, Magda Soares (1998) fala da dificuldade de definir o que é letramento; Angela Kleiman (1995) prefere assumir o letramento como um conceito que pode ser enquadrado de diferentes perspectivas: por exemplo, em termos de saberes sobre as línguas, ou em termos da configuração de práticas sociais-discursivas orais na relação com o contato com materiais escritos. De todo modo, embora a escola seja “a mais importante agência de letramento” (KLEIMAN, 1995, p. 20), o conceito ultrapassa o âmbito escolar, o qual, de acordo com a tradição do senso comum sobre os conhecimentos que envolvem a linguagem, seria o único espaço legitimado de compreensão acerca da linguagem e reflexão sobre as ações possíveis com a linguagem.

Basicamente, ao pretender um diálogo entre as proposições deste artigo e o que se reconhece em geral hoje como letramento no Brasil, sem entrar nos pormenores da discussão sobre multiletramentos, letramento crítico e outros conceitos análogos, pleiteamos que o letramento linguístico é uma propriedade capaz de ajustar e articular as dimensões individuais e sociais da experiência humana com a linguagem.

Tendo essa perspectiva em mente, definimos que, amplamente falando, o letramento linguístico é uma propriedade relacionada ao desenvolvimento de uma “técnica” (SOARES, 1998; 2003) de linguagem, associada ao desenvolvimento das pessoas nos termos do seu autorreconhecimento como usuárias da língua. Para cumprir com as tarefas de comunicação a que se dedicam, elas necessitam conhecer os aspectos *notacionais*, ou seja, léxico-gramaticais, da variedade linguística (no sentido posto por RAVID; TOLCHINSKY, 2002) que empregam, e também observar

os seus aspectos *discursivos*, ou seja, as condições de possibilidades de uso da linguagem nas condições de intersubjetividade, normatividade e situatividade em que elas estão engajadas num dado evento de comunicação.

Essa definição pode ser pensada relativamente ao encaminhamento que há algumas décadas representou um divisor de águas na discussão sobre o assunto, não apenas no Brasil, mas também em todo o mundo, que foi a distinção cunhada por Street (1984) entre o *letramento autônomo* e o *letramento ideológico*, ou, nos termos de Soares (1998, 2003, doravante empregados aqui), entre o *letramento individual*, que diria respeito eminentemente ao aprendizado da “técnica” sem a problematização do que isso representa como prática e condição público-social, e o *letramento social*, com foco na ideia de letramento como o valor social agregado aos saberes relacionados à língua.

O advento da noção de letramento social trouxe um salto qualitativo sem precedentes na história da Educação no Brasil, porque proporcionou aos pesquisadores politicamente engajados uma visão verdadeiramente fidedigna acerca da dimensão pessoal e coletiva do conhecimento sobre a linguagem: tornou-se possível vincular o aprendizado da linguagem e a escolarização à discussão maior sobre Educação e desenvolvimento social em nosso país, já que a percepção tradicional de alfabetização tornava a questão do ensino de língua absolutamente *naïf* e a-historicizada, porque sequer arranhava as estruturas de desigualdade social nas quais o sistema escolar brasileiro era (e continua sendo, infelizmente), ao mesmo tempo, causa e consequência.

Mas o advento do letramento social no Brasil não trouxe a reboque o entendimento de como seria pensado, no plano estrutural, o desenvolvimento dos saberes das pessoas sobre a língua, porque, na emergência desse conceito, o conhecimento léxico-gramatical da linguagem manteve-se atrelado ao letramento individual e às perspectivas descritivas tradicionais, algo que passou a ser encarado negativamente. Nas últimas décadas, esse pensamento, aliado ao fato de que, à exceção da Linguística Textual, não se desenvolveram formas de compreensão estrutural da língua e do texto que escapem à visão tradicional sobre o ensino de gramática, ocasionou um distanciamento da relação entre o letramento e os conhecimentos eminentemente linguísticos a ele relacionados: não se podia pensar conceitualmente nos saberes sobre a língua de uma forma que não os identificasse com o ensino da descrição das estruturas morfológicas e sintáticas e dos caracteres formais da escrita em norma padrão (ortografia, pontuação etc.), e conseguisse ampliar o escopo do ensino da língua para além da análise da frase.

Esse problema impediu o entendimento de que a compreensão social da linguagem sem a presença constitutiva da sua compreensão estrutural será bastante insatisfatória, e de que, se todos os saberes passam pela linguagem e pelo discurso, a sua não apropriação impede a construção da autonomia das pessoas nas suas diferentes práticas de comunicação e de busca de conhecimento. Provavelmente por esse motivo, os trabalhos que inicialmente cuidaram de tornar clara a diferenciação entre as dimensões individuais e sociais do letramento no Brasil situam apenas periféricamente, assim mesmo quando situam, a problematização do que a percepção social do letramento pode significar para os saberes das pessoas sobre as suas práticas com a linguagem, e sua autonomia como usuárias da língua.

Nesse sentido, pode-se dizer que a perspectiva individual do letramento naturaliza as experiências sociais com a linguagem, negligenciando o fato de que o seu uso não raro se faz em determinadas condições de intersubjetividade que requerem desempenhos linguísticos especificamente

associados a essas condições, e que o aprendizado e manejo consciente dos aspectos estruturais e notacionais presentes nas práticas de linguagem representa uma diferença qualitativa importante, no que diz respeito ao uso social da linguagem. Entretanto, analogamente, pode-se também dizer que a ideia de letramento social, por não se atrelar ao aprendizado dos aspectos linguísticos das práticas sociais com a linguagem, naturaliza o processo de aprendizado da língua, minimizando-o à condição de aquisição (no sentido de que não parece necessitar de tratamento didático sistemático para se desenvolver). Por esse motivo, negligencia os saberes linguísticos, assumindo-os como já dados, já aprendidos, e não problematiza as condições de aprendizado das competências léxico-gramaticais e semânticas necessárias às práticas sociais com a linguagem nas diferentes modalidades em que isso normalmente se dá – o que neste artigo se entende como desenvolvimento metacognitivo e metalinguístico.

Essa concepção naturalizada do aprendizado (cf. GERHARDT, 2017), infelizmente adotada por diversos modelos curriculares, inclusive os PCNs, assume que a mera apresentação de conteúdos diferentes das nomenclaturas gramaticais é suficiente para que os alunos assumam um comportamento cognitivo diferente do relacionamento definicional e taxonômico que eles têm historicamente mantido com os conteúdos gramaticais. Ora, esse tipo de posicionamento, mais apropriado para alunos espontaneamente motivados e com projetos pessoais de longo prazo, projetos esses que necessariamente incluem os anos passados na escola, não serve para a realidade escolar brasileira: a história da valorização da escola é recente no Brasil, e isso se manifesta na falta de significado e de propósito, para a grande maioria dos alunos, das horas passadas em sala de aula. Por isso, a ação didática precisa ser acompanhada de um trabalho de reconhecimento do valor a longo prazo da escola, e do valor que os seus ensinamentos podem ter na independência social das pessoas e no aumento progressivo das chances de escolha de quais posições assumirão na sociedade em sua vida adulta. E, no âmbito do ensino de línguas, esse trabalho necessariamente deve incluir o auto(re)conhecimento dos alunos como pessoas que praticam a linguagem em diversos contextos e para atender a diversas necessidades.

Neste artigo, alinhamo-nos a todos os outros trabalhos dedicados a investigar o ensino do Português que reconhecem o gravíssimo problema socioeducacional, que enfrentamos há décadas, da “crescente marginalização dos grupos sociais que não conhecem a escrita” (KLEIMAN, 1995, p. 15), ou, mesmo a conhecendo, não dispõem de conhecimentos para usá-la de forma autônoma e flexibilizada aos seus diversos contextos de experiência, nem dispõem de instrumentos para realizar com qualidade a leitura de textos escritos de diversos gêneros.

Por essa razão, assumimos que, para que o conceito de letramento linguístico possa dialogar com a compreensão do letramento como uma condição humana a um só tempo individual e social, deve-se viabilizar o que é defendido por Kleiman (1995, p. 39): “os correlatos cognitivos da aquisição (*sic*) da escrita na escola devem ser entendidos em relação às estruturas culturais e de poder que o contexto de aquisição (*sic*) da escrita na escola representa”.

Nesse sentido, é evidente que a adoção do letramento linguístico em projetos de pesquisa e parâmetros curriculares não resolve os graves problemas históricos do ensino do Português no Brasil. Mas, pelo menos, ao reconhecer a linguagem como uma experiência, reconhecendo também as vivências e saberes cotidianos dos alunos como plataformas de lançamento para a

conquista de novos saberes, esse conceito articula a necessidade do desenvolvimento metalinguístico e metacognitivo à necessidade de que ele se construa mediante o entendimento de que o aprendizado da linguagem, como experiência situada, está atravessado por dimensões intersubjetivas e normativas, e portanto evidencia e constitui a realidade dessas dimensões. Esses fatos não podem ser ignorados pelo pesquisador interessado em ensino, da mesma forma que a necessidade de aprendizado da língua em termos de materialidade estrutural também não pode.

Igualmente, o conceito de letramento linguístico não se presta primordialmente à problematização das estruturas socioculturais em que a prática da linguagem associa-se à afirmação/consolidação de papéis sociais e lugares de poder. Ou seja, a alusão a esse conceito não aponta de imediato para a discussão de se o conhecimento linguístico aprendido na sala de aula destina ou não os alunos aos lugares sociais que, no imaginário popular, a escola lhes franquearia, ou se os saberes sobre a língua são úteis para que eles pensem esses lugares sociais em contraponto aos seus projetos de pessoa.

Contudo, advogamos que a proposta do desenvolvimento do letramento linguístico como um trabalho escolar, por todas as afirmações que aqui já foram feitas, está grávida de possibilidades desse repensar: as reflexões que esse conceito suscita permitem construir a convicção de que, à medida que as pessoas se autonomizam como usuárias da língua, aumenta a sua capacidade de ação linguística no momento em que isso se faz necessário, o que melhora a qualidade das suas outras ações sociais. Isso se torna possível porque o conceito de letramento linguístico não é um retrocesso à ideia de alfabetização como mera assimilação de técnicas simples de escrita, concepção vigente no passado educacional brasileiro. As suas propriedades são bem mais amplas, porque incluem:

1. O desenvolvimento de capacidades de gerenciamento do próprio trabalho linguístico e cognitivo;
2. A compreensão da variação linguística em termos mais amplos dos que são apresentados nos enquadramentos macrossociais da linguagem;
3. A reflexão sobre a qualidade discursiva e notacional das experiências com a linguagem relativamente à sua inerente situatividade.

Evidentemente, o letramento linguístico está bastante atrelado à escolarização, por incluir saberes cujo aprendizado está fortemente relacionado ao ambiente escolar - gramática, escrita, leitura -, o que o caracteriza dentro do universo do letramento escolar. Mas, ao contrário da visão restrita que normalmente se tem desse conceito, aqui se busca apontar a possibilidade, através de uma didática voltada para o desenvolvimento metalinguístico e metacognitivo dos alunos, de oferecer-lhes instrumentos para pensarem suas condições sociais atreladas ao seu conhecimento e uso da língua. Ou, em outras palavras: superar as limitações que o letramento individual impõe às pessoas (SOARES, 1989, p. 86), tornando-as capazes de assumir e realizar de forma amadurecida os comportamentos linguísticos e também cognitivos necessários à escola, e também instrumentando-as para se sustentarem comunicativamente na sua vida cotidiana pessoal e profissional e pensarem sobre a sua condição social e perspectivas de vida a partir dessa sustentação.

Por isso, ao compreender noções relacionadas ao nível *meta* de ação linguística e cognitiva, de gerenciamento dos problemas e objetivos relacionados às práticas de pensar e comunicar,

a discussão sobre o letramento linguístico pode ser um bom começo de reflexão sobre o letramento escolar que possa fundamentar ações didáticas que ajudem os alunos a desenvolver mais conhecimentos discursivos e notacionais sobre suas próprias práticas linguísticas, cumprindo satisfatoriamente com as demandas comunicativas da sua vida cotidiana, pessoal e profissional.

Tendo em conta essas formulações gerais, passamos abaixo a enquadrar nelas o ensino de gramática no Brasil, pensando-o transversalmente à noção de letramento linguístico e seus corolários.

Um exemplo: a reflexão sobre ensino de gramática

Para exemplificar como as discussões e questões levantadas acerca do letramento linguístico podem motivar a reflexão sobre o ensino de gramática realizado contemporaneamente no Brasil, analisamos o texto intitulado “O percurso das gramáticas nas ações escolares”, de Francisco Platão Savioli, conhecido gramático brasileiro (SAVIOLI, 2014, p. 134-152). Savioli aborda a evolução do ensino de gramática da língua portuguesa nos últimos cinquenta anos, a partir não do que os compêndios gramaticais usados nas escolas e universidades têm apresentado, mas sim das questões de gramática presentes em exames e seleções pós-Ensino Médio, como vestibulares e ENEM.

Por um lado, a opção por examinar questões desse tipo é uma ação bastante feliz e oportuna por parte do autor, já que elas são uma baliza e um determinante para movimentos de mudança no ensino, como se tem visto desde que os vestibulares de universidades públicas instituíram questões discursivas e revelaram as dificuldades de leitura e escrita dos alunos em língua materna e estrangeira. Por outro lado, ao associar o que os vestibulares cobram à natureza da descrição que as gramáticas oferecem, sem menção a qualquer outra variável nessa relação, Savioli (*id. Ibid.*) demonstra reconhecer apenas a dimensão *linguística* do ensino, e não também a dimensão *do aprendizado*. Tal ação limita a sua argumentação a aspectos conteudísticos, como se, para o ensino de qualquer conhecimento, seja gramatical, seja de outra natureza, houvesse uma relação direta entre conteúdo e aprendizado.

Ao abstrair a problematização do aprendizado, Savioli (*id. Ibid.*) demonstra voltar a questão da qualidade do ensino para o tratamento dos fatos e fenômenos da língua a serem ensinados, e não para a investigação sobre as características, condições e qualidade das experiências e práticas das pessoas com eles. Isso faz com que o autor deixe de apresentar algumas perguntas importantes para o ensino de língua portuguesa, que tocam exatamente na finalidade de ensiná-la, e, nesse âmbito, na finalidade de ensinar a sua gramática:

1. Por que os alunos precisam aprender tais conteúdos, e qual é o propósito de ensiná-los?
2. Quais são as bases conceituais para a inclusão destes e daqueles conteúdos a serem ensinados e para a forma como serão selecionados, organizados e dispostos à observação e ensino?
3. Quais são as afinidades entre a maneira como esses conteúdos são apresentados e ensinados e as formas conhecidas da relação entre o ser humano e o aprendizado de práticas autênticas relacionadas à disciplina em questão?
4. Qual é a relação entre esses conteúdos e as práticas efetivas das pessoas com a linguagem?

Em decorrência das perguntas que não são feitas, Savioli (*id. Ibid.*) detecta problemas estruturais no início do percurso descrito, os quais, na perspectiva contemporânea das reflexões e ações de pesquisa sobre o ensino, não são resolvidos, mas isso não é percebido por ele.

Mantendo em tela essas questões, que podem ser indexadas aos parâmetros relacionados ao letramento linguístico na forma apresentada neste artigo, passamos a uma descrição das informações principais do texto que selecionamos para análise.

Situando-se, conforme já apontamos, na dimensão linguística da discussão sobre o ensino de gramática, Savioli (*id. Ibid.*) define como fator-chave para compreender a grande mudança no ensino de gramática dentro do período por ele avaliado a inserção de descrições gramaticais de base linguística nos compêndios sobre o assunto, o que provocou fricções, rupturas e alguns descaminhos nos conteúdos apresentados nessas publicações. Com base nesses acontecimentos, Savioli (*id. Ibid.*) dividiu seu relato em três estágios, cada qual com características específicas relativamente às formas como a Linguística tem afetado o ensino de gramática: o primeiro estágio vai de meados de 1960 a fins de 1970; o segundo, do início da década de oitenta ao fim da de noventa; e o terceiro começa no início dos anos 2000 e prevalece até os tempos atuais. Segundo o autor, a justificativa para a existência desses três estágios diz respeito às condições de possibilidades para as transformações na qualidade da produção dos compêndios gramaticais e do ensino do Português.

É preciso salientar, que, em termos globais, o texto de Savioli (Id.) reproduz as quatro ideias hegemônicas na história da discussão sobre ensino de gramática, em particular, e do Português, em geral, que vigoram sem alteração há pelo menos quatro décadas, e por isso estão presentes em outros trabalhos antigos (LEMOS, 1977; ILARI, 1985; BECHARA, 1987) e contemporâneos (TRAVAGLIA, 2013; NOGUEIRA, 2014; BORTONI-RICARDO e colegas, 2014):

1. Caráter prescritivo x descritivo de apresentação dos conteúdos;
2. Observação das práticas de linguagem em termos de variação e mudança linguísticas;
3. Perspectiva prevalente de observação dos fatos e fenômenos da língua: significado X estrutura.
4. Escopo de observação dos fatos gramaticais – palavra, frase, texto.

Note-se que todas essas ideias são de ordem *linguística*, ou seja, todas estão harmonizadas à perspectiva dos *conteúdos linguísticos* a serem ensinados, mas não à da prática linguística escolar como uma experiência cognitiva e metacognitiva, tampouco à da forma como conceptualizamos o sistema linguístico, para que o aprendizado de saberes sobre a língua seja relevante às práticas efetivas de letramento.

Sobre o primeiro estágio do ensino de gramática no Brasil, Savioli (Id.) salienta o seu caráter prescritivo, teoricamente esvaziado e apartado das práticas cotidianas de linguagem: ensinavam-se definições e classificações circunscritas ao escopo da frase, sem preocupação com a sua contextualização, para que esses conteúdos fossem cobrados nas provas. A variação inerente às línguas não era um fator considerado no ensino do Português, e as ocorrências que não se encaixavam na norma de prestígio eram julgadas como deformadas e decadentes. As construções

linguísticas que não se acomodavam às definições eram descartadas da sala de aula, e o que estabelecia se uma construção era “certa” ou “errada” eram julgamentos fundamentados em falas de autoridade materializadas em imagens como “consagração pelos clássicos”, “índole da língua” e outras percepções de base puramente estética. Tudo isso, segundo Savioli (Id.), era feito em nome da manutenção do que se denominava “patrimônio nacional”, “herança da latinidade” etc., ideais defendidos e sustentados pelo ensino tradicional de gramática, e se desenvolvia na ausência de alguma apreciação sobre a necessária melhoria da qualidade das práticas de linguagem, em particular as que se relacionam com a modalidade escrita: a leitura e a produção de textos escritos.

Os exames vestibulares, em consonância com o modelo descrito por Savioli (Id.), “consistiam em questões de análise” (p. 137), seguindo a proposta de detecção de informações sobre a classificação de palavras e frases e de reconhecimento das construções “certas”, ações metalinguísticas (no sentido Jakobsoniano, conforme posto em GERHARDT, 2017), que constituíam o conhecimento sobre a língua prestigiado nesse período.

O autor lembra que, nesse estágio, a Linguística já tinha adeptos entre os muros da Academia, mas os “atritos” (p. 137) entre estes e os gramáticos eram alguns dos elementos ocasionadores do alijamento entre as pesquisas linguísticas e as publicações didáticas.

Acerca do primeiro estágio, Savioli (Id.) assevera, acertadamente, e em consonância com os críticos do ensino tradicional do Português, que “não se colocava em dúvida o pressuposto de que aprender uma língua coincidia com aprender descrições da língua vernácula e de suas prescrições” (p. 136). A expectativa era a de que, a partir do conhecimento dessas classificações desconexas, os alunos posteriormente seriam capazes de agregá-las à produção de textos em condições de uso cotidiano. Entretanto, infelizmente, a ideia de Savioli (Id.) não vem acompanhada de uma proposição do que representa, para o autor, aprender uma língua – em outras palavras, não se identificam em seu texto hipóteses sobre o que deve substituir as descrições e prescrições, sobretudo diante do fato de que, se as prescrições têm paulatinamente desaparecido, as descrições ainda não foram substituídas por nada, e são elas que ainda norteiam o ensino de gramática na contemporaneidade, como se pode evidenciar nos exemplos oferecidos por Savioli (Id.) dos três estágios, e também nos livros didáticos aprovados pelo PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) nos últimos anos.

O que veremos, ao longo do texto do autor, é que as classificações desconexas vão sendo substituídas por escopos mais amplos de observação e pela mudança de foco do ensino na direção dos significados suscitados pelas estruturas, mas não se mudará a ação cognitiva que o estudante exercerá sobre elas – ele ainda continuará a descrever, identificar, agora não mais classificações, mas efeitos de sentido, e com isso se suporá que ele estará apto a construir e compreender textos reais. Savioli (Id.) avaliará positivamente essa ação, sem reconhecer o fato de que, qualitativamente, o processo didático proposto para se atingir algum aprendizado é o mesmo, e, por isso, a distância entre o que se pratica em sala de aula e o que se faz na vida real também continuará a mesma.

Ao descrever o segundo estágio, Savioli (Id.) detecta uma ampliação do espaço das teorias gramaticais na discussão sobre o ensino de gramática e um aumento da produção acadêmica e crítica sobre o assunto, na qual se manifesta o desejo de mudanças no ensino da gramática. Essa

manifestação acarretou a mudança de crenças e práticas relacionadas aos parâmetros de reflexão sobre a linguagem que citamos acima, a saber, ensino prescritivo X descritivo, variação linguística, foco na estrutura X foco no significado, e escopo de observação dos níveis de análise. Assim, houve a minimização dos preconceitos relacionados à variação linguística, o afrouxamento da dicotomização entre certo e errado nos compêndios gramaticais e a inserção do texto como conteúdo didático, com conseqüente ampliação do escopo do entendimento gramatical da frase para o texto.

Entretanto, no entender do autor, as ações efetivas de mudança nesse estágio ainda não foram satisfatórias, já que “a capacidade de entender as novas propostas e – mais que isso – de encontrar estratégias didáticas eficazes para colocá-las em uso foi demorada” (Id., p. 140), o que caracterizou um “descompasso” entre modelos teóricos e práticas pedagógicas, ou seja, um problema de transposição didática: os novos conhecimentos já se contrapunham ao ensino tradicional, fazendo emergir um novo entendimento do que é gramática, que agora passa a ser vista como “conjunto de leis responsáveis pelas regularidades que garantem o funcionamento da língua” (Id., p. 140). Contudo, Savioli (Id.) aponta a ausência, no ensino de gramática, de um “esforço interpretativo”, isto é, de uma reflexão sobre o significado dos enunciados que as estruturas gramaticais enquadram. Ainda prevalecia apenas uma perspectiva, a da estrutura, e não duas, a da estrutura e a do significado – o autor dá a entender que, havendo essas duas perspectivas, dar-se-ia prevalência ao significado, e a reflexão gramatical seria sobre como os elementos da linguagem se estruturaram para construí-lo.’

Veremos, na análise do terceiro estágio, que o aumento dessa prevalência também será tratado como um fato positivo por Savioli (Id.), o que acarreta um prejuízo no ensino sistematizado de gramática, já que se baseia numa observação atomizada, ou seja, na detecção de elementos estruturais isolados que contribuem para a identificação de fatos e efeitos de sentido. Em termos de letramento linguístico, trata-se da supressão da compreensão da língua como sistema notacional, já que não se observam os parâmetros estruturais específicos e gerais que atuam na construção da semiose linguística – palavras, enunciados, textos etc., que precisam ser reconhecidos pelas pessoas em diversos momentos de prática linguística, para que elas possam atuar com propriedade e autonomia nas diversas modalidades em que prática é necessária.

Os exemplos de questões de seleção pós-Ensino Médio oferecidos pelo autor para retratar o segundo estágio são de avaliação de conhecimentos sobre funções sintáticas, nomenclatura gramatical e norma padrão. Para Savioli (Id.), tais questões denotam uma não consideração dos “conhecimentos que sejam relevantes para demonstrar bom desempenho em língua materna” (p. 142). O autor não especifica o que entende por “desempenho”, o que causa um incômodo na leitura do seu texto, porque ler, escrever etc. são práticas de desempenho que, embora relacionadas, são bastante distintas e exigem a construção de diferentes sistemas de ação didática. Entretanto, na apresentação do terceiro estágio, em que as mudanças no ensino se aproximam do seu entendimento do que é qualidade no ensino de gramática, já será possível inferir a ideia de desempenho pensada pelo gramático.

Para demonstrar o que deseja argumentar, Savioli (Id.) lança mão de uma questão de vestibular por ele caracterizada como sendo do terceiro estágio, que na verdade é uma questão de *semântica*, e não de *gramática*, em que, a partir da frase de Machado de Assis “Marcela amou-me duran-

te quinze meses e onze contos de réis”, solicita-se aos alunos que identifiquem a ironia presente na frase e apresentem os aspectos linguísticos dessa figura de estilo.

Ao exemplificar com uma questão de semântica uma discussão sobre ensino de gramática, o autor delinea o encaminhamento que confere à questão de como ensinar gramática na escola, que na verdade termina por ser um ensino não de práticas metalinguísticas (cf. GERHARDT, 2017) relacionadas à linguagem oral e escrita cotidianas, mas sim dos efeitos de sentido produzidos pela estruturação gramatical de determinados textos propostos, em diferentes níveis de análise. Não que esse tipo de ensino seja inútil, mas deve-se observar que se trata de um ensino baseado na observação e dissecação de materiais linguísticos já produzidos; ora, apenas observar os aspectos estruturais e semânticos do que foi construído por outros de forma alguma pode levar os alunos a desenvolverem uma flexibilidade retórica que lhes faculte produzir textos situados em termos de forma e significado e os avaliar estrutural e semanticamente.

Na avaliação de Savioli (Id.) sobre o segundo estágio do ensino de gramática no Brasil, ainda permanece a visão de uma relação direta entre as teorias da linguagem e ensino de língua, a qual, sem menção à necessária discussão sobre aprendizado que deve ser realizada em reflexões e ações didático-pedagógicas, torna-se um diálogo voltado apenas para a ministração do conteúdo. Aliás, sem uma discussão sobre o aprendizado, não se tem com clareza sequer uma justificativa pertinente sobre quais conteúdos devem ser ministrados, quanto mais como isso será feito.

O terceiro estágio do ensino de gramática do Português, no entender de Savioli (Id.), caracteriza-se por uma reflexão questionadora sobre o erro em termos de variação linguística, pelo aporte textual na investigação dos fatos da língua tendo-se o contexto como “condição de interpretabilidade” (p. 146), e pela elevação do significado a um estatuto central de reflexão linguística. Tal cenário representa uma consolidação do processo iniciado no segundo estágio.

Neste estágio, o autor identifica a percepção contemporânea de ensino de gramática, com a qual parece concordar: “o ensino da gramática deve perseguir o propósito de ensinar a colocar em funcionamento as virtualidades do programa linguístico, direcionadas para a geração de sentidos e efeitos de sentido correspondentes aos resultados programados” (Id., p. 144). Embora contendo a enigmática expressão “virtualidades do programa linguístico”, que a torna um pouco obscura, a ideia dada por Savioli (Id.) denota uma retirada da estrutura da instância central no ensino da gramática, o que o transforma em ensino de semântica apoiada na estrutura gramatical.

E de fato, na frase seguinte, o que se tem é “o ensino da gramática deve *privilegiar os significados* não apenas na dimensão semântica, mas também pragmática” (Id., p. 144), e o que Savioli (Id., p. 144) apresenta como argumento para a defesa dessa ideia é o fato de que “não basta conhecer apenas o código: é preciso conhecer também a cultura dos participantes da interlocução”, em frase bastante afinada com o universo do letramento social discutido neste artigo, que trata como dado e existente o conhecimento sobre as estruturas da língua que é relevante para as práticas linguísticas, em particular as relacionadas às normas de prestígio, o que de forma alguma é verdade. Aliás, como aprender esse código é um problema que tem sido negligenciado há décadas, e a opção por transformar o ensino de gramática em ensino da observação de aspectos semântico-pragmáticos da língua, sem qualquer reflexão e atuação agentiva sobre as práticas cotidianas de linguagem, de forma alguma vai resolvê-lo.

De fato, pautando-se o ensino de gramática a partir de materiais textuais produzidos fora do espaço da sala de aula, sem observar quais são os problemas estruturais que os alunos apresentam nas suas produções orais e escritas, realmente não há outra saída além de excluir a gramática do ensino de língua, propondo-se, em lugar de um verdadeiro ensino das estruturas que subjazem e sustentam a construção da linguagem, reflexões gerais sobre a construção de significados sem manipulação da estrutura, no plano de observação da língua que Ravid e Tolchinsky (2002) denominam *estilo discursivo*, sem, entretanto, estar articuladas a qualquer ação *notacional*, como deveria ser. Os fatos de linguagem, embora estejam pareados às perspectivas da Linguística atual, são pinçados dos textos, e requer-se dos alunos que apenas observem e opinem sobre o caso em foco, e apontem como ele se manifesta gramaticalmente: as questões selecionadas por Savioli (Id.) para exemplificar o terceiro estágio, em que estão presentes a impessoalização, o uso de preposições e o uso de verbos polissêmicos, são bastante representativas disso.

Em termos metodológicos, o autor contrapõe, ao ensino de gramática baseado no oferecimento de um “rol de etiquetas linguísticas esparsas” (Id., p. 145), um ensino fundado no “mergulho dos aprendizes no meio em que circula essa variedade da língua e esse meio não é outro senão o universo das obras escritas na variedade culta formal” (Id., p. 145), um ensino pautado pelo que Nogueira (2014) denomina “análise linguística como forma de apreensão ou confirmação de sentidos na interpretação de textos”. Ou seja: reflexão e análise sobre materiais de linguagem já dados, já construídos, sem que em qualquer momento se apontem problemas estruturais que determinadas práticas de linguagem, por exemplo, a escrita formal, podem suscitar. E essa ausência também não é notada pelo gramático.

À seleção exclusiva de materiais linguísticos da norma culta para a prática didática de língua portuguesa, agrega-se a discussão sobre erro limitada ao universo conceitual da variação linguística. Discutir erro em termos de variação não é problemático; a questão é que em nenhum momento os materiais textuais que os alunos produzem, e eles os produzem em quantidade, dentro e fora da escola, são levados à consideração didática, já que em geral não se encaixam no padrão culto, e portanto não podem integrar os conteúdos do ensino.

Ao discutir erro apenas no enquadre relacionado à variação linguística, seguindo a tendência hegemônica de discussão sobre o ensino do Português, Savioli (Id.) não leva em conta, por exemplo, os problemas de estruturação sentencial e textual como os que são identificados no texto abaixo, do banco *on line* de redações *uol*, dedicado à avaliação de materiais oferecidos espontaneamente por candidatos a exames nacionais pós-ensino Médio. Neste texto, observam-se problemas estruturais que o ensino de gramática nos moldes defendidos por Savioli (Id.) não tem condições de sanar. Dessa forma, o autor se esquiva da discussão sobre como desenvolver um ensino de gramática que possa reconhecer e tratar dos problemas reais de produção textual dos alunos em todas as etapas de sua formação escolar.

Manifestar-se corretamente: sim ou não?

Novamente após o fim das eleições *voltou* a ter conflitos, existentes entre a população e o Estado, isto tudo se deve à reeleição da *candidata*. Mas então *desta forma* se pergunta-se, qual o papel do Estado sobre os cidadãos, e até que ponto ele pode intervir?

Desta forma pode-se dizer que o *Estado*, tem *todos na palma da mão*. Então se você sair do percurso traçado por ele, você deverá arcar com as consequências. Um exemplo claríssimo disto é Rafael Braga Vieira um ex-morador de rua que após estar lutando

por seus direitos em manifestações ano passado foi preso.

Mas o inusitado da história é que além dele ser preso ele foi punido com dez dias de solitária, por estar junto de uma pichação que dizia: “você só olha da esquerda para a direita, o Estado te esmaga de cima para baixo”.

Acredita-se que essa punição que Vieira recebeu foi certa, e o Estado agiu de forma cabível, podendo alegar como *ele adquiri e possui equipamentos que registra fotos em uma penitenciária*.

Portanto é “bonito” manifestar, mas que seja da forma correta, para que o Estado não caia de cabeça em cima de você. No caso de Vieira que aparecia em uma foto, alega-se que deveria ser mais vigiado as cadeias para que não viesse a acontecer *isto* novamente, a forma correta para isto deveria ser a revista de presos, selas e até mesmo de visitantes, com muito mais cautela e cuidado, e também um monitoramento em torno dos presídios para que não haja arremessos de equipamentos eletrônicos do tipo.

<http://educacao.uol.com.br/bancoderedacoes/redacao/manifestar-se-corretamente-sim-ou-nao.jhtm>

Vejamos alguns dos problemas estruturais da redação acima:

1. Não se incluem entre os conteúdos gramaticais do Ensino Fundamental e Médio compreensões sobre a estrutura argumental que subjaz às sentenças. O ensino da estrutura argumental, com o reconhecimento dos elementos que a formam e dos problemas advindos da sua estruturação equivocada nos textos escritos, poderia ajudar o autor da redação a detectar que o verbo *voltou* está empregado sem indicação de sujeito, e aprender que, na escrita, não se usa a vírgula entre o predicador e o seu argumento externo, a fim de que não se verifiquem problemas de escrita como *o Estado, tem todos na palma da mão*.
2. Igualmente, não se discutem os parâmetros de articulação de sentenças, a fim de que ele saiba que os elementos *desta forma*, utilizado duas vezes, e *portanto* são conectores que sinalizam a relação de premissa e conclusão entre duas sentenças, relação essa que precisa ser identificada para que o emprego do conector seja pertinente, o que não ocorre em nenhum dos usos de *desta forma* e *portanto* na redação acima.
3. Também não se apresenta um estudo sistematizado de referência na escrita, para que o autor perceba que, embora *candidata* seja um termo facilmente retomável pelos brasileiros conhecedores dos fatos recentes, não pode ser usado em textos escritos formais sem uma menção explícita, no próprio texto, sobre a quem se refere. O mesmo se pode dizer em relação a *ele adquiri e possui equipamentos que registra fotos em uma penitenciária*, fato presente na proposta de redação mas sem nenhuma referência anterior no texto, e *isto*, ao fim do texto, de referência ambígua: não se sabe se o autor trata da foto tirada, ou da permanência em solitária, ou da frase no muro do presídio.
4. O texto, como um todo, tem fortes marcas de oralidade (*o Estado, tem todos na palma da mão*, do item 1, e o uso de *candidata*, no item 3, se encaixam nessa questão), que são exemplificativas da pouca compreensão do seu autor sobre as diferenças gramaticais entre as duas principais modalidades de linguagem, a oralidade e a escrita.

Provavelmente, ele ainda não deve ter se dado conta da variabilidade das experiências com a linguagem, e das suas diferentes formas de gramaticalização. Ou, se já se deu conta disso, não teve chances de se apropriar metalinguisticamente dessas diferenças.

5. E, por último, mas nem por isso desimportante, pretende-se um ensino de gramática que minimize a gramática e priorize a semântica, mas o estudo da coerência textual - um construto semântico - nos livros didáticos não oferece informações e atividades sistematizadas que poderiam ajudar o autor da redação a reconhecer problemas de contradição interna em textos, que é um problema semântico: observe-se que, além de não responder à pergunta “*qual o papel do Estado sobre os cidadãos, e até que ponto ele pode intervir?*”, o autor constrói um último parágrafo em franca oposição de ideias ao que vem desenvolvendo ao longo do seu texto, que se inicia com uma crítica ao Estado e termina condescendente com o *status quo*, aconselhando-nos a nos comportarmos de forma “correta” para não sofrermos sanções institucionais.

Na leitura do texto de Savioli (Id.), a ausência de discussões como as abordadas acima, as quais são de natureza eminentemente metalinguística, causa estranheza sobretudo pelo fato de que o autor, por já ter sido professor de Língua Portuguesa, Redação e Expressão Oral, deve ter verificado falhas desse tipo em centenas de redações. Mas não se encontra, em seu texto, qualquer comentário acerca delas, nem que seja para elucidar se os parâmetros linguísticos por ele identificados para estruturar a sua discussão sobre a qualidade do ensino de gramática também se prestam ou não ao tratamento desses problemas.

Uma das razões principais dessa ausência é o não reconhecimento, por parte de Savioli (Id.), do letramento linguístico como um dos objetivos fundamentais do ensino de língua, o que se detecta no recorte realizado para a elaboração do seu texto, que se circunscreve à linguagem, e não às práticas das pessoas com a linguagem.

Outra razão importante, e decorrente do que pontuamos acima, é o fato de que, segundo a argumentação de Savioli (Id.), tais lacunas provêm da ideia de “conhecimento gramatical” que o autor assume para associá-lo à qualidade do ensino de gramática. Ora, levando-se em conta que o autor acumula uma experiência de professor em cursos que não dão ênfase à descrição gramatical (como, por exemplo, se faz nos cursos de Letras), mas sim à prática procedural e refletida das estruturas gramaticais, como Jornalismo, Publicidade etc., é de se esperar, com isso, que seu texto privilegie um ensino de gramática que possa conduzir a práticas linguístico-sociais de qualidade, em termos de produção do material oral e escrito, e de detecção dos significados presentes e articulados nesses textos com apoio do conhecimento das estruturas gramaticais que os sustentam. Mas o que podemos ver é que o autor não atende a essa demanda, já que segue o pensamento vigente sobre o ensino de língua, que se aporta em bases conteudísticas, naturaliza o aprendizado e não se volta para ações de conhecimento agentivo dos alunos sobre as estruturas e problemas gramaticais que eles produzem em seus textos e com os quais têm contato no espaço da sala de aula e fora dela.

Todos esses fatos permitem-nos situar as ideias de Savioli (Id.) na perspectiva contemporânea do ensino de gramática, e do ensino como um todo no Brasil: uma perspectiva de *exclusão*, por não observar sistematicamente as estruturas gramaticais que os alunos produzem em seus

textos, ou seja, por não considerar e valorizar as práticas efetivas dos alunos, já que eles em princípio não “dominam” (Id., p. 145) a variedade culta. Excluídos, os alunos estão impedidos de realizar ações efetivamente metalinguísticas, de análise das suas próprias produções de linguagem, como a que vemos no texto do banco de redações *uol*, e de melhoria da sua qualidade em termos estruturais, já que “mergulhar” nos textos cultos, observar as partes que os formam, reconhecer o que significam, sem qualquer contato com a dimensão notacional da linguagem, não são suficientes para fazer com que os alunos compreendam textos e produzam materiais escritos e orais com fluência, confiança e propriedade.

Essa perspectiva é igualmente *exclusora* ao definir um ensino de gramática que não ensina gramática, mas sim semântica, à medida que elimina paulatinamente a discussão estrutural sobre a língua e sobre os fenômenos sintáticos que são relevantes à produção de materiais, sobretudo escritos, nas normas de prestígio, para que os alunos desenvolvam saberes notacionais importantes para a construção do seu letramento linguístico.

As ideias e propostas de Savioli (Id.) para o ensino da gramática do Português descritas aqui se articulam perfeitamente ao que se tem pensado sobre a qualidade de ensino no Brasil, em que, no máximo, incorporam-se estudos que consideram os seguintes fatores:

a. Nota-se contundentemente a inscrição da grande maioria dos estudos sobre o ensino do Português, e do modo geral de construir saberes sobre a qualidade do ensino do Português no Brasil, em um momento já superado da história da Linguística Aplicada, quando, décadas atrás, reconhecia-se tão somente o caráter subsidiário dessa disciplina à Linguística Geral e Descritiva (RAJAGOPALAN, 2013): em outras palavras, em vez de uma Linguística Aplicada, realiza-se uma mera “aplicação da Linguística” (MOITA LOPES, 2013). Os estudos que pretendem tratar do ensino do Português supondo que o trabalho de “aplicação da Linguística” é suficiente para garantir o sucesso da tarefa proposta provocam o alijamento, na pesquisa em ensino, de quaisquer reflexões acerca das condições de aprendizado dos conteúdos linguísticos – condições essas não apenas cognitivas, mas também macro e microsociais, políticas e econômicas, todas elas constituindo profundamente a subjetividade dos alunos e também dos agentes escolares, numa instituição cujos papéis resistem fortemente a intervenções críticas e mudanças de percepção.

b. A perspectiva social de letramento, que naturaliza e negligencia a compreensão sobre a língua como sistema notacional, é a que orienta de forma absoluta a pesquisa e a discussão sobre o seu ensino. Ela reduz a ideia de conhecimento estrutural sobre a língua aos seus aspectos “técnicos” e afasta a possibilidade de que o ensino se volte à consideração da importância do conhecimento sistematizado das estruturas gramaticais presentes nas práticas de linguagem, para a construção do letramento linguístico. Na leitura de Savioli (Id.), pode-se notar que essa ação se traduz num processo de apagamento do conhecimento estrutural sistematizado, em função de um ensino focado na detecção de efeitos de sentido: identifica-se a prevalência do significado na

análise de enunciados e textos, com a abordagem gramatical limitada a componente da explicação sobre os efeitos semânticos e pragmáticos dos enunciados e textos. Isso faz com que os aspectos estruturais da língua sejam abordados de forma atomizada e secundária, o que não traz nenhum efeito para fins de aprendizado da gramática.

c. Por conta do que apresentamos em a. e b., a discussão sobre a melhoria do ensino está historicamente articulada a um valor e a um recorte conteudísticos, que em nenhum momento se vinculam ao fato de que as práticas e saberes dos alunos sobre a língua não estão sendo considerados. Por isso, mantêm-se há décadas questionamentos sobre quais conteúdos ensinar, mas não sobre se esses conteúdos são os mais adequados aos processos reais de aprendizado subjacentes à construção do letramento em geral, e do letramento linguístico em particular. Uma discussão de tal tipo afasta a possibilidade de entendimento de que o desenvolvimento metalinguístico precisa ser um componente constitutivo da prática didático-pedagógica. Se nos limitarmos à relação direta e unívoca entre qualidade de ensino e conteúdo ensinado, não fará diferença se o que está em jogo são frases isoladas, como no tão criticado ensino tradicional de gramática, ou se é “uma reflexão contextualizada sobre como a situação de interação motiva, restringe, explica, determina a estrutura gramatical” (NOGUEIRA, 2014, p. 143). O que se terá é apenas uma ampliação do escopo daquilo que se está analisando: estrutura + significado + contexto. Ora, se vê facilmente que estão faltando algumas variáveis nessa equação.

d. A qualidade da relação dos aprendizes com a linguagem tem reiterado um mesmo *frame*: os alunos ainda são colocados numa posição de observadores passivos de construções de uma linguagem que *não* é a deles, e a eles não é dado o espaço de interferência agentiva e constitutiva sobre os materiais que lhes são apresentados para análise. Posicionados de forma inerte diante dos conteúdos, sem possibilidade de observarem de maneira sistematizada suas próprias dificuldades de prática de escrita, leitura e oralidade, resta-lhes tão-somente emitir opiniões sobre o que veem – antes, a forma, agora, o significado, o contexto –, e se espera ainda assim que eles construam textos, enquadrados em registros, modalidades, gêneros, teores e campos que não fazem parte dos saberes linguísticos que eles acumulam e trazem de sua vida cotidiana. É evidente que isso não vai acontecer.

e. Mesmo com tanta discussão sobre conteúdos, ela continua a excluir dos planejamentos didático-pedagógicos as produções reais e efetivas dos alunos, as quais, pelo que se pode inferir, são tidas como não representativas dos usos linguísticos que eles devem analisar e aprender. E isso os impede de estabelecer comparações e cotejos entre as estruturas gramaticais com que têm contato na escola e a sua própria produção de linguagem. A exclusão das produções dos alunos se dá pelo fato de que se elegeram, como conteúdos de ensino, as produções linguísticas das normas de prestígio social, que os alunos devem “dominar”, já que em princípio suas produções de linguagem não

se encaixam nessa norma, portanto não estariam autorizadas a compor o conteúdo das aulas. Conseqüentemente, a discussão sobre erro limita-se ao universo da variação/mudança linguísticas, ignorando-se os erros de produção de estruturas gramaticais efetuadas pelos alunos, como os que foram constatados na análise da redação apresentada acima e também estão presentes na prática escrita de muitos alunos: problemas de referenciação, de configuração da estrutura argumental, de articulação de sentenças, de organização da coerência textual, entre muitos outros. A observação, a manipulação e a avaliação dessas estruturas são necessárias para que eles construam uma consciência sobre os seus processos de estruturação de significados na oralidade e na escrita (GERHARDT, 2017).

f. As teorias mais modernas sobre gramática servem para que se mostre aos alunos que há mais informações e significados veiculados pela estrutura linguística do que supõe a tradição. Mas, na realidade, não há uma relação direta entre a exibição dessas informações em sala de aula e um aumento real dos saberes dos alunos sobre a língua, visto que esse aumento está diretamente ligado não à detecção de efeitos de sentido, mas sim a ações linguísticas e metalinguísticas – escrever, falar, errar, ser corrigido, compreender os próprios erros, corrigir-se, refazer, aprimorar – ações fundamentais à autonomização dos saberes das pessoas sobre a sua própria linguagem. O que se afirma hoje é que os alunos aprenderão com a condição de lhe serem oferecidos conteúdos teoricamente acurados. Mas quais bases sustentam a escolha desses conteúdos e os métodos e didáticas de seu ensino? Essa problematização está ausente da discussão contemporânea sobre o ensino de gramática. Mas, para Savioli (Id.), e para muitos que, como ele, não problematizam o aprendizado, da forma como está, está bom, porque, a tomar pelo seu texto, o processo didático resume-se à observação passiva e análise dos fatos da língua detectáveis em textos prontos, finalizados, imanipuláveis, incorrigíveis, irrefazíveis – em outras palavras: reflexão passiva sobre a *estrutura* da linguagem, e não aprendizado agentivo sobre as *práticas* de linguagem. Mas, para quem define que o objetivo do ensino de gramática, em particular, e do ensino de língua, em geral, é o letramento linguístico, a construção de uma reflexão sobre o ensino de gramática apenas com teorias da linguagem, sem a participação de teorias sobre o aprendizado, e sem considerar que o ensino também se faz com práticas metacognitivas e metalinguísticas, é mais que insatisfatório: é improdutivo.

A partir da articulação entre os postulados relacionados ao letramento linguístico e a análise do texto de Savioli (Id.), esperamos ter deixado claras pelo menos duas postulações gerais sobre o que se deve pensar em termos de qualidade do ensino de gramática:

A primeira é a de que o ensino de gramática tem sido excluído das práticas didáticas do Português porque não se reflete sobre o fato de que não é possível aprender gramática:

- a. Sem ensino sistematizado de gramática, ou seja, sem conceptualizar os padrões estruturais subjacentes, de um lado, à prática de construção e leitura dos textos, e, de

outro, à compreensão dos seus significados (dos quais a estrutura é parte constitutiva, como os especialistas na área acertadamente pontuam).

- b. Apenas observando as construções gramaticais e os significados que elas ativam.
- c. Com a apresentação de categorizações e classificações, como se faz desde priscas eras, e com a pinçamento de fatos de linguagem isolados, mesmo estando eles em textos.

A segunda é a de que os problemas de organização estrutural do texto que apontamos na redação avaliada acima não são observados no cenário atual de reflexão sobre o ensino de gramática porque não se tem inserido, na avaliação do que está sendo feito, uma discussão problematizadora sobre o aprendizado: pode-se notar essa ausência em publicações recentes sobre o assunto, como por exemplo, Bortoni-Ricardo e colegas (2014). A manutenção de uma discussão limitada à esfera das teorias da linguagem só pretende que se trate dos conteúdos a serem ensinados, e sequer permite verificar se o oferecimento desses conteúdos favorecerá a condução do aprendizado que se pretende. Entretanto, a necessária reformulação do ensino de gramática inclui não apenas mudanças metodológicas, mas também de conteúdos incluídos nas aulas: aprende-se gramática entendendo-se que há fatores gerais de organização sintática da linguagem, como, por exemplo, a presença dos termos a serem estruturados e a pertinência nessa estruturação, a ordem dos termos, as fronteiras entre as estruturas, entre outros fatores que são ignorados pelo estudo gramatical escolar.

Palavras finais: perspectivas de trabalho, reflexão e ação

A partir do que foi desenvolvido neste artigo, e para iniciar o diálogo acerca da representatividade do letramento linguístico no encaminhamento das demandas contemporâneas sobre o ensino de Português no Brasil, enumeramos algumas questões programáticas e operacionais, que, de partida, precisam ser enfrentadas pelos que pretendem melhorar a qualidade do ensino gramatical:

1. Como manter um ensino de língua com orientação discursivo-comunicativa sem negligenciar o ensino gramatical sistematizado (GERHARDT, 2015).
2. Como construir um ensino sistematizado da gramática que não se baseie em classificações e categorizações, as quais não correspondem à forma como as pessoas conceptualizam as coisas (BARDONE, 2011; GERHARDT, 2013).
3. Como construir um ensino de gramática que ajude os alunos a aprimorarem a sua flexibilidade retórica, (re)conhecendo a si mesmos como pessoas que usam a linguagem – as suas capacidades e limitações, a gerenciarem autonomamente a ampliação dos seus conhecimentos linguísticos, e a não mais serem postos na posição de meros espectadores dos fatos e dos significados, sendo chamados apenas a reconhecer efeitos de sentido, quando muito.
4. Como romper com a ideia de que há apenas uma forma de experiência com a linguagem, de que a língua se constitui tão-somente de combinações de palavras, e de que o conhecimento gramatical se limita ao plano definicional-taxonômico (NEVES, 2016). Isso se evidencia quando, ao cabo de pelo menos uma década em sala de aula, os

alunos ainda permanecem alimentando essas mesmas percepções, que se manifestam, por exemplo, nos materiais escritos que têm produzido para as avaliações oficiais de ensino: textos com fortíssimas marcas de oralidade coloquial, e com enunciados que não se expandem sem problemas para além do período simples, como visto na redação avaliada neste artigo.

5. Como incorporar, entre os objetivos de ensino de Português, o letramento linguístico à proposta de que os alunos se masterizem nas normas linguísticas de prestígio, sobretudo nas práticas com a modalidade escrita, a fim de que se rompa com a ideia de que essas normas são socialmente hegemônicas e demarcadoras de um *território* (conforme a visão de DELEUZE e GUATTARI, 2011 [1972]), e se solidifique a percepção de que o aprendizado e a apropriação metalinguística de diferentes normas linguísticas favorecem as potências pessoais e sociais dos aprendizes e expandem suas esferas de existência.

6. Como instituir um ensino de língua que, em vez de territorializar e excluir, ao definir uma relação verticalizada com os objetos de conhecimento, que apenas apresenta às pessoas saberes e lugares aos quais elas nunca terão acesso, desterritorialize, horizontalize e inclua, por meio de ações metalinguísticas que integrem novos conhecimentos aos saberes que as pessoas já trazem sobre a linguagem.

A inclusão desses problemas como norteadores de ações de pesquisa em ensino de língua define perspectivas de trabalho, reflexão e ação que podem ampliar a possibilidade de efetivas propostas de melhoria do ensino de língua portuguesa no Brasil. Tais problemas, entre inúmeros outros, fortalecem a necessidade de pensar encaminhamentos para revigorar os objetivos do ensino de língua portuguesa e realizar construções didático-pedagógicas que ajudem os alunos a realmente se apropriarem de conhecimentos escolares importantes sobre a Disciplina.

O primeiro encaminhamento, de caráter bastante geral, diz respeito aos vínculos entre, de um lado, a discussão motivada pelo letramento linguístico e seus corolários, e, de outro, a questão de como se podem agregar as teorias sobre o aprendizado na proposição de didáticas específicas para o ensino do Português em suas diversas situações e condições de uso.

O segundo, este mais ligado aos PCN de Língua Portuguesa, refere-se a como cumprir com o pressuposto que determina o texto como o objeto central do ensino de língua portuguesa, ou seja, o nível de análise em torno do qual os outros níveis, a palavra, o sintagma e a frase, devem ser pensados, estudados e experienciados. Tal questão está ligada a como isso pode ser feito didaticamente, e como se pode articular os conhecimentos gramatical e textual.

O tema disposto acima leva diretamente à necessidade de reconhecer que o ensino de língua como um ensino do texto por excelência deve atrelar-se à ideia do conhecimento gramatical como um dos componentes do corpo de conhecimentos relacionados ao texto. A partir dessa premissa, e da compreensão, advinda do letramento linguístico, de que o conhecimento léxico-gramatical é uma forma de letramento, pode-se pensar em como revigorar o ensino (e o conhecimento) da léxico-gramática como parte da experiência maior do ensino (e do conhecimento) da língua, e como um dos saberes necessários à prática e à autonomização das pessoas como

usuárias da língua em suas diferentes modalidades.

O terceiro encaminhamento, relacionado à promoção do letramento linguístico, diz respeito a como articular a percepção da linguagem como prática social à necessidade de propostas de ensino que ajudem os alunos a desenvolverem-se metacognitiva e metalinguisticamente. Como decorrência direta dessa questão, que implica ações conscientes sobre a linguagem em suas diferentes modalidades e usos, deve-se pensar em como propor uma didática do Português que associe, a par das práticas sociais com a língua, que têm sido uma das metas principais das atuais propostas curriculares, o *desenvolvimento de saberes sobre práticas com a linguagem*, que podem promover uma acentuada diferença qualitativa entre o trato com a linguagem na vida cotidiana e o trato com a linguagem por parte dos alunos e demais agentes de aprendizado na escola.

O quarto encaminhamento, pensado em termos da expansão do escopo da pesquisa em ensino do Português, relaciona-se à ampliação dos estudos relacionados ao letramento linguístico e ao desenvolvimento metalinguístico e metacognitivo, que majoritariamente tem sido relacionado às séries iniciais de escolaridade (no Brasil, cf., por exemplo, MALUF, 2003 e CORREA, 2004). Nas séries mais adiantadas, em que o foco no ensino do texto deve ser maior, os alunos já estão em condições metacognitivas para lidar com os outros níveis de análise e relacioná-los ao conhecimento do texto.

Tais encaminhamentos estão necessariamente atrelados à ampla discussão, na presença da comunidade acadêmica e escolar, sobre as condições de validação do conceito de letramento linguístico e seus corolários para reflexões e ações importantes relacionadas ao ensino do Português no Brasil. Tais discussões são imprescindíveis para avaliar e expandir as formulações dispostas neste artigo, a partir do cotejo com a realidade do ensino no Brasil – o confronto entre, de um lado, seus objetivos, e, de outro, o cotidiano escolar, seus agentes e os segmentos da população brasileira a que se destina.

Referências

- ALMEIDA, M. V. B. *O redator estrategista: uma proposta metacognitiva para o ensino da organização tópica do parágrafo argumentativo*. Tese (Doutorado) em Letras Vernáculas – Área de concentração Língua Portuguesa. Rio de Janeiro: Faculdade de Letras - UFRJ, 2017.
- BARDONE, E. *Seeking chances: from biased rationality to distributed cognition*. Berlin: Springer, 2011.
- BECHARA, E. *Ensino da gramática: opressão? liberdade?* 3ª ed. São Paulo: Ática, 1987.
- BORTONI-RICARDO, S. M.; SOUSA, R.; FREITAS, V.; MACHADO, V. (Orgs.) *Por que a escola não ensina gramática assim?* São Paulo: Parábola, 2014.
- CHAFE, W. *Discourse, consciousness, and time*. Chicago: The University of Chicago Press, 1994.
- CORREA, J. A avaliação da consciência sintática na criança: uma análise metodológica. *Psicologia: teoria e pesquisa*, v. 20, n. 1, p. 69-75, 2004.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. O Anti-Édipo: capitalismo e esquizofrenia. São Paulo: Editora 34, 2011 [1972].

DUNLOSKY, J.; METCALFE, J. *Metacognition*. Los Angeles: SAGE, 2009.

GEHARDT, A. F. L. M. As identidades situadas, os documentos oficiais e os caminhos abertos para o ensino de língua portuguesa no Brasil. In: GERHARDT, A. F. L. M.; AMORIM, M. A.; CARVALHO, A. M. *Linguística aplicada e ensino: língua e literatura*. Campinas: Pontes/ALAB, 2013, p. 77-113.

GERHARDT, A. F. L. M. O conhecimento metalinguístico, os enquadramentos da construção dos significados nos textos e o ensino de língua portuguesa. *Alfa - Revista de Linguística*, v. 59, nº 02, p. 231-253, 2015.

GERHARDT, A. F. L. M. *Ensino de gramática e desenvolvimento metalinguístico: teorias, reflexões e exercícios*. 2ª ed. Campinas: Pontes, 2017.

GOMBERT, J.E. *Metalinguistic Development*. Chicago: University Press, 1992.

HACKER, D. J.; KEENER, M. C.; KIRCHER, J. C. Writing is applied metacognition. In: HACKER, D. J.; DUNLOSKY, J.; GRAESSER, A. C. (Orgs.). *Handbook of metacognition in education*. Nova York: Routledge, p. 154-172, 2009.

ILARI, R. *A linguística e o ensino de língua portuguesa*. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

KLEIMAN, A. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. (Org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 1995. p. 15-61.

LEMOS, Cláudia de. Algumas estratégias. *Cadernos de Pesquisa*, Fundação Carlos Chagas, SP, 1977, nº 23.

MOITA LOPES, L. P. *Da aplicação de linguística à linguística aplicada indisciplinar*. https://posgraduacaofaintvisa.files.wordpress.com/2013/07/aula-01_moita_lopes.pdf. Acessado em 16 de abril de 2016.

MALUF, M. R. (Org.) *Metalinguagem e aquisição da escrita: contribuições da pesquisa para a prática da alfabetização*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

OLIVEIRA, M. B. F.; SZUNDY, P. T. C. Práticas de multiletramentos na escola: por uma educação responsiva à contemporaneidade. *Bakhtinianas*, v. 09, nº2, p. 191-210, 2014.

NEVES, F. E. *Letramento linguístico acadêmico de estudantes universitários/as: gerenciamento metalinguístico na leitura e na escrita*. Tese (Doutorado) em Letras Vernáculas – Área de concentração Língua Portuguesa. Rio de Janeiro: Faculdade de Letras - UFRJ, 2015.

NOGUEIRA, M. T. Reflexões sobre o tratamento da relação texto e gramática no ensino de língua. In: RODRIGUES, M. G. S.; ALVES, M. P. C.; CAMPOS, S. F. (Orgs.) *Ensino de língua portuguesa: gêneros, textos, leitura e gramática*. Natal: Editora da UFRN, 2014, p. 139-150.

RAJAGOPALAN, K. O ensino de línguas como parte da macro-política linguística. In: GERHARDT, A. F. L. M.; AMORIM, M. A. de.; CARVALHO, A. M. *Linguística aplicada e ensino: língua e literatura*. Campinas: Pontes/ALAB, 2013, p. 47-73.

RAVID, D.; TOLCHINSKY, L. Developing linguistic literacy: a comprehensive model. *Journal of child language*, 29, p. 417-447, 2002.

SAVIOLI, F. P. O percurso das gramáticas nas ações escolares. In: NEVES, M. H. M; CASSEB-

- GALVÃO, V. C. (Orgs.) *Gramáticas contemporâneas do Português: com a palavra, os autores*. São Paulo: Parábola, 2014.
- SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.
- SOARES, M. *Alfabetização e letramento*. São Paulo: Contexto, 2003.
- STREET, B. V. *Literacy in theory and Practice*. Cambridge: University Press, 1984.
- SZUNDY, P. T. C. Educação como ato responsável: a formação de professores de linguagens à luz da filosofia da linguagem do círculo de Bakhtin. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 53, nº 01, p. 13-32, 2014.
- TARRICONE, P. *The taxonomy of metacognition*. Hove: Psychology Press, 2011.
- VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

Recebido: 05/2017

Aceito: 08/2017



O ENSINO DE VERBOS NO ENSINO MÉDIO À LUZ DO FUNCIONALISMO LINGUÍSTICO

THE TEACHING OF VERBS IN HIGH SCHOOL BASED ON LINGUISTIC FUNCTIONALISM

Fernanda Carolina Mendes¹, Leosmar Aparecido da Silva²

RESUMO:

O objetivo deste trabalho é apresentar algumas contribuições funcionalistas para o ensino de verbos no Ensino Médio. Entende-se que a ênfase no exame dos aspectos flexionais dessa classe de palavras em sala de aula tende a tornar mecânica a capacidade analítica do aluno não só em relação ao exame da categoria verbo, mas de toda a língua, de modo a não se atentar para os aspectos semânticos e discursivo-pragmáticos envolvidos no uso da linguagem. Em função disso, buscou-se, inicialmente, problematizar a conceituação da categoria verbo com base em alguns livros didáticos. Em seguida, apresentaram-se três importantes contribuições funcionalistas para o tratamento dessa classe de palavras: 1) a prototipia e a gramaticalização nos verbos, 2) a gradiência da transitividade, e 3) as embreagens verbais. Como resultados, verificou-se que alguns conceitos funcionalistas, juntamente com a proposta de Fiorin (1996), propiciam reflexões fundamentais não só para se pensar o ensino produtivo e crítico da categoria verbo, mas para a compreensão de aspectos mais gerais ligados à organização da própria língua.

PALAVRAS-CHAVE: Verbo; Funcionalismo; Gramaticalização; Embreagens verbais.

ABSTRACT:

The objective of this work is to present some Functionalist contributions to the teaching of verbs in High School. It is understood that the emphasis in the examination of the flexional aspects of this class of words in the classroom tends to make mechanical the student's analytical capacity, not only in relation to the examination of the verb category, but of the entire language, so as not to pay attention to the semantic and discursive-pragmatic aspects involved in the use of language. As a result, firstly, we tried to problematize the concept of the verb category based on some

1 Universidade Federal de Goiás. E-mail: fernandacarolinamendes@hotmail.com

2 Universidade Federal de Goiás. E-mail: leosmarsilva@hotmail.com

textbooks. Then, three important functionalist contributions were presented for the treatment of this class of words: 1) prototyping and grammaticalization in verbs, 2) the transitivity gradient, and 3) verbal clutches. As results, it was verified that some functionalist concepts, together with the proposal of Fiorin (1996), provide fundamental reflections not only to think productive and critical teaching of the verb category, but also to understand more general aspects related to the organization of the language itself.

KEYWORDS: Verb; Functionalism; Grammaticalization; Verbal clutches.

Considerações iniciais

Pretende-se, neste artigo, tecer considerações acerca do ensino de verbos no Ensino Médio, bem como apresentar propostas que possam ser mais satisfatórias para a abordagem desse assunto em sala de aula à luz do Funcionalismo linguístico. Este trabalho se justifica na medida em que - no Ensino Médio tanto das escolas públicas quanto da rede privada - a grande preocupação do docente está centrada na apresentação dos aspectos estruturais do verbo, sobretudo, os ligados à flexão. Essa tendência ao enfoque na abordagem dos aspectos formais da língua é constatada em vários estudos, tais como o de Neves (1990), o de Geraldi (1997), o de Antunes (1997) e o de Nascimento e Calsa (2009). Pouca atenção é dada à funcionalidade que o verbo apresenta do ponto de vista, por exemplo, da progressão de uma narrativa, da sua dinamicidade temporal, da argumentatividade etc.

Sabe-se, todavia, que a tendência ao enfoque de aspectos estruturais não ocorre apenas no ensino dos verbos, mas da maioria das outras classes de palavra. A essa prática subjaz a perspectiva segundo a qual a língua constitui expressão do pensamento (TRAVAGLIA, 1996), é tomada como um conjunto de regras, que atua como instrumento de comunicação (OLIVEIRA; WILSON, 2011). Nessa visão, importa verificar o funcionamento interno das regras paradigmáticas e sintagmáticas que regem a organização dos elementos que compõem a língua, conforme se havia proposto no surgimento da Linguística, com Saussure (2006). Quando se tenta inserir o texto no estudo do verbo, mas ainda se conserva a concepção de língua como dotada de uma organização interna apenas, os exercícios e atividades constantes dos livros didáticos, das provas, dos processos seletivos voltam-se, quase sempre, para a classificação e/ou nomenclaturização, em detrimento das funções textuais, discursivas, dos efeitos de sentido provocados pela categoria verbo naquele texto.

Estabelecer uma ruptura com essa tendência é uma tarefa bastante desafiadora, haja vista que se trata de uma concepção de linguagem fortemente presente no ensino de língua materna nas escolas, cuja origem remete à Grécia Antiga (MATTOS E SILVA, 1994), perpassa a Idade Média nos mosteiros e conventos, e vem para o Brasil no modelo de escola jesuítica.

Embora inúmeras críticas sejam feitas à tradição gramatical, acredita-se que ela tem, sim, sua importância, no sentido de possibilitar ao aluno o acesso àquilo que foi estabelecido como padrão (NEVES, 2006). O que se critica, aqui, é principalmente o modo como se ensina a tradição gramatical nas escolas e o fato de frequentemente o ensino de língua portuguesa se limitar ao papel de acesso à norma padrão. Para que um eficiente desenvolvimento das habilidades linguísticas seja alcançado, é necessário instigar constantemente o aluno a (re)pensar os meca-

nismos que se ativam na língua *em funcionamento*. É em razão disso que se defende, então, a aplicação de uma abordagem funcionalista da linguagem ao ensino de língua materna.

Ressalta-se que se partirá, neste artigo, de teorias funcionais de descrição linguística (e não de teorias com a finalidade primeira de aplicação ao ensino), a fim de propor reflexões para o estudo de verbos nas escolas de Ensino Médio. Aqui se irá recorrer principalmente a autores do Funcionalismo Norte-Americano, a fim de retomar as contribuições mais importantes que essa vertente funcionalista oferece ao tratamento da categoria verbo. Será retomada também uma proposta para a análise do mecanismo de troca dos tempos verbais, de Fiorin (1996), numa perspectiva enunciativa.

Em uma linha funcionalista mais radical, a gramática de uma língua natural é sempre emergente, ou seja, nunca é estática, mas fluida, e emerge das regularidades das pressões geradas pelo próprio uso (HOPPER, 1987). Assim, é o uso o responsável por fixar as regras segundo as quais os elementos podem se combinar na linguagem. Nessa visão, não existe, portanto, um sistema linguístico *a priori*.

Percebe-se, contudo, que o que delimita, parcialmente, as possibilidades de escolha e combinação dos elementos são suas propriedades internas. É com esse argumento que, numa perspectiva funcionalista mais moderada, como é o caso do Funcionalismo Holandês, existe a necessidade de se examinarem não só aspectos discursivo-pragmáticos envolvidos no uso da língua, mas também a estrutura interna dos elementos envolvidos, na medida em que sistema e uso são, conforme Casseb-Galvão (2008), são interdependentes. Nessa perspectiva, o sistema linguístico já é dotado de certa previsibilidade, ou seja, as regras do sistema linguístico são, em parte, pré-determinadas. A par desses diferentes funcionalismos, este texto adota a perspectiva do funcionalismo moderado.

Este artigo está dividido em duas seções básicas. Na primeira, analisa-se o tratamento dado ao verbo em dois livros didáticos bastante utilizados no Ensino Médio, a fim de apresentar o direcionamento que vem sendo dado pelos materiais didáticos ao ensino dessa classe de palavras. Na segunda, versa-se sobre algumas propostas da teoria funcionalista para a descrição dos verbos, com enfoque em três aspectos sobre os quais é necessário promover reflexão e orientação em relação ao trabalho pedagógico a ser desenvolvido em sala de aula, a fim de que o ensino de verbos seja produtivo.

O tratamento do verbo em livros didáticos

Os livros didáticos, mais do que nos próprios Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), são, para grande parte dos docentes, o apoio de mais fácil acesso e com sistematização de conteúdos e atividades para o trabalho em sala de aula. Em razão disso, buscou-se examinar o conceito de verbo em dois livros didáticos de língua portuguesa que são bastante utilizados no Ensino Médio tanto de escolas públicas quanto de particulares no Brasil.

No exame dos conceitos de verbo nos livros supracitados, tomou-se como base a proposta de Câmara Jr. (2001), que considera a existência de três critérios de definição das classes de palavra: 1) o semântico, que se refere ao universo biossocial; 2) o formal/morfológico, que está centrado em aspectos formais/gramaticais dos vocábulos, como a flexão; e 3) o funcional/sintático,

que diz respeito à função que um vocábulo tem em relação aos outros na sentença.

No livro *Aprender e praticar gramática*, de Ferreira (2003, p. 239), o verbo é definido como “a palavra que, por si só, exprime um fato (em geral, ação, estado ou fenômeno) e localiza-o no tempo.” Em seguida, há um quadro com duas observações: 1) há verbos que exprimem outros tipos de “fato” diferentes desses três, e 2) há outras classes de palavra que podem indicar ações, estados e fenômenos, mas sem situá-los no tempo.

Nota-se que Ferreira (2003) define verbo com base no critério semântico ou nocional, haja vista que ele busca explicitar o referente que o termo “verbo” denota, ou seja, o seu significado. O próprio autor aponta a falha dessa definição, ao apresentar a observação de que outras classes de palavra também podem indicar “ações, estados e fenômenos”. A ressalva que o autor faz é a de que essas outras classes não situam os eventos no tempo, o que, realmente, procede.

Já no livro *Português: contexto, interlocução e sentido*, Abaurre *et al.* (2013, p. 258) apresentam a seguinte definição da categoria verbo:

verbo é a palavra que pode variar em número, pessoa, modo, tempo e voz, indicando ações, processos, estados, mudanças de estado e manifestação de fenômenos da natureza. (ABAURRE ET AL., 2013, p. 258).

Dada essa definição, o livro apresenta uma seção intitulada “funções sintáticas”, em que se fala sobre o papel do verbo na sintaxe. Nessa seção, atribui-se ao verbo a função de núcleo do predicado e se apresentam, resumidamente, os tipos de predicado dos quais ele é núcleo (ou seja, o predicado verbal e o verbo-nominal). Em todo o livro, verifica-se que, após cada classe de palavras ser definida, há uma seção com o objetivo de informar resumidamente as funções sintáticas que aquela classe pode exercer. Com isso, possivelmente se consegue gerar, no aluno, maior facilidade da percepção das relações entre morfologia e sintaxe. Essa maneira de expor o assunto rompe com a organização tradicional dos conteúdos adotada nos demais livros didáticos de língua portuguesa, em que geralmente se fala das características morfológicas de todas as classes, para só depois se versar sobre seus aspectos sintáticos.

Observa-se que Abaurre *et al.* (2013) definem verbo com base, primeiramente, no critério morfológico, quando dizem que ele é a palavra que se flexiona em número, pessoa, modo, tempo e voz, uma vez que essas são características formais/estruturais da categoria em questão. A consideração da flexão não deixa de também ser sintática, uma vez que, na sentença, estabelece relação com outros elementos linguísticos. Em seguida, verifica-se a utilização do critério semântico no momento em que afirmam que o verbo pode indicar ações, processos, estados, mudanças de estado e fenômenos da natureza. Aspectos sintáticos dessa classe gramatical são mencionados com maior explicitude na seção “funções sintáticas”.

Defende-se, aqui, que a definição da categoria verbo apresentada pelo docente em sala de aula não deve se basear em apenas um critério de análise linguística. A fim de que haja maior eficácia e precisão conceitual, há que se definir essa classe de palavras com base nos aspectos morfológico, sintático e semântico, tal como defende Pinilla (2007). Assim, os exemplos mais atípicos de verbo se enquadrarão ao menos em uma dessas definições, caso pertençam, de fato, a essa classe de palavras. Segundo a perspectiva funcionalista, não há na língua uma separação rígida entre léxico e gramática (NEVES, 2010) e, como consequência, os aspectos morfológicos, sintáticos e

semânticos devem ser sempre analisados em conjunto. Nesse sentido, o tratamento da categoria verbo no livro de Abaurre *et al.* (2013) é o que mais se aproxima da proposta funcionalista, uma vez que, nesse livro didático, a definição da classe é realizada com base nos três aspectos: morfológicos, sintáticos e semânticos.

Uma proposta funcional para o ensino de verbos no Ensino Médio

Ao fazer uma releitura da concepção de verbo inicialmente presente na Lógica dos estoicos, o Funcionalismo Holandês ressignifica o papel que o verbo tem na organização informacional da sentença, tomando-o como centro lógico-semântico. Como a proposição descreve um estado de coisas, o verbo, por ser seu núcleo constitutivo, é o principal elemento linguístico por meio do qual é possível descrever o modo como as coisas estão no mundo, e não apenas nomear os objetos, tal qual fazem prototipicamente os substantivos. Esse conceito de verbo difere daquele apresentado pela gramática tradicional, que é herdado dos sofistas e cuja proposta é de bifurcação da frase em sujeito e predicado, conforme aponta Neves (2002, p.103).

Frente às várias contribuições funcionalistas para a reflexão sobre a linguagem e, mais especificamente, sobre a categoria dos verbos, optou-se, neste artigo, por versar sobre três delas, que são fundamentais para que o assunto em questão seja trabalhado de maneira mais produtiva em sala de aula: 1) a prototipia e a gramaticalização nos verbos, 2) a gradiência do fenômeno da transitividade e 3) as embreagens dos tempos verbais.

A prototipia e a gramaticalização nos verbos

Antes de se iniciar um estudo mais aprofundado das classes de palavra na escola, é interessante instigar o aluno a refletir sobre aspectos mais gerais da linguagem, como, por exemplo, o processo de surgimento e estruturação de uma língua. É nesse contexto que se entende ser propícia a apresentação do surgimento da gramática de uma língua como forma de desmitificar a ideia corrente de que a gramática é regra, é complexa e que surgiu como “lei” a ser seguida para o bem falar e para o bem escrever. A consideração de que, primeiramente, surgem termos para nomear os objetos mais básicos da experiência e de que à medida que tais termos vão sendo frequentemente repetidos na linguagem, eles começam a passar por uma série de modificações de natureza fonológica, morfológica, sintática e semântica parece ser plausível para a compreensão de fenômenos de mudança que ocorrem na passagem do léxico para a gramática, tal como explica a teoria da gramaticalização.

Em razão da alta frequência de uso de uma palavra, inicia-se o chamado *bleaching* ou enfraquecimento semântico (BYBEE, 2003, p. 604), processo em que ocorre o deslizamento de um domínio concreto para um domínio mais abstrato. Em relação à fonologia, verifica-se que geralmente o termo passa por processos de redução fonológica, como a aférese,³ a síncope e a apócope. Do ponto de vista morfológico, ocorrem restrições flexionais. Um elemento em estágios mais avançados de gramaticalização pode, inclusive, tornar-se invariável, como é o caso das conjun-

3 Numa perspectiva diacrônica, Bagno (2007) afirma que a aférese consiste na supressão de um segmento sonoro no início da palavra: *imaginar* > *maginar*. Quando a supressão sonora ocorre no final da palavra, ocorre o processo de apócope, como é o caso de *male* > *mal*. Já síncope consiste na supressão de um segmento sonoro no meio da palavra, como se verifica em *legenda* > *lenda*.

ções, por exemplo. Por fim, do ponto de vista sintático, o item passa ter menor variabilidade de posição na sentença, ou seja, passa a ocupar uma posição mais fixa. Ressalta-se, todavia, que não há uma ordem exata em que esses fenômenos ocorrem. Ademais, um termo pode passar por intensas modificações em um nível de análise e permanecer quase intacto em outro. Com a devida transposição didática, ou seja, com a devida adaptação da teoria para o contexto do Ensino Médio, esse processo pode ser explicado e/ou demonstrado para o aluno com exemplos do cotidiano como o do verbo “querer”, que funciona no Português como verbo pleno (aquele que descreve as ações mais básicas da experiência humana) em alguns contextos e como conjunção em outros, como se verifica a seguir:

- (1) Atleta que derrubou juiz quer volta por cima: “coisas boas virão”. (Esporte, Uol, 28 fev. 2017).
- (2) Quer chova, quer faça sol, irei ao show de música sertaneja. (Brainly, 05 maio 2017).

A mudança de verbo para conjunção se deve ao enfraquecimento semântico do verbo pleno “querer” (desejar) que, devido à frequência de uso, à necessidade comunicativa e à criatividade do usuário da língua, pode ser reintroduzido em outro contexto e reinterpretado abstratamente como “mesmo que”, ganhando contornos, ao mesmo tempo, alternativos (quer... quer) e concessivos (mesmo que chova ou faça sol...).

A analogia feita por Bizzocchi (2008) ajuda a compreender o processo de mudança via gramaticalização e pode ser utilizada em sala de aula para tornar a compreensão do processo mais claro para os alunos. Para Bizzocchi (2008), na Teoria Evolucionista, as moléculas de DNA, presentes nos seres vivos, produzem cópias de si mesmas. Nesse processo, ocorrem falhas que resultam numa reprodução imperfeita da molécula original. A constante replicação do DNA faz com que as mutações se acumulem. Depois de algumas gerações, os organismos já apresentam alterações significativas. Para o autor, o surgimento de novos usos linguísticos é semelhante à mutação genética, com a diferença de que os novos usos linguísticos não são tratados como falha. Cada situação nova de interação verbal, segundo Bizzocchi (2008), cria condições para que o falante faça uso de velhas construções. Cada vez que construção é usada, ela é, minimamente, diferente do primeiro uso, ou forma-fonte, tanto na forma quanto no significado. Tanto o uso antigo como o inovador convivem por um certo período de tempo. Depois, num processo de “seleção cultural”, uma das formas torna-se vencedora e, com o tempo, pode fazer parte do léxico ou da gramática de uma língua. O autor conclui que o processo de adaptação da nova construção linguística às necessidades sociais e culturais do falante contribui para que ela tenha funcionalidade e permaneça na língua.

É com base no pensamento de que os itens vão, progressivamente, tornando-se elementos gramaticais (ora em maior grau, ora em menor) que se deve pensar nas classes de palavra. Diferentemente da gramática tradicional, que busca estabelecer categorias rigidamente delimitadas, o Funcionalismo considera a fluidez categorial como um de seus princípios básicos. É a partir dessas considerações, portanto, que se deve pensar a categoria dos verbos.

Na aplicação da Teoria da Gramaticalização ao ensino como se viu com o exemplo de “querer”, é necessário levar o aluno a perceber que os verbos surgem, portanto, em sentido pleno e deno-

tam, inicialmente, as ações mais básicas e concretas da experiência humana. À proporção que eles vão sendo repetidamente usados na linguagem, passam a figurar sentidos mais abstratos. É o que se observa no quadro a seguir, em que há alguns exemplos extraídos do *corpus* do projeto Fala Goiana⁴, de inquéritos do grupo Discurso & Gramática⁵ e também de dados não sistematizados (ou seja, usos que comumente ocorrem na fala, mas que, em razão de não terem sido identificados nos *corpora* analisados, foram criados a título de exemplificação com base no que se ouve em situações específicas de interação):

Quadro 1: Sentido pleno e sentido mais abstratizado de alguns verbos

Verbos	Sentido pleno	Sentido mais abstratizado
<i>Ver</i>	chegando lá... ela entrô no mato lá... coitada e diz ela que viu um bicho muito feio lá... e ela saiu correno... (FG, MRDA, F, 70) ⁶ .	Eu tava <i>veno</i> qu/eu ia ganhá uns três, dois real... oia a diferença onde foi... né? (FG, JS, M, 26).
<i>Andar</i>	Uma vez deu uma chuva forte... rapaz, uns istalo, aqueles relampo forte. E aí nós saiu da aula e <i>andô</i> um poco e cumeçô. E passava dibaxo daquelas cerca de arame, né... (FG, DMC, M, 25).	A gente <i>anda</i> assim já... mais... mais atento... mais de oio aberto... que... num dá muita confiança pra qualqué um... (FG, DMC, M, 25).
<i>Cortar</i>	Daí quando... <i>cortô</i> a perna dela [da vizinha] de cima assim... no mei da canela aí::: ela miorô... cicatrizô... i::: ficô boa... (FG, JCS, M, 72).	Ajudava um pôco... daí quando... quando o Collor entrô... <i>cortô</i> a aposentadoria dela... (FG, JCS, M, 72).
<i>Achar</i>	Aí eu acho que o arrei do ca... do cavalo... do animal saiu com ele... e:::... aí... a água... levou ele... o cavalo saiu do/tro lado sozim... aí ele morreu afogado... chamaram o corpo de bobero... <i>achô</i> uns... dois dias ô treis depo:::is... já tinha morrido né? (FG, DMC, M, 25).	Só virei pa ele e falei desse jeito... pra ele... se ele iscoieiu nós é purquê <i>achô</i> nós suficiente pra ele concordá... mas justamente purquê?... nós num bebemo cachaça... na vista dele... (FG, BFS, M, 65).
<i>Olhar</i>	É <i>oiava</i> no vão do dedo pa vê se via [alguém]... Teve uma vez tava::: a menina... tinha saindo do curral né ? Ela levou o braço pra pegar na minha mão aí meu... irmão mais atrevido né ? Levô a mão rapaz ela puxo ele assim quase seis ia passá no vão da cerca((risos)) Eu <i>oiei</i> pra ele assim...Vai.. ((risos)) (FG, DMC, M, 25).	ela viu qui::: a minha intenção era as melhor... ela viu que eu num era um mau elemento... [...] i <i>oiá</i> que o ambiente lá [na casa de prostitutas] havia mulheres até do exterior... devido à fama do garimpo... dinheiro né... tinha do Chile... tinha de toda banda... tinha mulhé do exterior lá... que fazia programa lá né... que ganhava dinheiro lá... que vivia daquilo... (FG, JCRO, M, 30).

4 O Fala Goiana, coordenado pela Profa. Vânia Cristina Casseb-Galvão, é um projeto desenvolvido por pesquisadores da UFG e da UEG e visa à constituição de um *corpus* de língua falada em Goiás. Foram feitas entrevistas de cerca de uma hora de duração, sobre temas cotidianos, a nativos do estado de Goiás, com até 4 anos de escolarização. Posteriormente, foram feitas transcrições semiortográficas das entrevistas.

5 No grupo Discurso e Gramática, que é de orientação funcionalista, foram coletados dados de fala do Rio de Janeiro e do Rio Grande do Norte, estados em que as reuniões do grupo estão concentradas. As universidades envolvidas são, principalmente, a UFRJ, a UFF e a UFRN. A transcrição dos dados está disponível para consulta em: (<<http://www.discursoegramatica.letas.ufrj.br/>>).

6 Entre parênteses, há as iniciais do projeto Fala Goiana (FG) ou do Discurso e Gramática (DG) do nome do informante, seguidas de sexo (F para feminino e M para masculino) e idade.

<p><i>Cheirar</i></p>	<p>a mulher desse homem ... a esposa dele ... ficou tão feliz com a caça ... tão feliz ... porque agora tinha alimento... que começou a <i>cheirar</i> o cachorro ... a beijar e lamber o sangue pra aproveitar do cachorro ... horrível a necessidade né? (DG, G., F, 21, ES, Natal).</p>	<p>Isso <i>cheira</i> à enrolação (CNS⁷).</p>
-----------------------	--	--

Como se verifica no quadro, os usos de *ver* em sentido pleno indicam enxergar uma realidade concreta, fisicamente, por meio dos olhos; já em seu uso abstrato indica a percepção, agora pelos olhos da mente, de que a situação vivida pelo falante lhe era benéfica. *Cortar*, em sentido pleno, expressa a ação de ferir-se; já seu uso no sentido abstratizado mostrado no quadro significa suspensão de um benefício. *Achar* em sentido pleno expressa a ideia de encontrar um objeto que se estava procurando; já em sentido abstratizado pode indicar julgamento, opinião (função modalizadora). O verbo *olhar* em sentido pleno significa enxergar; já o sentido abstratizado exemplificado no quadro mostra o funcionamento desse verbo como um introdutor de tópico parentético, em que se suspende, provisoriamente, o assunto anterior (a percepção da prostituta em relação ao caráter do falante) para adicionar uma informação considerada relevante pelo falante naquele momento do discurso (a de que no garimpo havia prostitutas estrangeiras). Por fim, *cheirar*, em sentido concreto, expressa a ideia de aspirar o cheiro e, em sentido abstratizado, pode funcionar como modalizador epistêmico e tem o sentido de “parece/é semelhante a”, expressando o ponto de vista do locutor acerca do conteúdo proposicional veiculado.

Nesse sentido, consideram-se mais prototípicos os verbos em sentido pleno, uma vez que possuem o maior número de características representativas da categoria verbo. Quanto mais se afastam delas, mais estão distantes conseqüentemente da noção de protótipo, tal como afirma Silva (2011, p. 476).

É justamente pelo fato de serem os representantes “ideais” de cada categoria que as gramáticas escolares tomam esses protótipos como exemplos e os inserem em enunciados também sintaticamente prototípicos, para que, assim, não se gerem questionamentos ou objeções quanto à sua classificação. A língua é apresentada, portanto, como um conjunto de frases cujos componentes estão sujeitos a estratégias restritas de combinação. Assim, quando o aluno tenta analisar frases efetivamente usadas (como as que foram selecionadas para compor o Quadro 1), ele tende a frustrar-se por não mais conseguir aplicar as classificações propostas pela gramática normativa. Se, diferentemente, ele observa os vários tipos de relações que o verbo pode construir, em contextos de língua falada e de língua escrita, em contextos prototípicos e não prototípicos, ele começará a perceber que a dinamicidade linguística, a fluidez das categorias e o estabelecimento de relações vão além da classificação e da nomeação.

É de fundamental importância que se proponha, portanto, em sala de aula, uma reflexão sobre as distinções semânticas entre verbos cujo complemento é um sintagma nominal e verbos cujo complemento é uma sentença. Nas gramáticas normativas, não há qualquer explicação sobre a

7 Abreviação para *corpus* não sistematizado.

razão pela qual existe essa diferença de possibilidades de complementação, o que gera questionamentos não só nos alunos, mas também nos próprios professores. Os verbos com objeto em forma de sintagma nominal representam um estado de coisas, como se verifica nas frases “*comi as frutas ontem*”, “*dancei a música toda*” e “*cortei um pedaço de bolo*”. Expressam eventos no mundo e têm valor mais concreto. Já os verbos com complemento sentencial, por sua vez, estão no domínio dos fatos possíveis, do *dicto* e exercem função interpessoal. Muitos deles têm caráter modalizador e funcionam como elementos por meio dos quais o falante expressa uma avaliação/julgamento acerca do conteúdo veiculado na proposição. Vejam-se os exemplos em: a) *Acho* que vai chover; b) *Penso* que o professor entregou as provas ontem; c) A vítima *disse* que o bandido a atacou às 23h do dia 20/03/2015.

Nota-se que, em (a) e (b), as formas verbais “*acho*” e “*penso*” são estruturas por meio das quais o enunciador exprime palpite em relação, respectivamente, aos eventos “*chover*” e “*o professor ter entregado as provas ontem*” e funcionam, assim, como modalizadores epistêmicos. Em (c), verifica-se a existência de um verbo de elocução (do *dicto*), contudo não é possível afirmar que o conteúdo desse dizer é um fato no mundo, o que o coloca no campo das possibilidades.

Além dos verbos de modalização (incluindo os volitivos) e os de elocução, Neves (2000) apresenta mais dois tipos de verbo com complemento sentencial: os de cognição e os de manipulação (entre eles, os causativos). Os primeiros são, de maneira genérica, verbos que expressam atividades mentais e se relacionam ao processo de produção de conhecimento, como “*saber*”, “*lembrar*”, “*esquecer*”, “*compreender*” etc. Já os de manipulação denotam, prototipicamente, a ação que o sujeito realiza sobre uma entidade (humana ou não) no sentido de afetá-la ou modificá-la. Eles têm, segundo Cezário (2000), valor semântico semelhante aos volitivos, contudo, apresentam um elemento que funciona como sujeito dentro do complemento oracional, como em “*mandei* que o homem fizesse o serviço”, “*deixei* que a vendedora entrasse em minha casa” etc.

Com base na Teoria da Gramaticalização, os verbos com complemento sentencial são resultado de um processo maior de abstração e, assim, são mais gramaticalizados do que aqueles que apresentam complemento não sentencial. O verbo “*achar*” em sentido pleno, por exemplo, está ligado à ideia de “*encontrar algo que se estava procurando*” e tem como complemento um sintagma nominal. Em estágios mais avançados de gramaticalização, como o visto em (a), (b) e (c), ele expressa palpite/juízo/avaliação e sua configuração sintática é alterada, uma vez que apresenta como complemento uma sentença.

Com essa consciência gramatical, que se configura como competência linguística, o aluno terá condições para desenvolver também suas competências textual e discursiva de tal modo que, no momento da elaboração de textos orais e escritos, saberá, por exemplo, utilizar a modalização (ou a não modalização) em favor do seu projeto de texto e de seus intentos argumentativos, tal como defende Antunes (2007) para quem um dos saberes necessários para uma produção textual eficiente é decidir sobre que postura adotar diante do tema: se taxativa ou complacente, se reticente ou categórica, se ostensiva ou velada, se franca ou dissimulada ou irônica.

A gramática estaria, assim, a serviço da competência comunicativa do aluno em diferentes situações de uso, tal como propõem os PCN+, segundo os quais o ensino deve integrar conhecimentos para se promoverem competências gerais, como se observa a seguir:

[...] antes se desejava transmitir conhecimentos disciplinares padronizados, na forma de informações e procedimentos estanques; agora se deseja promover competências gerais, que articulem conhecimentos, sejam estes disciplinares ou não. Essas competências dependem da compreensão de processos e do desenvolvimento de linguagens, a cargo das disciplinas que, por sua vez, devem ser tratadas como campos dinâmicos de conhecimento e de interesses, e não como listas de saberes oficiais. (PCN+, s/d, p. 12)

Como se percebe, a categoria verbo seria estudada, então, não como parte de uma 'lista de saberes oficiais', mas como um 'campo dinâmico de conhecimentos e de interesses'. *Dinâmico*, porque integra gramática e texto; e *de interesses*, porque refina a argúcia do aluno para atingir seus propósitos comunicativos.

Na seção a seguir, será apresentado mais um aspecto sobre o estudo de verbos a ser abordado em sala de aula.

A gradiência do fenômeno da transitividade

Diferentemente da gramática normativa, segundo a qual a transitividade está centrada essencialmente manifesto no verbo, o Funcionalismo Norte-Americano entende a transitividade como uma propriedade de toda a sentença/enunciado. Ademais, nessa perspectiva teórica, vários autores apontam aspectos que se devem observar para a análise da transitividade de uma proposição. Uma das propostas mais aceitas é a de Hopper e Thompson (1980), que entendem a transitividade como um fenômeno escalar, gradual e não categórico. Tais autores propõem um conjunto de dez parâmetros a serem analisados na sentença para auferir seu grau de transitividade, como é possível notar a seguir:

Quadro 2: Parâmetros de transitividade

Parâmetros	Transitividade alta	Transitividade baixa
1. Participantes	Dois ou mais	Um
2. Círese	Ação	Não ação
3. Aspecto do verbo	Perfectivo	Não perfectivo
4. Pontualidade do verbo	Pontual	Não pontual
5. Intencionalidade do sujeito	Intencional	Não intencional
6. Polaridade da oração	Afirmativa	Negativa
7. Modalidade da oração	Modo realis	Modo irrealis
8. Agentividade do sujeito	Agentivo	Não agentivo
9. Afetamento do objeto	Afetado	Não afetado
10. Individuação	Individuado	Não individuado

Fonte: Furtado da Cunha & Souza (2011, p. 47).

.A fim de melhor caracterizar cada um dos parâmetros de transitividade, fazem-se as observações seguintes:

1. Participantes: elementos cuja relação é descrita pelo verbo. Relação de proporção:

↑⁸ quantidade de participantes = ↑ transitividade.

2. Chinês: refere-se à quantidade de movimento do evento expresso pelo verbo.

Relação de proporção: ↑ quantidade de movimento = ↑ transitividade.

3. Aspecto: nesse contexto, diz respeito à conclusão do evento expresso pelo verbo.

Relação de proporção: ↑ perfectividade = ↓ transitividade.

4. Pontualidade: refere-se à duração do evento descrito pelo verbo. Relação de proporção: ↑ duração = ↓ transitividade.

5. Intencionalidade: é o grau de propósito que o sujeito tem ao realizar uma ação.

Relação de proporção: ↑ realização intencional = ↑ transitividade.

6. Polaridade: a polaridade consiste na presença de negação na sentença. Relação de proporção: negação = ↓ transitividade.

7. Modalidade: especificamente nesse contexto, o parâmetro da modalidade compreende a distinção entre eventos factuais e eventos possíveis. Relação de proporção: ↑ certeza = ↑ transitividade.

8. Agentividade: o parâmetro da agentividade consiste na verificação da capacidade de um dos participantes ser agente, principalmente pela presença do traço [+] animado e [+] controle. Relação de proporção: ↑ agentividade = ↑ transitividade.

9. Afetamento: refere-se ao grau de modificação pelo qual passa o participante (geralmente o objeto) em razão da ação realizada. Relação de proporção: ↑ afetamento = ↑ transitividade.

10. Individuação: esse parâmetro é uma complementação ao da agentividade e consiste na identificação de características, como concreto/abstrato, singular/plural, contável/incontável, humano/não humano, referencial/não referencial. Relação de proporção: ↑ concreto, singular, contável, humano e referencial = ↑ transitividade.

Com base nos parâmetros 4, 6, 8 e 9, é possível afirmar, de maneira exemplificativa, que:

i. a sentença “Dancei a noite toda” é menos transitiva do que “Pisquei”, já que, na segunda, a ação descrita é muito mais pontual que a da primeira sentença,

ii. considerando-se o critério da polaridade, a sentença “Dancei bastante na festa ontem” é mais transitiva do que sua correspondente negativa “Não dancei na festa ontem”.

iii. com base no parâmetro da agentividade, a sentença “A professora me assustou” é mais transitiva do que “Aquela prova de cálculo me assustou”, haja vista que, na primeira, o sujeito é [+] animado, [+ humano].

iv. a sentença “Comi todo o bolo” é mais transitiva do que “Comi um pedaço do bolo”, dado que o grau de afetamento do objeto na primeira é maior.

8 O sinal ↑ equivale a “(quanto) maior”, em oposição ao sinal ↓, que indica “(quanto) menor”. Conforme as considerações feitas em relação ao parâmetro 1, por exemplo, entende-se que, quanto maior a quantidade de participantes, menor a transitividade.

Entendida por Hopper e Thompson (1980) também numa dimensão discursiva, em que o texto é tomado como unidade de análise, a baixa transitividade de uma sentença, segundo Neves (2010a, p. 202), liga-se à menor relevância discursiva (fundo) de tal informação enquanto a alta transitividade liga-se à maior relevância (figura).

A partir da visão de Hopper e Thompson (1980) brevemente apresentada, seria interessante, portanto, que o docente instigasse o aluno a refletir sobre a transitividade como um fenômeno gradiente/escalar, e não apenas como a tradição gramatical apresenta esse assunto, tipificando os verbos em rígidas categorias de regência (tais como verbo transitivo direto, verbo transitivo indireto, verbo intransitivo etc.). Essa medida se justifica em razão da necessidade de se repensar o próprio conceito de transitividade, que, por se referir à relação de transferência, não pode ser categórico, tal como a tradição gramatical o apresenta.

A consideração em sala de aula de que a transitividade é um fenômeno gradiente/escalar contribuiria para a percepção do aluno de que sentenças com o verbo *abrir*, por exemplo, em diferentes contextos de uso, apresentariam diferentes transitividades, como se verifica em (d) e (e), a seguir: d) Pedro *abriu* a porta do carro; e) A porta do carro *abriu*.

Como se observa em (d), o verbo “abrir” possui dois argumentos, um agente (“Pedro”) e um paciente (“a porta do carro”) e, em (e), apresenta apenas um argumento paciente (“a porta do carro”). Ao tomar consciência dessas diferentes possibilidades de estruturação predicativa que um mesmo verbo pode apresentar, o aluno tem a possibilidade de fazer reflexões sobre a relatividade do fenômeno linguístico da transitividade e, posteriormente, perceber a relatividade de outros fenômenos da língua. Novamente, a competência adquirida no estudo de um conteúdo específico pode estender-se para a aquisição de uma competência mais geral ao se realizarem outros estudos.

No nível do texto, a consideração de que a transitividade tem uma dimensão discursiva pode contribuir, em sala de aula, para que o aluno perceba como a narratividade e a descritividade são gramaticalmente construídas num texto. A transitividade alta, por envolver mais de um participante, pelo seu dinamismo, pela agentividade, pela perfectividade etc., relaciona-se com a narração responsável pelo desenrolar das ações. A transitividade baixa, por envolver um participante, não ser dinâmica, não ser agentiva, ser imperfectiva etc., relaciona-se com a descrição. Assim, é possível constatar que as diferenças entre os tipos textuais narração e descrição se devem principalmente a fatores de ordem gramatical. É importante, porém, deixar claro aos alunos que, num texto, tanto os períodos narrativos quanto os descritivos têm papel fundamental na composição do todo. Desse modo, vai se construindo um ensino em que gramática e texto, na dimensão da leitura e da produção, se inter-relacionam, tal como é a proposta dos estudos em análise linguística. A gramática passa, então, a fazer mais sentido para o aluno, uma vez que ele perceberá sua presença em suas ações mais corriqueiras.

A terceira possibilidade de trabalho produtivo com verbos será vista na próxima seção.

Embreagem dos tempos verbais

Propõe-se, nesta seção, uma abordagem em sala de aula das chamadas “embreagens verbais”, uti-

lizando-se de transposição didática adequada. Trata-se de um conceito formulado de maneira ainda incipiente por Greimas e Courtès (1979 *apud* Fiorin 1996) e que foi trabalhado, com maior profundidade e sistematização, por Fiorin (1996) na obra *As astúcias da enunciação*. Entende-se que Fiorin (1996), conquanto não seja um autor funcionalista⁹, considera fundamentalmente a influência da interação no uso dos tempos verbais e se mostra, portanto, bastante compatível com as propostas do Funcionalismo.

A embreagem é definida como o efeito gerado pelo retorno à enunciação, produzido pela neutralização das categorias de tempo, pessoa e espaço. Trata-se de um fenômeno bastante recorrente na linguagem, sobretudo oral, e na linguagem escrita quando se pretende gerar (mas não somente) maior proximidade com a fala. No momento em que se neutralizam termos da categoria temporal, constrói-se, segundo Fiorin (1996, p. 191), o efeito de sentido de que “o tempo é pura construção do enunciador, que presentifica o passado, torna o futuro presente etc.” e, assim, “passa-se a ilusão enunciativa da naturalidade dos tempos do dizer e do dito.”

O processo de neutralização existente nas embreagens verbais ocorre por meio da substituição de um tempo pelo outro, com a finalidade de gerar determinado efeito de sentido. Nesse caso, conforme Fiorin (1996), deve haver, no enunciado, uma marca que possibilite afirmar que um tempo verbal ou um advérbio estejam sendo empregados com valor de outro. Em “Daqui uma semana, estou de volta de viagem”, por exemplo, verifica-se que a locução adverbial “Daqui uma semana” aponta para o fato de que a enunciação é anterior ao evento expresso pelo verbo, ou seja, embora a locução temporal *daqui uma semana* aponte para o futuro e a forma verbal esteja no presente, a sentença é produtiva o suficiente para, no momento da enunciação, presentificar o futuro.

São variadas as possibilidades de emprego de um tempo em lugar de outro. Mostram-se, a seguir, algumas delas:

1) Uso do presente no lugar no pretérito perfeito:

Ex.1: Naquele dia, *entro* no meu quarto e tudo *está* fora do lugar.

Ex.2: Em 29 de setembro de 1992, a Câmara dos Deputados *aprova* o impeachment do então presidente Collor.

Ex. 3: Ai ele *pega* i tira do bolso... e me *dá* deiz real... falei... mais isso aí é mais que um café é mais que um bolo uai... () eu tava veno qu/eu ia ganhá uns três, dois real (JS, M, 26).

Nesse caso, o uso do tempo verbal no presente do indicativo gera uma presentificação do passado, para mostrar que ele ressoa no presente e/ou para gerar um efeito imagético no interlocutor, de modo a levá-lo a imaginar o evento descrito, como se estivesse vivendo exatamente aquele acontecimento.

2) Uso do pretérito perfeito no lugar do presente do indicativo:

⁹ Ressalta-se que há vários autores funcionalistas que versam sobre o tema, contudo, não de maneira tão sistematizada e sem a consideração de que os fenômenos de *debreagem* e *embreagem* também ocorrem - além do aspecto temporal - em relação aos participantes e ao lugar da ação. Em razão disso, optou-se pelo trabalho de Fiorin (1996).

Ex.1: “- Não vai ser o meu estilo de governo como não *foi* o do presidente Itamar Franco o de surpreender o país (F. Henrique)

Em primeiro lugar, Itamar ainda não foi, pelo menos, não formalmente¹⁰” (Nélson de Sá. *Folha de São Paulo*, 18/11/1994, p.1-5).

No contexto, Itamar Franco ainda era o presidente da República e Fernando Henrique foi entrevistado após vencer as eleições, mas antes de tomar posse. O uso do pretérito perfeito gera a ideia de que o fato que ainda está em curso (imperfectivo) é passado (perfectivo), ou seja, há uma absoluta certeza sobre o seu fim a ponto de ser considerado já acabado.

3) Uso do futuro do presente no lugar do presente do indicativo:

Ex. 1: Por onde *andar*á o João, que não vejo há dias?

Ex. 2: Não *direi* que o moço é bonito, mas tem um olhar penetrante.

No exemplo 1, observa-se que, por meio do uso do futuro no lugar no presente, expressa-se dúvida, incerteza, possibilidade. É um valor diferente do que ocorre em 3, em que essa substituição dos tempos tem valor modalizador, uma vez que expressa uma atenuação da afirmação de que o moço não era bonito.

4) Uso do presente do indicativo no lugar do futuro do presente:

Ex. 1: Depois que eu voltar, *limpo* a casa.

Ex. 2: Se o salário não aumentar, *peço* demissão.

Como se pode notar nos exemplos, o presente do indicativo é usado no lugar do futuro do presente a fim de gerar efeito de certeza, de factualidade.

5) Uso do pretérito imperfeito do indicativo no lugar do futuro do pretérito:

Ex. 1: Você *podia* me passar seu número de telefone, por favor?

Ex. 2: Se me deixassem escolher o lugar da viagem, eu *escolhia* ir para o México.

Nos exemplos 1 e 2 da possibilidade 5 de embreagem de tempo verbal, o pretérito imperfeito do indicativo (*podia, escolhia*) é empregado no lugar do futuro do pretérito (*poderia, escolheria*) como forma de se expressar polidez e cortesia em alguns contextos. A necessidade de “subverter” os tempos verbais para produzir o efeito da polidez e da cortesia é explicada, segundo o próprio Fiorin (2002), pelo contexto sócio-histórico. O falante, inserido numa sociedade democrática, se vê cercado por valores, ao menos no discurso, que apontam para a igualdade de direitos e, portanto, para a necessidade de respeito com o seu igual. Como cada um procura proteger a sua face para que o outro o interprete como educado e cordial, o discurso se torna polido.

Bertoque (2010), em estudo funcionalista sobre construções de voz em títulos de notícia e em manchetes de jornais impressos, mostra que, em geral, os verbos em títulos e/ou manchetes de notícias apresentam-se no tempo presente, mesmo que o fato já tenha ocorrido no passado. Para

10 Exemplo retirado de Fiorin (1996).

a autora, a apresentação das notícias no tempo presente constitui um recurso para dar ao interlocutor a sensação de aproximação temporal do acontecimento, de atualidade e de sincronia do jornal com fatos mais atuais.

Corôa (2005), ao contrapor as teorias do *tempo absoluto*, baseadas em Newton e Galileu, e as teorias do *tempo relacional*, baseadas em Aristóteles, Einstein e Reichenbach, considera a figura do observador como mais central em relação à rigidez da linearidade temporal dos eventos. Para a autora,

a tradicional distribuição entre “tempo físico” e “tempo fenomenológico”, ou entre “tempo cronológico” e “tempo psicológico”, deixa de ter razão de ser quando se parte de uma perspectiva mais ampla em que o tempo pode ser *definido* – não mais determinado – com respeito a um observador. Depende, então, da posição do observador a simultaneidade ou a sucessividade dos eventos e o rígido caráter unidirecional do tempo – caminhando sempre para a frente – é tomado em sua verdadeira grandeza: a irreversibilidade depende do referencial que se tome. Consequentemente, só se concebe atribuir valor de verdade a uma proposição temporal *com respeito a um observador*. (CORÔA, 2005, p. 29-30. Grifo da autora).

As embreagens temporais são, como se vê, expressão da relatividade temporal marcada linguisticamente pela necessidade do enunciador/observador de produzir efeitos de sentido em situações específicas de interação verbal. Nesse sentido, reitera-se a proposta de o professor de língua materna trabalhar os tempos verbais como recurso para situar os eventos no tempo e, mais do que isso, como recurso para criar efeitos de sentido e alertar para seus contextos de uso. O resultado dessa proposta será, muito provavelmente, uma maior motivação discente no estudo da língua materna em contraposição àquela recorrente sensação de ‘não saber língua portuguesa’ e à crença de que ‘português é chato e difícil’. A informação, por exemplo, de que a língua materializa, por meio do uso do pretérito imperfeito ou do futuro do pretérito, a necessidade de ser polido linguisticamente para proteger a face do falante numa sociedade democrática torna a aula de gramática mais interessante, produtiva e crítica, porque se faz reflexão sobre aquilo que o aluno vive, sobre aquilo que ele usa cotidianamente: a língua. De posse do conhecimento de que é possível relativizar os tempos verbais e, com eles, produzir efeitos de sentido, o aluno pode utilizar esse conhecimento em sua produção textual para narrar fatos, descrevê-los e até mesmo argumentar a favor ou contrário a determinado posicionamento.

Enfim, além de contribuir para a formação crítica do aluno em relação às práticas sociais em que a linguagem é usada, o professor revela o dinamismo da língua como reflexo do dinamismo do próprio homem.

Considerações finais

Neste trabalho, inicialmente foi problematizada a maneira como a categoria verbo vem sendo abordada em sala de aula, no sentido de apontar algumas dificuldades na conceituação dessa classe de palavra nos livros didáticos e criticar a ênfase que se tem dado ao enfoque no exame de seus aspectos flexionais. Versou-se, em seguida, sobre três principais contribuições funcionalistas para o tratamento da classe gramatical em questão e que são aplicáveis ao contexto escolar de ensino.

Verificou-se que apresentar, em sala de aula, as classes de palavra dentro de um *continuum* de

gramaticalização é, sem dúvidas, bastante enriquecedor à compreensão discente acerca da tendência que os itens têm de passar por processos de dessemantização, de restrição distribucional na sentença, de restrição flexional e de redução fonológica. Com isso, além de se desenvolver maior capacidade analítica no aluno, alcançam-se objetivos ainda maiores e mais significativos, como a reflexão sobre a própria estruturação da gramática de uma língua.

A percepção da transitividade como um fenômeno escalar possibilita o aluno, assim como a noção de prototipia, a pensar que não só as sentenças apresentam vários graus de transitividade, mas também, por inferência, que todos os outros fenômenos linguísticos manifestam-se de maneira gradual. Além disso, o estudo da transitividade como um fenômeno escalar, e não pontual, pode contribuir para a percepção das diferenças formais entre textos narrativos e descritivos em que se verificam respectivamente a dinamicidade e a estaticidade produzidas pela categoria verbo.

O estudo dos mecanismos de embreagem verbal, como foi visto, pode conferir ao aluno maior capacidade de percepção dos efeitos de sentido gerados pela troca de um tempo verbal por outro em vários gêneros textuais, sobretudo, na publicidade e na narração. Outra contribuição desse estudo é a utilização dos mecanismos de embreagem na própria produção textual como recurso no processo de descrição dos fatos e na argumentação.

Como foi possível perceber, as referidas contribuições apontam, todas três, para a necessidade de se levar para a sala de aula a consideração do uso como um fator fundamental na (re)configuração das funções sintáticas, semânticas e pragmáticas a que a categoria verbo (e todas as demais classes de palavra) está sujeita. Verificou-se também que a extensão de alguns desses aspectos, como a gramaticalização e a gradiência da transitividade, para outras classes de palavras (ou, ainda, outros fenômenos linguísticos) contribui significativamente para um maior entendimento do aluno acerca dos processos de estruturação e uso da língua.

Enfim, o que se propôs aqui foi um trabalho com a língua, considerando-se a sua propriedade de gradiência, e não de taxionomia fixa, e a sua dinamicidade, como possibilidades de trabalho com uma gramática produtiva, crítica e engajada sócio-historicamente.

Referências

- ABAURRE, Maria Luiza; ABAURRE, Maria Bernardete; PONTARA, Marcela. *Português: contexto, interlocução e sentido*. São Paulo: Moderna, 2013.
- ANTUNES, Irandé. *Muito além da gramática*. São Paulo: Parábola, 2007.
- BAGNO, Marcos. *Gramática Histórica: do latim ao português brasileiro*. Brasília: UNB, 2007. Disponível em: www.gpesd.com.br/baixar.php?file=100. Acesso em: 14 de jul. de 2017.
- BERTOQUE, Lennie Aryete Dias Pereira. *A funcionalidade de construções de voz em títulos de notícia e em manchetes de jornais impressos*. Goiânia, 2010. Dissertação de Mestrado – Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás (FL/UFG).
- BIZZOCCHI, Aldo. O darwinismo da linguagem. *Língua Portuguesa*, ano 3, n. 331, p. 56-58, jul. 2008.
- BYBEE, Joan. Cognitive Processes in grammaticalization. In: TOMASELLO, Michael. (Ed.). *The*

new psychology of language: cognitive and functional approaches to language structure. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 2003. p. 145-167.

CÂMARA JR, Joaquim. A classificação dos vocábulos formais. In: CÂMARA JR. *Estrutura da língua portuguesa*. 33. ed. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 77-80.

CASSEB-GALVÃO, Vânia Cristina. A teoria da valência aplicada ao trabalho de revisão de textos. In: *Anais on-line do I SIMELP*. São Paulo, USP, 2008.

CEZÁRIO, Maria Maura. A integração de orações com os verbos querer, mandar e deixar. In: *Cadernos do CNLF*, série IV, n.2, 2000. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/anais/anais%20iv/civ02_43-58.html>. Acesso em: 15 nov. 2014.

CORÔA, Maria Luiza Monteiro Sales. *O tempo nos verbos do português*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

DISCURSO & GRAMÁTICA. Disponível em: <<http://www.letras.ufrj.br/discursoegramatica>>. Acesso: 29 nov. 2014.

FERREIRA, Mauro. *Aprender e praticar gramática*. São Paulo: FTD, 2003.

FIORIN, José Luiz. *As astúcias da enunciação: as categorias de pessoa, espaço e tempo*. São Paulo: Ática, 1996.

_____. (Org.). *Introdução à linguística: I Objetos teóricos*. São Paulo: Contexto, 2002.

FURTADO DA CUNHA, Maria Angélica; SOUZA, Maria Medianeira. *Transitividade e seus contextos de uso*. São Paulo: Cortez, 2011.

GERALDI, João Wanderley. *Portos de passagem*. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

HOPPER, Paul J. Emergent grammar. *Berkeley Linguistics Society*, v. 13, p. 139-57, 1987. Disponível em: <<http://elanguage.net/journals/index.php/bls/article/viewFile/2492/2459%E5%AF%86>>. Acesso em: 03 out. 2014.

_____; THOMPSON, Sandra A. Transitivity in grammar and discourse. *Language*, v. 56, p. 251-299, 1980.

MATTOS e SILVA, Rosa Virgínia. *Tradição gramatical e gramática tradicional*. São Paulo: Contexto, 1994.

NASCIMENTO, Simone Maria Barbosa Nery; CALSA, Geiva Carolina. Contribuições do funcionalismo no ensino de transitividade verbal e conceito de professores do ensino fundamental sobre o tema. In: *CELLI – COLÓQUIO DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS E LITERÁRIOS*, v.3, p. 2119-2128, 2009. Disponível em: <http://www.ple.uem.br/3celli_anais/trabalhos/estudos_linguisticos/pfd_linguisticos/101.pdf>. Acesso em: 03 maio 2017.

NEVES, Maria Helena de Moura. *Gramática na escola*. São Paulo: Contexto, 1990.

_____. *Gramática de usos do português*. São Paulo: Editora Unesp, 2000.

_____. *A gramática: história, teoria e análise, ensino*. São Paulo: Editora da UNESP, 2002.

_____. *Texto e gramática*. São Paulo: Contexto, 2006.

_____. *Ensino de língua e vivência de linguagem: temas em confronto*. São Paulo: Contexto,

2010a.

NEVES, M. H. M. Categorização e multifuncionalidade. Léxico e gramática. *Revista Linguística*, Alfa, v. 23, p.59-80, 2010b.

OLIVEIRA, Mariângela Rios; WILSON, Victoria. Linguística e Ensino. In: MARTELOTTA, Mário Eduardo (org.). *Manual de Linguística*. São Paulo: Contexto, 2011. p. 235-242.

PCN+. Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. BRASIL. Ministério da Educação e Cultura (MEC). Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf>>. Acesso em: 28 nov. 2014.

PINILLA, Maria Aparecida M. Classe de palavras. In: VIEIRA, Silvia Rodrigues; BRANDÃO, Silvia Figueiredo (orgs.). *Ensino de Gramática: descrição e uso*. São Paulo: Contexto, 2007. p. 169-182.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de Linguística Geral*. 27. ed. Trad. Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. São Paulo: Cultrix, 2006.

SILVA, Leosmar Aparecido da. Corporificação da mente: prototipia e gramaticalização em construções do português brasileiro. In: *Anais SIELP*, v. 1, n. 1, p. 473-472, 2011. Disponível em: <http://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/pt/arquivos/sielp2011/artigo_35.pdf> Acesso em: 05 nov. 2014.

Recebido: 05/2017

Aceito: 08/2017



O DOGMA DO SUJEITO E OUTROS DOGMAS

THE SUBJECT DOGMA AND BEYOND

Raquel Freitag¹

RESUMO:

Neste texto, são discutidos aspectos relativos ao ensino de gramática no âmbito da disciplina Gramática, Variação e Ensino, do Profletras. A partir de uma abordagem autoetnográfica, evidencia-se que o ensino produtivo de gramática parte inicialmente da desconstrução de dogmas acerca de fatos da língua que perpassam as práticas dos professores-mestrandos de Língua Portuguesa.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de gramática; Autoetnografia; Língua Portuguesa.

ABSTRACT:

This paper discusses the approach of Grammar teaching in the course Grammar, Variation and Teaching, of Profletras. Considering an auto-ethnographic approach it is showed that the productive Grammar teaching begins with the deconstruction of dogmas about language facts that permeate the practices of teachers/students of Portuguese.

KEYWORDS: Grammar teaching; Auto-ethnographics; Portuguese.

Introdução

Se, na década de 1990, especialmente com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa – PCN (BRASIL, 1998), a discussão na academia era **se** deveríamos ensinar gramática; hoje, discutimos **como** ensinar gramática. Este é um dos propósitos do Profletras, programa de mestrado profissional em rede na área de ensino de Língua Portuguesa, dirigido a professores do ensino fundamental da rede pública. Achar a receita do **como**, no entanto, não é tarefa fácil, porque enquanto o **se** está mais ou menos consensualmente resolvido, o **por quê** e o **para quê** ficaram de escanteio. Essa é uma discussão ainda em aberto.

Antes de se pensar em **como** ensinar gramática, entretanto, é preciso ter clareza do **por quê** e

¹ Universidade Federal de Sergipe. E-mail: rkofreitag@uol.com.br

do **para quê** ensinar. E, se na década de 1990, os suportes a essa discussão eram escassos, basicamente com Geraldini (1997), Franchi (2006[1991]) e Possenti (1996), atualmente vivemos um *boom* gramatical, com a publicação de novas gramáticas, com a historiografia sobre gramáticas na contemporaneidade, uma disciplina obrigatória em um curso de formação continuada *stricto sensu* e a presença explícita da análise gramatical na Base Nacional Curricular Comum – BNCC, em sua terceira versão (BRASIL, 2017).

O repertório de gramáticas do português brasileiro ampliou consideravelmente, com a publicação de gramáticas que contemplam resultados de estudos linguísticos desenvolvidos nos últimos 30 anos, como as de Moura Neves (2000), Castilho (2010), Perini (2010), Bagno (2011), e mesmo com as novas edições de gramáticas já consagradas, como a de Bechara (2009).

Além de novas gramáticas normativas e suas versões, temos tido espaço para discutir o processo de construção dessas gramáticas, uma historiografia das gramáticas contemporâneas do português brasileiro, o que pode ser conferido em coletâneas como a de Moura Neves e Casseb-Galvão (2014), em que os próprios autores apresentam a gênese das suas gramáticas (o por quê, o para quê, o como), ou ainda, o que os leitores pensam sobre gramática, como na coletânea de Faraco e Vieira (2016). Esse processo de ampliação do repertório de gramáticas, tanto pela proposição de novas abordagens, como pela revisão de gramáticas já publicadas e a discussão sobre sua produção e recepção, evidencia que gramática, assim como a sociedade e a língua (e diferentemente da bíblia), também muda. Mesmo na perspectiva mais tradicional, os preceitos gramaticais não são imutáveis, não são dogmáticos como na bíblia. Apesar de toda essa ampliação de repertório, no entanto, a mudança de posicionamento sobre o instrumento gramática ainda não reverbera no espaço escolar com a mesma intensidade, seja por conta de uma visão dogmática dos professores acerca da gramática-bíblia, seja pela tímida reverberação das novas posturas nas gramáticas pedagógicas e livros didáticos que circulam pelas salas de aula.

O mestrado profissional em rede em Letras (Profletras), na sua proposta de formação continuada em nível de pós-graduação *stricto sensu*, tem um espaço privilegiado para oportunizar a discussão sobre o ensino de gramática, com a disciplina **Gramática, Variação e Ensino**. É importante destacar que é muito difícil encontrar uma disciplina dessa natureza nos cursos de formação inicial, na graduação em Letras, e que, diferentemente dos PCN, a análise gramatical tem assegurado um espaço significativo na terceira versão da BNCC.²

A analogia pouco científica da gramática à bíblia e de seus preceitos a dogmas decorre de minhas experiências nessa disciplina do Profletras: a explicação de um fato da língua é dada com base naquilo que a gramática não permite. Esse tipo de explicação é dado por professores de Língua Portuguesa, em regência de classe, a que subjaz uma concepção de língua estática e de que gramática é um conjunto de preceitos a ser seguido sem questionamento, a se aceitar, e não se discutir, assim como os dogmas da bíblia.

2 Muito controversa, a BNCC está em sua terceira versão e, até o momento da escrita deste texto, ainda não havia sido aprovada (BRASIL, 2015, 2016, 2017). Da primeira à terceira versão, diferentes mudanças foram implementadas (AZEVEDO; DAMACENO, 2017; SILVA; SILVA, 2017, entre outros). No que tange ao ensino de gramática, a terceira versão trouxe mudanças, propondo explicitamente a divisão entre a análise linguística e a análise gramatical. Sobre essa questão, ver Vieira (2017).

Mas o estado é laico, e, ainda que não o fosse, língua não é religião, gramática não é bíblia e, por isso, fatos da língua não podem ser explicados por dogmas. Trabalhar com gramática na sala de aula, assim como nas demais disciplinas, deve oportunizar também o espaço da ciência. Assim, “o estudo de gramática deve ser parte da formação científica dos alunos – e se não for isso não terá grande utilidade” (PERINI, 2014, p. 49). Na prática, isso significa romper com dogmas. E os primeiros a romper devem ser os professores. Seguindo o modelo de trabalho do Profletras, em que o mestrando desenvolve e aplica seu produto na sua sala de aula, e depois relata sua prática, assumo também a abordagem autoetnográfica para discutir o processo de rompimento de dogmas no ensino de gramática, a partir das minhas experiências como estudante e das experiências como docente da disciplina **Gramática, Variação e Ensino**, na unidade São Cristóvão da Universidade Federal de Sergipe, nos anos de 2014 e de 2015.³

Como eu aprendi gramática

Em minha trajetória escolar, uma das coisas que nunca entraram na minha cabeça foi o fato de que “a bola” era sujeito da frase em “A bola caiu”, e era objeto em “Caiu a bola”. Eu perguntava por quê, mas as respostas sempre eram: porque a gramática diz que é assim. A explicação era que sujeito é aquele que pratica a ação; bastava perguntar ao verbo “quem caiu?” e a resposta, obviamente, segundo a professora, é a “bola”. Ponto final. “Eu não posso ser tão burra”, eu pensava. As regras que eu aprendia, de que sujeito era aquele que praticava a ação, que era sobre quem ou o que se diz alguma coisa, me faziam interpretar, tanto em uma frase como na outra, “a bola” como sujeito. Era raciocínio lógico, pois eu verificava dados de acordo com a teoria. As regras diziam A, os dados estavam em conformidade com A, mas o resultado era B! E esse B saía da manga da professora, ou melhor, da “gramática”, essa instituição social. Não adiantava eu contestar, pois estava B na resposta do livro. E, evidentemente, o livro e a gramática tinham muito mais autoridade do que o meu raciocínio. Em um dado momento da minha vida escolar, eu, ávida leitora, que tirava 10 em História, Geografia, Matemática, Ciências, tinha que me resignar com notas baixas em Língua Portuguesa por conta da tal gramática.

Eu não sei se toda criança passa por esse processo de tomada de consciência. Sei que eu passei. Em um dado momento, eu achava que tinha uma coisa errada comigo, que eu não estava conseguindo aplicar o mesmo método de estudo que eu aplicava às outras matérias para Língua Portuguesa. Em um dado momento, eu pensei que (eu) deveria deixar de ser subversiva e fazer como meus colegas que tiravam boas notas em Língua Portuguesa quando se tratava da fatídica gramática: decorar. Decorar as listas de preposições (tinha até uma cantilena para isso), quais eram essenciais e quais eram acidentais, e assim por diante. Mas eu não via muito sentido nisso. E talvez por isso no vestibular, em fins dos anos 1990, eu tenha tido mais pontuação em Física, Química, Biologia, Geografia, História e até em Redação, do que em Língua Portuguesa. E foi só no curso de Letras, em uma aula de sintaxe, que finalmente tive a prova de que eu não era burra, que minha análise em “Caiu a bola” estava correta (PERINI, 1996). Eu tive meus traumas,

3 A pesquisa na sala de aula, em que o professor é também o pesquisador, demanda uma abordagem metodológica autoetnográfica (ELLIS; BOCHNER, 2000). Essa abordagem não é sem riscos por conta do conflito de interesses: o pesquisador tem compromisso com o resultado de sua pesquisa e o professor tem compromisso com o sucesso dos seus alunos. As narrativas autoetnográficas permitem desvelar o entendimento do professor/pesquisador sobre o processo que acontece na sala de aula, a partir de suas práticas e suas experiências.

consegui superá-los, me tornei linguista. Mas quantos outros alunos não superaram? Pode ser por esta razão que se propaguem por aí cursinhos preparatórios para ensinar “raciocínio lógico” para concursos públicos. Ao tomar a gramática como bíblia e aceitar seus dogmas, a escola, em especial o professor de Língua Portuguesa, mata a capacidade de o aluno confiar nos seus julgamentos, na sua capacidade de inferência. Ensinar gramática deve ser, também, o momento de exercitar a inferência.

Inferências sobre a gramática: a experiência no Profletras

Na perspectiva científica de tratamento da gramática apontada por Perini (2014; 2006), lidar com fatos e hipóteses pode contrariar as ideias preconcebidas, os dogmas gramaticais. Pensar gramática como ciência é fazer uso do processo inferencial. As inferências podem ser dos fatos da língua à hipótese/regra (dedução), ou das hipóteses/regras à conformidade dos fatos (indução). Conhecemos esses processos inferenciais da Lógica tradicional, por meio dos silogismos. O mais famoso é o de Sócrates: Todo homem é mortal. Sócrates é um homem. Logo, Sócrates é mortal. O mesmo tipo de raciocínio pode ser operado a partir de fatos da língua e de suas regras/hipóteses.

A dedução parte dos fatos, e fatos são incontestes; já as hipóteses podem mudar, justamente por serem hipóteses. E, como afirma Perini (2006, p. 31), “a gramática é um conjunto de hipóteses”. Para isso, é preciso desconstruir os dogmas; vejamos as experiências nas turmas de **Gramática, Variação e Ensino**, relatadas nas vinhetas a seguir.

* * *

Vinheta 1 – *enquanto* não é uma conjunção

Na primeira aula da disciplina, costumo levar uma atividade para levar os professores-mestrandos a uma reflexão sobre classes e classificações. A atividade é desencadeada pelo seguinte excerto, extraído do blog *Preconceito Linguístico*, no ambiente colaborativo do MEC e-Proinfo:

Embora algumas gramáticas e dicionários continuem a dizer que entre as conjunções adversativas se incluem as formas **porém, contudo, todavia, entretanto, no entanto**, os estudos contemporâneos rejeitam essa classificação e incluem esses itens na classe dos **advérbios**. Assim procedem em suas obras gramaticais, por exemplo, Mário Perini, Evanildo Bechara, Maria Helena de Moura Neves, José Carlos de Azeredo, Ataliba de Castilho, além do autor destas linhas. <<http://e-proinfo.mec.gov.br/e-proinfo/blog/preconceito/vamos-largar-as-muletas-e-andar-livremente-pela-escrita.html>> (grifos no original)

A partir desse excerto, peço que os professores-mestrandos discutam entre si brevemente e depois socializem as respostas para a seguinte questão: de que forma eles explicariam esse ponto do conteúdo para alunos do final do segundo ciclo do ensino fundamental?

É muito interessante observar as reações dos professores-mestrandos: em uma turma, uma aluna disse que estava ainda processando a informação de que **porém** não é uma conjunção adversativa, e que não teria condições de, naquele momento, pensar em como transpor esse conteúdo para os seus alunos porque ainda não havia conseguido se convencer disso. Na pri-

meira aula da disciplina, essa atividade tem momentos de silêncio aos questionamentos feitos; os professores-mestrandos ficam como que paralisados com a informação. O excerto é retirado de uma discussão maior, que explica detalhadamente por que as formas não podem ser consideradas como conjunções adversativas, com uma demonstração a partir da única conjunção adversativa de fato, e mais recorrente dentre as estratégias de articulação de oração com relação semântica de oposição, o **mas**.

Por que será que os professores-mestrandos ficam em silêncio e travam diante dessa questão? Do ponto de vista do material textual disponível, há uma informação que contradiz as gramáticas pedagógicas e os livros didáticos; e há discurso de autoridade por detrás da afirmação (se nem todos os outros autores gramáticos lhes são familiares, Evanildo Bechara, ao menos, é consenso).

O segundo motivo para o travamento é a ausência de um modelo a ser seguido para explicar o porquê. Ou seja, é preciso pensar gramática e não simplesmente replicar as regras. É requisitado que o professor-mestrando realize um exercício de explicação dos fatos da língua, e não apenas a referência à regra ou o preceito gramatical que determina a ocorrência.

* * *

Vinheta 2 – por que devemos ensinar classes de palavras?

Ao perguntar aos professores-mestrandos, na disciplina **Gramática, Variação e Ensino**, por que devemos ensinar classes de palavras, a resposta também é o desconfortável silêncio.

Os motivos do silêncio podem estar relacionados ao fato de que a disciplina está alocada no segundo semestre do curso e que discussões acerca do ensino de metalinguagem já devem ter sido realizadas em algum outro momento. Depois de um longo e desconfortável silêncio, eis que surge uma envergonhada resposta: “a gente ensina, mas...”.

Do ponto de vista pedagógico, esse é o tipo de pergunta cuja resposta, a princípio, não poderia ser titubeante para um professor de Língua Portuguesa. Primeiro, porque esse é um conteúdo que está presente nos referenciais curriculares (pelo menos, está presente no de Sergipe). Segundo, porque esse conhecimento é necessário para operar instrumentos linguísticos como dicionários, por exemplo, além de dar suporte ao aprendizado de uma língua estrangeira moderna na escola.⁴ E, em terceiro lugar, porque esse seria um conhecimento “teórico” da disciplina Língua Portuguesa, e a escola estaria ensinando uma coisa que o aluno ainda não sabe, assim como acontece em Ciências, Geografia, História, etc.

Do ponto de vista científico, a noção de classes/categorias linguísticas é tida como universal nos modelos teóricos que se propõem a explicar o que é língua, sejam formais ou funcionais. Se há argumentos pedagógicos e científicos, por que o mal-estar e o constrangimento com a pergunta?

Perguntar sobre classes é tocar em uma ferida, já percebida pelos professores-mestrandos, que é a abordagem em que o ensino de gramática se resume ao ensino de nomenclatura, com um fim em si mesma. Há, por parte dos professores-mestrandos, o reconhecimento de que o ensino de classes é necessário, mas o modo e o porquê de se ensinar ainda é obscuro.

4 O ensino de uma língua estrangeira em um contexto de uma única aula semanal, como é o caso de inglês no ensino fundamental maior, costuma ser associado a abordagens mais voltadas às questões gramaticais e contrastivas entre as línguas do que a abordagens que privilegiem as funções comunicativas.

* * *

Vinheta 3 – Pode parecer bobagem...

Depois de uma exposição oral sobre o processo de gramaticalização, passei a seguinte atividade: apresentar uma explicação para a ocorrência das palavras “ante”, “mediante”, “adiante”, “diante”, “perante”, “durante”.

As primeiras explicações aventadas foram classificações: são advérbios, preposições, conjunções.⁵

Mas por que “adiante” é advérbio e “durante” é preposição? Que outra explicação poderia ser dada? Além das classes decoradas aprioristicamente, que outra abordagem poderia ser feita? Uma abordagem indutiva, por meio da qual uma regra é inferida a partir dos dados.

Depois de alguns minutos de silêncio, um professor-mestrando iniciou a sua explicação da seguinte maneira: “Pode parecer bobagem, mas me parece que o ‘ante’ está em todas as palavras, então ele poderia ser considerado um radical”. A regra derivada dos dados é coerente; então, o que justificaria a modalização anterior à análise? Uma “desobediência” ao cânone gramática?

* * *

Vinheta 4 – Preciso pedir desculpas aos meus alunos

Depois de algumas semanas de aula, os professores-alunos externalizam seus sentimentos. Inicialmente, a sensação relatada é a de choque, de perder o chão. Todo o conhecimento que embasa as práticas passa a ser questionado. E uma professora-aluna, de repente, me diz: “Professora, preciso voltar e pedir desculpas a todos os meus ex-alunos, porque eu fiz eles pensarem que estavam errados”.

* * *

Na graduação em Letras, ministro a disciplina optativa intitulada **Norma Padrão Escrita**, cujo programa é muito semelhante ao da disciplina **Gramática, Variação e Ensino**. Por ser optativa, são alunos dos períodos finais que a buscam, com diferentes fins: alguns querem aprender gramática para melhorar a escrita, outros querem aprender gramática para passar em concurso e outros querem aprender gramática para fins didáticos. Nessa disciplina, a atividade da vinheta 1 é realizada mais ao meio, por isso, as explicações surgem mais rapidamente. No entanto, antes é preciso fazer todo um trabalho que é relatado na vinheta 5.

* * *

5 Curiosamente, do ponto de vista estritamente normativo, não há nenhuma “conjunção” dentre os itens listados.

Vinheta 5 – qual é a melhor gramática?

Inevitavelmente, essa pergunta é feita tanto pelos professores-mestrandos como pelos alunos de licenciatura em Letras. E aí eu devolvo a pergunta: que gramática você tem? É triste e preocupante constatar que alunos nos períodos finais do curso de Licenciatura em Letras não possuem uma gramática normativa! Alguns têm gramáticas pedagógicas, de autores como Faraco & Moura, Nicola & Infante, Ernani Terra, que ainda são da época de seu ensino médio. Mas a maioria nem isso tem. Então, nessa disciplina optativa, faço todo um trabalho de mediação da escolha de uma gramática. Primeiro, convido os alunos a visitarem a biblioteca da universidade e procurarem uma gramática e trazerem para as aulas subsequentes. Começamos a ler a gramática, iniciando pelo prefácio. Uma das gramáticas mais presentes nas aulas é a *Moderna Gramática Portuguesa* (BECHARA, 2009). Comparamos o prefácio da 1ª edição com o da 37ª. Os alunos são levados a perceber que gramáticos também mudam de ponto de vista e que as gramáticas de hoje já trocaram o “dever” pelo “recomendar” nos seus preceitos.

Nas três primeiras semanas de aula, lemos gramáticas. E essa experiência é muito interessante, em dois sentidos. Primeiro, porque propicia desfazer o mito da gramática bíblia e seus dogmas. Segundo, porque lamentavelmente mostra que ainda estamos falhando na formação inicial do professor de Língua Portuguesa, ao descolar a teoria linguística da prática da sala de aula desconsiderando a tradição da gramática normativa. Ao fim, a resposta à pergunta de qual é a melhor gramática: sempre mais de uma.

Para o ensino de gramática

A partir da experiência autoetnográfica relatada, há três aspectos a serem considerados para ações propositivas para o ensino de gramática:

1) O conteúdo análise gramatical, em contraponto à análise linguística, está explicitamente presente nas orientações da Base Nacional Curricular Comum (BNCC)

Em sua terceira versão (março/2017), a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) especifica dentro da área de Linguagens um eixo para Conhecimentos Linguísticos e Gramaticais, assim definidos: “Práticas de análise linguística e gramatical (como estratégia para o desenvolvimento produtivo das práticas de oralidade, leitura e escrita)” (BRASIL, 2017, p. 63).

Se na sua primeira versão o componente gramatical foi tratado de maneira displicente⁶, na terceira versão temos uma distinção entre análise linguística e análise gramatical. Não há uma definição do que é um e outro nível de análise. No entanto, pode-se inferir o que seja análise gramatical a partir do que é habilidade esperada, por exemplo, para o 7º ano: “(EF07LP33)

6 Na primeira versão do documento: “a abordagem de categorias gramaticais (fonéticas/fonológicas, morfológicas, sintáticas, morfossintáticas) e de convenções da escrita (concordância, regência, ortografia, pontuação, acentuação etc.) deve vir a serviço da compreensão oral e escrita e da produção oral e escrita, e não o contrário” (BRASIL, 2016, p. 39). Concordância e regência não são convenções de escrita, são regras gramaticais; colocá-las ao mesmo nível da ortografia desvela o profundo desconhecimento do sistema linguístico por parte dos elaboradores do documento, e coloca em xeque, na minha opinião, toda a sua validade.

Identificar, em textos lidos ou de produção própria, períodos compostos nos quais duas orações são conectadas por vírgula, ou por conjunções que expressem soma de sentido (conjunção “e”) ou oposição de sentidos (conjunções “mas”, “porém”)” (BRASIL, 2017, p. 131).

A habilidade resume-se a identificar itens linguísticos, com toda a instrução na metalinguagem da tradição normativa: orações conectadas por vírgulas ou por conjunções, dentre as quais, “porém” (rever a vinheta 1). A análise gramatical, do modo como está posta na BNCC pode ser vista de duas formas: 1) é um rótulo novo para o ensino de nomenclatura gramatical; 2) ou é a oportunidade dos pesquisadores da área de ensino de gramática se firmarem e modelarem o conteúdo dentro de uma perspectiva produtiva.

2) A formação inicial dos professores de Língua Portuguesa, apesar de todos os avanços, continua ainda apresentando falhas, seja no que diz respeito à análise linguística, seja no que diz respeito à análise gramatical

O curso de Letras, via de regra, desconstrói a gramática normativa a partir de teorias linguísticas. O aluno entra sem conhecer gramática normativa, vê que é um modelo falseável (como todos os modelos, diga-se), e sai sem ter se apropriado desse modelo, nem de outro em seu lugar, pois, novamente, via de regra, os currículos estão abarrotados de modelos teóricos e interfaces, mas sem oportunidades para o desenvolvimento de práticas pedagógicas (laboratórios, antes dos estágios). Quando vai atuar, o graduado se depara com orientações como a da BNCC. Vai fazer o quê?

3) A formação continuada dos professores de Língua Portuguesa, no arranjo atual do Profletras, em especial com a disciplina Gramática, Variação e Ensino, tem propiciado espaços para a reflexão e para a mudança de práticas de ensino de análise gramatical

O Profletras não é para os fracos. São três semestres de disciplinas (em média 3 por semestre), com a exigência da regência em classe durante o curso. No entanto, se perguntarmos a um professor-mestrando se as disciplinas são desnecessárias, a resposta será “não!”. O Profletras assumiu a carga pedagógica que não foi contemplada na formação inicial. Para muitos professores-mestrandos, mesmo aqueles egressos mais recentemente da graduação, os conteúdos são novidade, por conta do seu enfoque aplicado para a realidade da sala de aula.

* * *

Com a terceira versão da BNCC destacando a análise gramatical, que, inferida a partir das habilidades previstas, parece ser fortemente filiada à abordagem de ensino de nomenclatura, e a formação inicial do professor de Língua Portuguesa – ainda lacunar no que diz respeito ao ensino de gramática –, recai sobre a disciplina **Gramática, Variação e Ensino** a responsabilidade de construir uma linha de trabalho sobre o que é análise gramatical, e promover a inter-relação com a análise linguística (VIEIRA, 2017).

As experiências Profletrandas

Como eu disse antes, foi no curso de Letras, ao entrar em contato com Perini (1996), que descobri que minhas intuições acerca da gramática de minha língua materna não estavam erradas. Nas experiências da disciplina **Gramática, Variação e Ensino**, outros também fizeram essa descoberta. Analisando livros didáticos, Santos, Silva e Santana (2015) discutem pontos e contrapontos da definição de sujeito dada aos exemplos apresentados: se sujeito se refere à coisa ou pessoa, qual é o sujeito de “O alvorecer da infância há de surgir no horizonte”? Se sujeito é o agente da ação, quem é o sujeito de “João arrancou o dente hoje no dentista”? Se sujeito é aquele sobre o que dizemos alguma coisa, por que não tem sujeito em “Há crianças aqui”? Todos esses exemplos compõem atividades sobre sujeito. As regras/hipóteses não são consistentes com os fatos.

A partir de uma atividade dita de reflexão linguística proposta no livro didático e realizada oralmente na sala de aula, Nascimento, Oliveira e Ribeiro (2015) se depararam com outra situação: a resposta de uma parte dos estudantes não correspondeu ao que era esperado no livro didático.

A frase era “Quando as mulheres chegaram aos escritórios de design, a vida também melhorou para as donas de casa”. O livro didático esperava como resposta que a primeira oração fosse classificada como adverbial temporal. Mas alguns alunos disseram que a oração expressava causa. Os autores confessaram que, antes do Profletras, diriam que a resposta divergente estava equivocada. Não é que faz sentido estabelecer relação causal? E quais seriam as implicações disso? “Quando” deixaria de ser uma conjunção temporal? Essa resposta não esperada levou-os a pesquisar mais sobre o tema e ampliar a atividade, explorando a ordem das orações, por exemplo, e seu efeito no significado global. Mas, principalmente, deixou muito claro que o ensino de orações não pode se limitar à identificação de formas em listas previamente definidas de categorias.

O tratamento dos pronomes em um livro didático do 7º ano foi o objeto de análise de Silva e Santos (2015). Apesar da ampla produção descritiva e à presença em gramáticas normativas, no livro didático em questão não houve nenhuma menção à forma “a gente” para expressar a 1ª pessoa do plural. Nos exercícios, havia uma atividade que solicitava que o estudante substituísse a forma “a gente” pelo pronome adequado, sem nenhuma indicação de reflexão sobre as implicações da troca (não só quanto ao nível de adequação e formalidade, mas também quanto ao encaixamento linguístico e as relações de concordâncias decorrentes dessa troca). Ainda em relação aos pronomes, Menezes, Menezes e Oliveira (2015) discutem o que são pronomes possessivos, rótulo que é aplicado a outros valores que não só o de posse, como o afetivo, o de deferência e o de contingência, distinções que não são apresentadas nos livros didáticos.

Se tomado como fonte única para o ensino de gramática, o livro didático de Língua Portuguesa, mesmo aqueles chancelados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), mostra-se ainda perpassado de dogmas, com regras/hipóteses pouco aderentes aos fatos da língua de hoje. A formação do professor de Língua Portuguesa precisa contemplar o caráter científico do ensino de gramática para que não o torne refém do manual do livro didático.

Considerações finais

A terceira versão da BNCC torna premente um posicionamento das instâncias formadoras de professores de Língua Portuguesa quanto ao ensino de gramática, mais especificamente, de análise gramatical. Há listas de conteúdos específicos, com forte alinhamento à tradição normativa; sem um posicionamento claro dos cursos de formação sobre o **por quê, para quê e como** ensinar, corre-se o risco de voltarmos ao anacronismo.

E é nesse contexto que a disciplina **Gramática, Variação e Ensino** do Profletras tem a oportunidade de assumir o protagonismo na definição do modo de implementação da análise gramatical. Em uma proposição mais radical, Borges Neto (2013) defende que

se faça – verdadeiramente – iniciação científica na escola com a utilização da gramática tradicional. Colocaríamos os estudantes diante das noções classificatórias e das análises efetuadas pelos gramáticos numa posição essencialmente crítica, exigindo deles não só a compreensão da natureza hipotética das formulações teóricas como exigiríamos deles, também, a observação dos fenômenos (uma observação profunda, que busca generalizações, por um lado, e que não ignora as diferenças, por outro). (BORGES NETO, 2013, p. 71)

Em uma proposição mais moderada, Perini (2006; 2014) defende um olhar científico para a gramática, tal como apresentado nas seções anteriores. Seja para a proposição mais radical, seja para a proposição mais moderada, é inconteste que “Certamente, precisaríamos de professores mais bem formados, com treinamento em linguística descritiva, capazes – eles também – de entender a natureza das teorias e de observar os fenômenos” (BORGES NETO, 2013, p. 82).

Espero que as experiências aqui relatadas visem a contribuir para a desdogmatização do ensino de gramática.

Referências

- AZEVEDO, I. C. M.; DAMACENO, T. M. S. S. Desafios da BNCC em torno do ensino de língua portuguesa na educação básica. *Revista de Estudos de Cultura*, n. 7, p. 83-92, 2017.
- BAGNO, M. *Gramática Pedagógica do Português Brasileiro*. São Paulo: Parábola, 2011.
- BECHARA, E. *Moderna gramática portuguesa*. 37a ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.
- BORGES NETO, J. Ensinar gramática na escola? *ReVEL*, ed. especial n. 7, p. 68-83, 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular* (1a versão). 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular* (2a versão). 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular* (3a versão). 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

- CASTILHO, A. T. *A Nova Gramática do Português Brasileiro*. São Paulo: Contexto, 2010.
- ELLIS, C. S.; BOCHNER, A. Autoethnography, personal narrative, reflexivity: Researcher as subject. In DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. *The Sage handbook of qualitative research*. Los Angeles: Sage, 2000. p. 733-768.
- FARACO, C. A.; VIEIRA, F. E (org.). *Gramáticas brasileiras: com a palavra, os leitores*. São Paulo: Parábola, 2016.
- FRANCHI, C. Mas o que é mesmo “gramática?” In: POSSENTI, S. (org.). *Mas o que é mesmo “gramática”?* São Paulo: Parábola, 2006.p. 101.
- GERALDI, J. W. *Portos de Passagem*. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- MENEZES, M. A. A.; MENEZES, M. V.; OLIVEIRA, V. M. S. Os pronomes possessivos no livro didático. In: FREITAG, R. M. K; DAMACENO, T. M. S. S. (Org.). *Livro didático - gramática, leitura e ensino da língua portuguesa: contribuições para prática docente*. São Cristóvão: EdUFS, 2015. p. 45-54.
- MOURA NEVES, M. H. *Gramática de usos do português*. São Paulo: Ed. Unesp, 2000.
- MOURA NEVES, M. H.; CASSEB-GALVÃO, V. C. (org.). *Gramáticas contemporâneas do português: com a palavra, os autores*. São Paulo: Parábola, 2014.
- NASCIMENTO, D. S.; OLIVEIRA, M. C. B.; RIBEIRO, N. S. As orações adverbiais no livro didático. In: FREITAG, R. M. K; DAMACENO, T. M. S. S. (Org.). *Livro didático - gramática, leitura e ensino da língua portuguesa: contribuições para prática docente*. São Cristóvão: EdUFS, 2015. p. 71-78.
- PERINI, M. A. *Gramática descritiva do Português*. São Paulo: Ática, 1996.
- PERINI, M. A. *Princípios de linguística descritiva: introdução ao pensamento gramatical*. São Paulo: Parábola, 2006.
- PERINI, M. A. *Gramática do português brasileiro*. São Paulo: Parábola, 2010.
- PERINI, M. A. Defino minha obra gramatical como a tentativa de encontrar resposta às perguntas: por que ensinar gramática? Como ensinar gramática? In: MOURA NEVES, M. H.; CASSEB-GALVÃO, V. C. (org.). *Gramáticas contemporâneas do português: com a palavra, os autores*. São Paulo: Parábola, 2014. p. 48-67.
- POSSENTI, S. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. São Paulo: Mercado de Letras, 1996.
- SANTOS, A. N. A.; SILVA, K. M.; SANTANA, S. M. Sujeito: pontos e contrapontos na abordagem do livro didático. In: FREITAG, R. M. K; DAMACENO, T. M. S. S. (Org.). *Livro didático - gramática, leitura e ensino da língua portuguesa: contribuições para prática docente*. São Cristóvão: EdUFS, 2015. p. 55-79.
- SILVA, A. A.; SILVA, F. V. Posicionamentos de docentes de língua portuguesa acerca do ensino de gramática no documento da BNCC. *Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar*, v. 3, n. 7, p. 53-64, 2017.
- SILVA, M. D. O.; SANTOS, T. A. O. Pronomes pessoais no livro didático. In: FREITAG, R. M.

K.; DAMACENO, T. M. S. S. (Org.). *Livro didático - gramática, leitura e ensino da língua portuguesa: contribuições para prática docente*. São Cristóvão: EdUFS, 2015. p. 33-43.

VIEIRA, S. R. *Prática de análise linguística sem ensino de gramática? Reflexões e propostas*. No prelo (2017).

Recebido: 06/2017

Aceito: 09/2017



**PARA A CARATERIZAÇÃO DO ENSINO E DA
APRENDIZAGEM DA GRAMÁTICA EM PORTUGAL: AS
PERCEÇÕES DOS PROFESSORES**

**TOWARDS A CHARACTERIZATION OF GRAMMAR TEACHING AND LEARN-
ING IN PORTUGAL: TEACHERS' PERCEPTIONS**

Maria Cristina Vieira da Silva , Íris Susana Pires Pereira

Resumo:

O principal objetivo deste texto consiste em investigar de que forma, no contexto educativo português das últimas duas décadas, marcado por uma rápida sucessão de normativos curriculares relativos à educação linguística, o ensino gramatical é percecionado pelos professores do 1.º e do 2.º ciclos do Ensino Básico, graus de ensino correspondentes aos primeiros seis anos de escolaridade (séries iniciais) do Ensino Fundamental.

Situando-nos no quadro da Linguística Educacional (SPOLSKY, 1999) e no domínio do ensino da gramática na língua materna em particular, analisamos e discutimos as perceções que estes docentes têm sobre o seu conhecimento profissional implicado no ensino da gramática, à luz do modelo proposto por SHULMAN (1987) e adaptado por GROSSMAN (1990). A escolha do quadro metodológico de investigação recaiu sobre o estudo de caso coletivo. Apresentamos os resultados da análise de dados recolhidos através de um inquérito por questionário, aplicado a 200 docentes, visando identificar (i) a importância atribuída e a frequência com que estes docentes trabalham o conhecimento gramatical, (ii) o grau de adequação percecionado quanto ao seu conhecimento do conteúdo e conhecimento pedagógico, bem como (iii) as dificuldades percecionadas no ensino-aprendizagem da gramática. Os resultados permitem-nos assumir uma complexidade de fatores implicados na construção dessas perceções e potencialmente intervinientes no ensino da gramática: o conhecimento do conteúdo, o conhecimento pedagógico do conteúdo e também o conhecimento curricular. Com base nesses resultados, problematizamos o ensino da gramática sublinhando a necessidade de renovação da formação em práticas pedagógicas e de valorização das diferentes dimensões implicadas, de forma a que os docentes possam tomar opções pedagógicas mais consistentes quanto às suas implicações. Parece-nos, pois, necessário reequacionar a formação desses docentes, visando (re)consciencializar os professores da complexidade do conhecimento de base implicado no ensino gramatical e do seu efetivo papel na construção das aprendizagens dos alunos.

PALAVAS-CHAVE: Ensino gramatical; Percepções de professores; Conhecimento do conteúdo gramatical; Conhecimento pedagógico do conteúdo gramatical; Conhecimento curricular

Abstract:

Our main goal is to investigate, in the Portuguese educational context of the last two decades, marked by a rapid succession of curricular norms concerning language education, how grammar teaching is perceived by primary and middle school teachers, responsible for the first six years of schooling.

Based on the Educational Linguistics' framework (SPOLSKY, 1999) and on grammar teaching in particular, we analyze and discuss the perceptions these teachers have about their professional knowledge involving grammar teaching, in the light of the model proposed by SHULMAN (1987) and adapted by GROSSMAN (1990). The selected methodological framework was a collective case study. We present the results of a questionnaire survey, applied to 200 teachers, in order to identify (i) the importance given to and the frequency these teachers work with grammatical knowledge, (ii) the degree of appropriateness perceived as to their own content and pedagogical content knowledge involved in grammar teaching, as well as (iii) the difficulties they perceive in grammar teaching and learning.

The results allow us to assume a complexity of factors involved in building these perceptions and potentially involved in grammar teaching: content knowledge, pedagogical content knowledge and also curricular knowledge. Based on these results, we problematize grammar teaching by emphasizing the need for a renewal of pedagogical practices training and the awareness as to the different dimensions involved, so that teachers can take more consistent pedagogical options regarding their implications. Therefore it seems to be necessary to rethink these teachers training, aiming to (re)create awareness among teachers about the complexity of the implied knowledge involved in grammar teaching and its effective role in the construction of students learning.

KEYWORDS: Grammar teaching; Teachers perceptions; Grammatical content knowledge; Pedagogical knowledge of the grammatical content; Curricular knowledge

Introdução: breve enquadramento da problemática do estudo

O principal objetivo deste texto prende-se ao interesse em investigar de que forma, no contexto educativo português das últimas duas décadas, marcado por uma rápida sucessão de normativos curriculares relativos à educação linguística, o ensino gramatical tem vindo a ser percecionado pelos professores do 1.º e do 2.º ciclos do Ensino Básico, graus de ensino correspondentes aos primeiros seis anos de escolaridade do Ensino Fundamental no Brasil.

Nesta introdução, apresentamos uma breve panorâmica, procurando seguir um fio cronológico, desde 1991 até à presente data, quanto à forma como os normativos curriculares têm procurado orientar o ensino gramatical, analisando as conceções sobre gramática que os mesmos veiculam.

Se, durante séculos, o estudo gramatical mereceu um lugar privilegiado na formação genérica do indivíduo (veja-se a importância da gramática na educação helênica, influência que perdu-

rou nos *curricula* escolares de países herdeiros dessa herança cultural), em Portugal, até aos anos 60/70, o seu ensino, não sendo questionado, assentava-se numa metodologia dominante centrada na memorização e num ensino prescritivo da gramática. Partindo da apresentação de regras e recorrendo a estratégias envolvendo a memorização de definições e classificações, os conteúdos gramaticais, de tipo declarativo, eram trabalhados com um fim em si mesmo (o domínio das regras da variante linguística padrão), sem que, do ponto de vista procedimental, tal conhecimento fosse efetivamente mobilizado ao serviço de um mais adequado desempenho oral e escrito. Decorrente da distância que esse ensino tradicional da gramática (frequentemente baseado em exemplos retirados dos autores clássicos da literatura) apresentava face à língua de que os alunos faziam uso, o trabalho gramatical tendeu a perder terreno nas aulas de língua materna, considerado que era como algo inútil e até mesmo retrógrado.

No início da década de 80, o documento *Programas de Língua Portuguesa* vem introduzir o funcionamento da língua (a par da expressão oral, do vocabulário e da expressão escrita e leitura) como um dos eixos de trabalho na sala de aula, nele se defendendo já um afastamento face à memorização de definições e regras de funcionamento da língua e propondo atividades de manipulação de dados como testes sintáticos, numa perspetiva de aprendizagem pela descoberta.

É, pois, nas décadas de 80 e 90 que o ensino gramatical volta a ser gradualmente integrado nas aulas de língua materna, variando essa integração entre, por um lado, conceções que entendiam a gramática à luz das correntes linguísticas e pedagógicas em voga, sem que estas fossem alvo da devida validação e didatização em termos pedagógicos (DUARTE, 1986; DUARTE, 1998) e, por outro, abordagens comunicativas importadas do ensino de línguas estrangeiras, em que a gramática assumia um papel menor ou meramente instrumental, em função das necessidades de compreensão e expressão oral e escrita.

No início dos anos 90, o documento *Organização curricular e programas* (DGEBS, 1991) é, desta subalternização da gramática, um exemplo. Os programas para o Ensino Básico surgem organizados em 3 blocos, a saber:

Bloco 1 – Comunicação oral, visando sobretudo “o prazer de comunicar com os outros” (DGEBS, 1991, p.139);

Bloco 2 – Comunicação escrita, com o qual se pretendia “[...] que a prática da escrita e da leitura esteja associada a situações de prazer e de reforço da autoconfiança” (DGEBS, 1991, p.146); e

Bloco 3 – Funcionamento da língua, análise e reflexão, visando “[...] que os alunos experimentem, explorem, funcional e ludicamente, várias formas diferentes de dizer as mesmas coisas”. (DGEBS, 1991, p.157).

Conforme se pode observar, a tônica em torno do caráter prático, lúdico e prazeroso era acentuada, sendo igualmente entendido que a mobilização do conhecimento sobre o funcionamento da língua deveria ser realizada numa perspetiva funcional, de análise e reflexão, mas não forçosamente no domínio de metalinguagem. Aliás, consignava-se que, estando os programas organizados por ano de escolaridade, o trabalho ao nível gramatical apenas deveria ocorrer explicitamente a partir dos 3.º e 4.º anos de escolaridade, e norteado pelo objetivo de “[...] descobrir aspectos fundamentais da estrutura e do funcionamento da língua a partir de situações de uso” (DGEBS, 1991, p.157). Ainda que apelando à dimensão transversal do funcionamento da

língua, este não deixava de ser um “módulo autônomo”, segundo DUARTE (1991, p. 55), que se esgotava “[...] na listagem de conteúdos gramaticais, que surgem completamente desarticulados dos restantes módulos e que não são acompanhados de quaisquer propostas de actividades”. Assente num conjunto descontextualizado de conteúdos gramaticais, rapidamente o ensino gramatical volta a ser questionado quanto à sua utilidade, sendo frequentemente ostracizado, nomeadamente pelas abordagens comunicativas defendidas pelas metodologias de ensino de línguas estrangeiras:

Refugiados na pseudo-máxima «os alunos não gostam de gramática», influenciados pela metodologia comunicativa dominante no ensino das línguas estrangeiras ou conscientes de uma insegurança advinda da inexistência de uma nomenclatura gramatical aprovada para todo o ensino básico e secundário e da geral falta de qualidade das gramáticas pedagógicas disponíveis no mercado, os professores de língua portuguesa subalternizam, no tempo que lhe dedicam e no peso que lhe atribuem, a reflexão gramatical. (DUARTE, 2000, p.55)

Em reação a esta situação, o valor do ensino gramatical nas orientações curriculares e na própria prática docente começa, desde a década de 90, a ser alvo de um vivo debate em Portugal, debate esse que virá recentrar a questão não já em torno da (in)utilidade do ensino da gramática, mas antes das metodologias de ensino gramatical (e teorias subjacentes) mais eficazes.

No final da década de 90, surge *A Língua Materna na Educação Básica* (SIM-SIM; DUARTE; FERRAZ, 1997), o qual, não tendo um estatuto normativo, não deixou de contribuir significativamente para o desenvolvimento curricular e para a formação de professores. Nele se apresentam as competências nucleares (a saber: a compreensão do oral; a expressão oral; a leitura; a expressão escrita e o conhecimento explícito da língua), bem como os respetivos conteúdos e os níveis de desempenho a atingir no final de cada ciclo de escolaridade. Como se constata, esse documento alterou a nomenclatura “funcionamento da língua, a análise e reflexão” para “conhecimento explícito da língua”, assim definido: “Por conhecimento explícito da língua entende-se a progressiva consciencialização e sistematização do conhecimento implícito no uso da língua.” (SIM-SIM; DUARTE; FERRAZ, 1997, p.30). Introduziu-se então o entendimento de que este componente da língua teria por base um conhecimento implícito e inconsciente para comunicar, com o qual a criança já está munida, à entrada do percurso escolar, em resultado do processo natural de aquisição da linguagem e que o ensino gramatical visa a se converter num conhecimento metalinguístico, isto é, explícito, deliberado, refletido e sistematizado das unidades e regras de funcionamento da língua.

É no sentido de promover uma maior articulação entre referenciais curriculares que, em 2001, a tutela assume o *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências essenciais*, doravante CNEB (DEB, 2001) como referência central para o desenvolvimento do currículo, enquadrando os programas escolares em vigor e constituindo-se como o documento à luz do qual foram depois reformulados esses programas. Esse documento orientador, que remete para *A Língua Materna na Educação Básica* (SIM-SIM; DUARTE; FERRAZ, 1997), assume as mesmas cinco competências específicas aí definidas, estabelecendo metas de desenvolvimento por ciclo de ensino, e não por ano de escolaridade, para cada uma das competências específicas. Além disso, apresenta-as mais especificadas do que em SIM-SIM; DUARTE; FERRAZ (1997), sob a forma

de tabela, insistindo no princípio da evolução das aprendizagens ao longo dos três ciclos. São ainda elencadas algumas experiências de aprendizagem, a título de tipos de atividades sugeridas que permitirão atingir os objetivos propostos.

Esse entendimento do conhecimento gramatical sob a forma de “conhecimento explícito da língua” tem origem e está fortemente implicado na forma como autores como DELGADO-MARTINS *et al.* (1992) e, em particular, DUARTE (1991), DUARTE (1997) e DUARTE (1998) entendem que as atividades de ensino-aprendizagem gramatical devem ser desenvolvidas e que passam sobretudo pela defesa da introdução de uma necessária renovação metodológica nas práticas dos docentes. Em DUARTE (1992, p. 165), propõe-se a “oficina gramatical” como percurso didático implicando um papel mais ativo do aluno, numa aprendizagem que parte da observação de dados, passa pela descrição e compreensão dos mesmos pelo alunos e, finalmente, por exercícios de treino e só depois avaliação. Esse percurso didático é, em DUARTE (1998), assumido como proposta de ensino da gramática enquanto “atividade de descoberta”, mediante a construção autônoma (ainda que guiada) do conhecimento gramatical pelo aluno, assumido este uma postura ativa. Essas metodologias ativas são posteriormente reconfiguradas, em DUARTE (2008), ao defender-se o ensino da gramática segundo o método do “laboratório gramatical”, através do qual se apela, num percurso constituído por sete momentos, à aplicação das etapas do método científico ao processo de aprendizagem gramatical.

Essa metodologia de carácter oficial será consagrada nos *Programas de Português do Ensino Básico* (doravante, PPEB) de REIS *et al.* (2009), no qual se preconiza que, nomeadamente na aula de Português do 2.º Ciclo (5.º e 6.º anos de escolaridade), o professor “crie momentos específicos de trabalho de oficina de escrita ou de laboratório de língua, com recurso aos meios informáticos e a materiais de apoio diversificados” (REIS *et al.*, 2009, p.109). Neste que terá sido, porventura, o documento normativo para a educação linguística em Portugal mais bem fundamentado, construído e divulgado nas últimas décadas, estrutura-se o trabalho a realizar pelos alunos em torno da articulação entre cinco competências específicas, entendidas como “[...] conjunto de conhecimentos e capacidades que permitem a realização de ações, bem como a sua compreensão”: a expressão oral, a compreensão oral, a leitura, a escrita e o conhecimento explícito da língua, tal como, aliás, se havia já proposto em SIM-SIM; DUARTE; FERRAZ (1997) e assumido no CNEB (DEB, 2001). Recuperam-se igualmente as preocupações com a necessidade de reformulação das práticas docentes no que respeita ao ensino gramatical, argumentando a favor de um trabalho que, partindo do conhecimento intuitivo da língua, conduza os alunos à sistematização dos princípios e regras que regem o seu funcionamento.

Em 2012, surgem as *Metas Curriculares de Português para o Ensino Básico* (doravante MCPEB) de BUESCU *et al.* (2012), apresentando-se como “documentos clarificadores das prioridades nos conteúdos fundamentais dos programas” (DESPACHO, 2011). Apesar de, nas MCPEB, se declararem, como princípios relevantes, a referência aos PPEB, a nuclearização dos mesmos e o estabelecimento de marcos do processo de ensino com reforço das aprendizagens tidas como essenciais ou ainda o reforço da continuidade e da progressão entre anos e ciclos de estudo, são bastante distintas as visões que presidiram à criação desses dois documentos, o que dificultou a sua coexistência e articulação enquanto referenciais curriculares para os professores. Os PPEB, de cariz mais programático e largamente fundamentados em estudos como UCHA (2007); REIS (2008) e DGIDC (2008), decorrem de um esforço de adequação dos programas ao conhecimen-

to científico e pedagógico disponível, na sequência de uma evolução de pendor construtivista nos programas que tinha vindo a enquadrar a aprendizagem linguística nas últimas décadas. Já as MCPEB, tendo por base teorias de aprendizagem que salientam a importância de aspetos como o conhecimento e a memória, surgem na sequência de uma tendência curricular internacional, em que se defende a necessidade de adotar *standards* ou *metas* que permitam concretizar uma avaliação dos sistemas de ensino com base na uniformização curricular.

Diferentes lógicas de conceber o ensino-aprendizagem da língua determinam ainda a (difícil) coexistência dessas orientações curriculares ao nível mais micro, nomeadamente no que respeita à própria terminologia e aos conceitos utilizados. Para além da adoção de diferentes linguagens nas duas orientações, o que constitui um obstáculo para o desejável diálogo entre ambas, com termos como *competências específicas*, *descritores de desempenho* e *conteúdos* dos PPEB a serem substituídos, nas MCPEB, por *domínios de referência*, *objetivos* e *descritores de desempenho*, respetivamente, a dificuldade de articulação entre as duas orientações decorre, ainda, num plano didático, do facto de estas assumirem diferentes pressupostos pedagógicos e científicos no que respeita ao papel que desempenham face ao trabalho a desenvolver pelo docente junto dos alunos. Demarcando-se dos PPEB, as MCPEB apontam, numa perspetiva mais diretiva e menos construtivista que, no caso do ensino gramatical, se traduz no enfoque sobre aspetos taxionômicos da morfologia, das classes de palavras e da sintaxe, geralmente associados a um ensino tradicional, não se valorizando o papel da gramática na promoção dos desempenhos na escrita, na leitura e na oralidade, como defendido nos PPEB.

Sintomático deste entendimento sobre o papel do ensino gramatical nas MCPEB é, aliás, o facto de o termo “gramática” ter vindo substituir a expressão “conhecimento explícito da língua”, já amplamente consolidada nas orientações curriculares e na prática docente, alegando os autores razões de opacidade decorrente da generalização do seu acrónimo (CEL) e a necessidade de harmonização e uniformização terminológica relativamente a outras línguas.

No nosso entender, nesse panorama de intensa instabilidade curricular, ganham uma importância acrescida os referenciais orientadores do trabalho pedagógico mobilizados pelos próprios professores. Só dessa forma poderemos aspirar a que a didatização das orientações oficiais se torne exequível e que sejam salvaguardados os anteriores paradigmas que têm dado evidências de servir aos objetivos em função dos quais os programas são propostos, isto é, oferecer aos docentes as orientações estruturantes que lhes permitirão agir pedagogicamente e de forma adaptada ao contexto educativo no qual são agentes de um currículo sobre o qual refletem e em função do qual atuam.

Foi, pois, neste contexto que situamos o nosso estudo sobre as percepções que os professores têm sobre o seu conhecimento profissional gramatical e a forma como encaram o seu ensino. Passadas que são cerca de duas décadas sobre a constatação acima citada de DUARTE (2000, p. 55) quanto à subalternização sobre a reflexão gramatical e conscientes da diversidade de modos de entender o ensino-aprendizagem gramatical preconizados nos normativos curriculares que neste período têm vigorado, procuramos saber, junto de um conjunto representativo de docentes do 1.º e do 2.º Ciclo do Ensino Básico (graus correspondentes aos primeiros seis anos de escolaridade do Ensino Fundamental no Brasil), que percepções têm esses profissionais acerca do seu conhecimento grama-

tical e do processo de ensino e aprendizagem desse componente nesses níveis de ensino, procurando discutir as principais implicações decorrentes da análise dessas percepções.

Fundamentação teórica

Situar-nos-emos, para efeito do trabalho que aqui apresentamos, no quadro da Linguística Educacional (SPOLSKY, 1999). Enquanto área de estudos que congrega instrumentos de pesquisa da Linguística Aplicada e das Ciências da Educação, nela se busca a compreensão integrada de um conjunto de fenômenos implicados na educação linguística, nomeadamente no que diz respeito à formação de professores de língua quer nos aspetos científicos (em particular, os linguísticos), quer nos aspetos didáticos. De facto, o conhecimento (científico) dos conteúdos gramaticais e o conhecimento didático subjacente ao ensino dos mesmos são, hoje em dia, vistos como complementares na formação de professores de língua materna, mas nem sempre essa complementaridade é plenamente conseguida, dada a dificuldade em combinar dois campos de saber distintos, como são a linguística e a pedagogia e, em particular, em fazer a necessária transposição didática (CHEVALLARD, 1985).

Enquadramos a nossa pesquisa sobre as percepções dos professores no trabalho pioneiro de SCHULMAN (1987), no qual a distinção entre os níveis de conhecimento que subjazem ao trabalho do professor permitiu a categorização de um conjunto de dimensões, até aí frequentemente confundidos ou mesmo ignorados, implicados no complexo ato de ensinar.

Ao propor nomeadamente a distinção entre conhecimento do conteúdo (num dado domínio científico) e conhecimento pedagógico do conteúdo (conhecimento sobre como ensinar num dado domínio científico), SCHULMAN (1987) chamou a atenção para o facto de que saber *como* ensinar é tão importante como saber *o que* ensinar. Isto é, o conhecimento do professor não se esgota no domínio científico do mesmo, envolvendo, de forma crucial, um saber referente à didatização desse conteúdo.

De facto, ao introduzir a noção de “conhecimento pedagógico do conteúdo”, SHULMAN (1987) valoriza o *como* ensinar, o qual contempla não apenas o conhecimento dos conteúdos e da pedagogia adquiridos através da formação inicial/ contínua, mas também a experiência profissional do professor. Entendido como uma forma de conhecimento prático, o conhecimento pedagógico do conteúdo implica, entre outros, i) a capacidade de estruturar, representar e comunicar conteúdos académicos com vista à sua apropriação pelos estudantes; ii) o conhecimento sobre os conceitos, pré-conceitos, e dificuldades com que os estudantes se defrontam na aprendizagem de um determinado conteúdo e ainda iii) o conhecimento das estratégias de ensino que podem ser ativadas para dar resposta às necessidades específicas de aprendizagem dos estudantes. Esse conhecimento pedagógico do conteúdo é, pois, encarado como algo que se constrói a partir de outras dimensões do conhecimento profissional e é, por isso mesmo, um elemento fundamental em todo o processo de ensino. Para a sua operacionalização, importa considerar as representações e a formulação de conceitos; as técnicas pedagógicas e conhecimentos sobre o que torna os conceitos difíceis de aprender; o próprio reconhecimento do conhecimento prévio que os estudantes trazem para o contexto de aprendizagem, o qual pode ser facilitador ou disfuncional para a tarefa de aprendizagem.

GROSSMAN (1990) densifica essa teorização ao redefinir e estruturar o conhecimento pedagó-

gico do conteúdo em quatro das categorias de conhecimento inicialmente definidas por Shulman (conhecimento do propósitos para ensinar, conhecimento do saber dos estudantes, conhecimento do currículo e conhecimento das estratégias instrucionais), a saber, o conhecimento científico, o conhecimento pedagógico geral e o conhecimento do contexto de ensino, interrelacionando-as na constituição do conhecimento de base do professor (Figura 1):

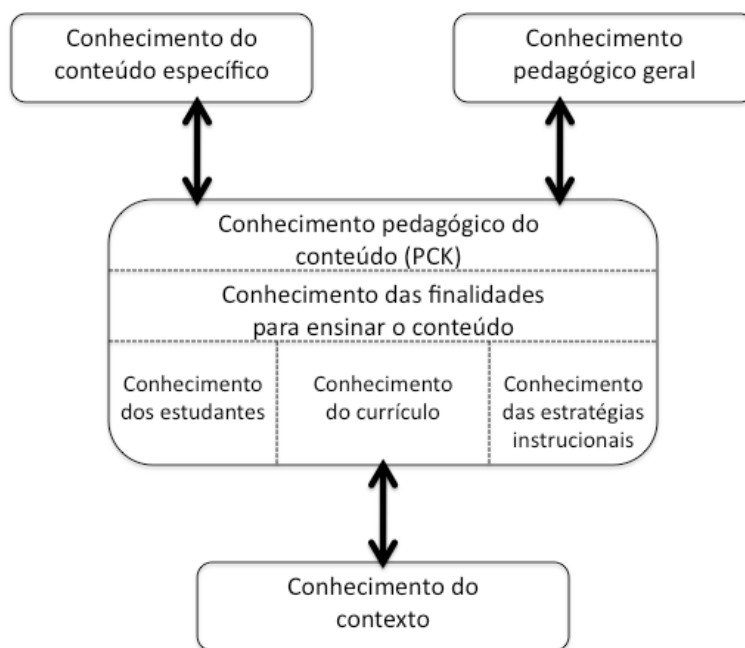


Figura 1: Modelo da estruturação do conhecimento do professor (GROSSMAN, 1990, adaptado)

À luz de SHULMAN (1987), esses níveis de conhecimento do professor têm vindo a ser analisados em áreas disciplinares específicas como a matemática ou as ciências, sendo igualmente aplicáveis ao domínio da língua, nomeadamente na componente da leitura (cf. PEREIRA; VIANA; SILVA, 2015). Neste texto, procuramos agora contribuir para a caracterização do conhecimento de base que os professores do 1.º e do 2.º Ciclo do Ensino Básico (doravante CEB) têm sobre o ensino específico da gramática.

As preocupações relativas ao conhecimento gramatical dos professores de língua portuguesa não são novas nem exclusivas do português, remontando ao trabalho de ILARI (1985), POSSENTI (1996), NEVES (1999) ou ainda TRAVAGLIA (2000) e TRAVAGLIA (2003), para referir apenas alguns dos primeiros. Igualmente no contexto anglófono, HUDSON (2004), HUDSON (1992) ou KOLLN & HANCOCK (2005) chamaram a atenção para a inadequação daquilo a que podemos justamente chamar *o conhecimento de base* para o ensino gramatical do inglês, tendo-se vindo a verificar um reacender da discussão, mais recentemente, a propósito da valorização deste componente nos *curricula* dos Estados Unidos, Reino Unido e Austrália (cf. MYHILL (2014); WATSON, 2015).

Metodologia de investigação

Para dar conta da problemática sob estudo (as percepções dos professores sobre o ensino e aprendizagem da gramática), o quadro metodológico de investigação que nos pareceu mais adequado

foi o estudo de caso coletivo (STAKE (2000) *apud* MORGADO, 2012: 66).

Estamos em crer que, na pesquisa sobre o conhecimento de base necessário ao ensino-aprendizagem gramatical, uma das fontes de informação incontornáveis reside nos próprios docentes: ainda que as suas representações possam ser limitadas e subjetivas, são importantes, dado que estes são detentores de um saber *clínico*, nomeadamente no que respeita aos seus limites e potencialidades, sobre os quais devem ser chamados e ajudados a refletir, de forma sistemática, para que tomem consciência da complexidade envolvida.

Realizamos uma pesquisa no âmbito de um contexto real de formação contínua que implicou um conjunto vasto de professores do 1.º e do 2.º CEB, oriundos de diferentes agrupamentos de escolas na zona norte de Portugal, os quais estavam a iniciar um processo de desenvolvimento profissional incidente no domínio curricular em causa. Tratou-se da Formação para as Metas Curriculares de Português – Ensino Básico, destinada aos coordenadores do Departamento de Línguas (ou ao delegado da área disciplinar de Português), um por escola, das Escolas Básicas dos distritos do Porto, Braga, Viana do Castelo, Vila Real e Bragança, numa iniciativa promovida pelo Ministério da Educação e Ciência e realizada na Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

De um universo alvo de cerca de duzentos e cinquenta docentes inscritos para a formação, selecionamos uma amostra de conveniência de duzentos inquiridos, aos quais propusemos o preenchimento de um inquérito por questionário impresso e distribuído em mão. O inquérito por questionário foi o instrumento de recolha de dados selecionado, por permitir uma maior abrangência, em termos da população inquirida. O inquérito apresenta uma estrutura bipartida, cuja primeira parte contempla a caracterização pessoal e profissional dos inquiridos (sete questões), seguindo-se uma segunda parte cujo objetivo foi o de identificar (i) a importância atribuída e a frequência com que esses docentes trabalhavam o conhecimento gramatical, comparativamente aos restantes domínios linguísticos previstos, (ii) o grau de adequação percebido quanto à sua formação, bem como (iii) as dificuldades identificadas no ensino-aprendizagem da gramática (quer as sentidas pelos docentes, quer ainda as sentidas pelos alunos). Perfazendo um total de treze questões, na sua grande maioria fechadas, quer de escolha múltipla (recorrendo à escala de Likert) quer de várias opções de resposta ordenada, o inquérito por questionário foi validado previamente, mediante a sua aplicação a um conjunto de docentes não participantes do nosso estudo, tendo a recolha de dados sido realizada em julho e setembro de 2013. Neste texto, apresentamos os dados referentes aos professores do 2.º Ciclo, embora convoquemos, no momento oportuno, a análise dos dados dos restantes professores, entretanto divulgados em SILVA; PEREIRA (2014).

Resultados e sua discussão

Sobre a amostra

Os respondentes são maioritariamente (89%) do gênero feminino e distribuem-se, em termos de faixas etárias predominantes, entre os 41 e os 60 anos. A maturidade dos respondentes, que se pode inferir com base nesta caracterização, tem paralelo, em termos da sua situação profissional, no tipo de vínculo à Escola: sendo 93% dos professores do quadro de nomeação definitiva, detinham uma experiência profissional considerável, sendo residuais os respondentes com

menos de 16 anos de tempo de serviço. O cruzamento desses indicadores com as habilitações académicas detidas pelos respondentes indica que são coerentes com as faixas etárias: 78% dos respondentes detinha apenas a licenciatura, havendo um número considerável de docentes (24) habilitados com o grau de mestre, para além de uma percentagem residual (8%) de docentes habilitados com pós-graduação e quatro docentes doutorados.

Os nossos respondentes são, portanto, professores com uma formação algo especializada, muito experientes e, por isso mesmo, testemunhas de todo o quadro curricular instável acima caracterizado.

Perceções sobre a importância do conhecimento gramatical

Começamos por inquirir os docentes sobre a importância que estes atribuem ao conhecimento gramatical e optamos por aferir essa valorização de forma relativa, por comparação com os restantes domínios ou componentes linguísticos curricularmente previstos: a oralidade – aqui compreendida a expressão oral e a compreensão do oral – a par da leitura e da escrita. Quando inquiridos sobre a valorização de cada um desses componentes, os docentes são praticamente unânimes em reconhecer a elevada importância de cada um deles (com a leitura e a escrita a serem identificadas como tal pela quase totalidade - 100% e 99% - dos inquiridos), sendo essa valorização máxima referida por 80% face à Gramática e, numa percentagem ainda menor, por 72% face à oralidade (cf. figura 2).

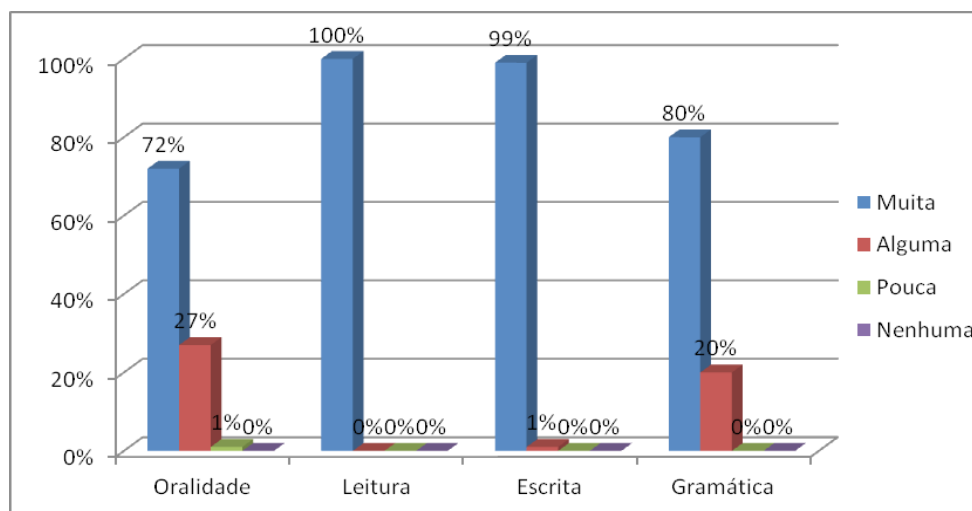


Figura 2: Importância atribuída pelos docentes do 2.º CEB ao ensino-aprendizagem dos diferentes componentes linguísticos

De facto, esses dois domínios parecem constituir os “parentes pobres” da educação linguística, sendo de registar que a gramática é considerada digna de apenas *alguma* importância para 20% dos inquiridos, desvalorização essa apenas suplantada quando se considera a oralidade.

Perceções sobre a frequência do trabalho de natureza gramatical

No sentido de verificar se as percepções sobre a prática desses docentes estavam em consonância com as suas representações sobre a importância atribuída a cada um desses componentes, quisemos ainda saber qual a percepção desses docentes quanto à frequência com que os trabalham.

Essa tendência de desvalorização da gramática (e da oralidade), do ponto de vista da importância relativa que lhes é atribuída, confirma-se e evidencia-se no que diz respeito à frequência com que esses componentes são trabalhados (cf. figura 3), com a gramática a ser percebida como *muito* frequentemente trabalhada por apenas 72% e trabalhada apenas com *alguma* frequência por 28% dos respondentes.

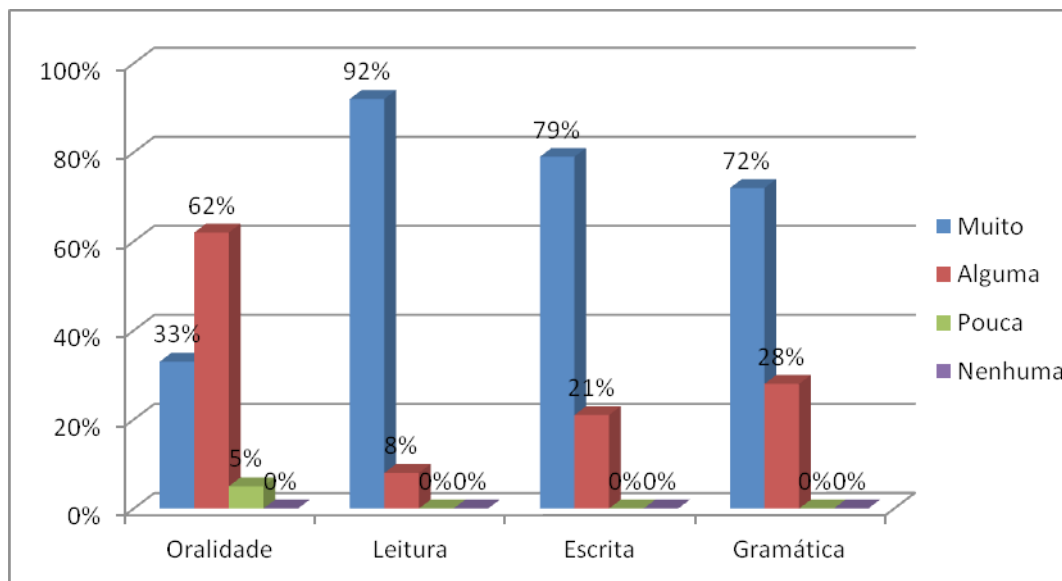


Figura 3: Frequência com que o ensino-aprendizagem dos diferentes componentes linguísticos é trabalhado

Ao recolher dados quanto à importância que os docentes declaram atribuir ao ensino gramatical, por um lado, e à frequência com que percebem desenvolver atividades nesse componente; por outro, foi nossa intenção comparar a valorização que, conceptualmente fazem desse componente com aquilo que percebem ser a sua prática pedagógica. Ainda que estejamos, em ambos os casos, a lidar com percepções e representações dos docentes face a esses dois indicadores, as respostas dos nossos inquiridos foram coerentes, dado que a uma relativa desvalorização em termos conceptuais da importância do ensino da gramática corresponde uma diminuição, ainda que ligeira, da frequência do trabalho levado a cabo com os alunos em torno do conhecimento gramatical, comparativamente às restantes competências linguísticas.

Efetivamente, vários estudos apontam para o fato de o conhecimento gramatical ser muito frequentemente trabalhado de forma atomística, não se revelando nem motivador para os alunos (que não encontram razão nem aplicação efetiva para as aprendizagens gramaticais), nem eficaz para a sua verdadeira consolidação, nomeadamente ao serviço da melhoria da compreensão leitora ou da expressão escrita e oral.

Esta questão entronca, naturalmente, na finalidade do ensino da gramática. Ainda que, ao contrário do que relata NEVES (1999), não tenhamos encontrado, nos nossos inquiridos, nem nos estudos de DGIDC (2008) ou em FERREIRA (2012), uma rejeição liminar do ensino da gramática, nem essa rejeição tenha sido defendida nas orientações curriculares oficiais portuguesas, os docentes portugueses parecem ainda encarar o trabalho em torno do conhecimento gramatical como um “ritual” que legitima o seu papel enquanto professores de português, ainda que não tenham interiorizado, verdadeiramente, com que finalidade e de que modo o ensino e aprendizagem da gramática deve ser operacionalizado.

Percepções sobre a formação profissional específica

Procuramos, neste quadro de relativa desvalorização do ensino gramatical manifestada pelos docentes do 2.º CEB, aferir a sua percepção quanto à formação profissional específica no componente gramatical. 39% assinalaram não ter tido tal formação; dos restantes, que assinalaram ter tido formação específica nessa área – 61% –, a maioria obteve-a no âmbito da formação em contexto profissional. Efetivamente, na sequência das sucessivas alterações nas orientações curriculares para o ensino do Português introduzidas, nas últimas duas décadas, pela tutela, foi desencadeado um significativo esforço de implementação de programas de formação contínua e com carácter sistemático e de abrangência nacional, os quais suscitaram uma dinâmica de desenvolvimento profissional contínuo. Referimo-nos, especificamente, às formações relativas à implementação do Programa Nacional de Ensino do Português (PNEP) entre 2007/2010 (cf. PEREIRA; BRAGA; RIAÑO, 2015), do Dicionário Terminológico (COSTA; AGUIAR E SILVA, S/d.), dos PPEB (REIS *et al.*, 2009) ou ainda das MCPEB (BUESCU *et al.*, 2012). Enquanto programas oficiais de formação contínua de professores, e ainda que tendo adotado distintos formatos, a sua finalidade consistiu justamente na melhoria das condições de ensino e aprendizagem da língua portuguesa, centrando-se quer nos saberes linguísticos quer nos didáticos, procurando capacitar os professores dos vários ciclos de ensino envolvidos para a melhoria dos resultados escolares dos alunos.

Pudemos assim verificar que a maioria dos professores envolvidos no nosso estudo detinha uma formação profissional considerável obtida, para além da sua formação inicial, no decurso do seu desenvolvimento profissional contínuo, no que concerne ao domínio da gramática.

Percepções sobre o grau de adequação da formação

Nesse contexto, fez, para nós, sentido analisar os dados recolhidos sobre a percepção que os inquiridos tinham quanto ao grau de adequação da sua formação no que respeita ao conhecimento gramatical, tendo por referência as orientações curriculares oficiais (à época, os PPEB).

A maioria dos inquiridos (70%) percebe a sua formação como razoavelmente adequada, sendo que as restantes respostas se distribuem entre o *muito adequada* (26%) ou, pelo contrário, *pouco adequada* (4%). A nosso ver, esses resultados são reveladores de uma heterogeneidade dos conhecimentos dos docentes nesse domínio que, além do mais, se situam no espaço que fica aquém da zona *do muito bom*. Ou seja, a grande maioria dos professores percebe-se como não tendo um muito bom conhecimento gramatical, o que nos parece ainda mais significativo se tivermos em consideração o facto de os nossos inquiridos terem sido selecionados, à partida, de entre os docentes mais habilitados do seu agrupamento, nessa área (delegados da área disciplinar de Português ou coordenadores do Departamento de Línguas).

Ainda que, nesse constrangimento quanto à adequação da sua formação, não seja discriminado o tipo de conhecimento (científico ou pedagógico) que estará em causa, a questão seguinte, em que se solicita que assinalem, ordenando da mais importante para a menos importante, as três principais dificuldades com que se confrontam no ensino-aprendizagem da Gramática, permite clarificar esse aspeto.

Percepções sobre dificuldades no processo de ensino da gramática

A análise dos resultados representados na figura 4 permite-nos confirmar que o conhecimento do conteúdo não é percebido como particularmente crítico para esses docentes, com as dúvidas sobre conteúdos gramaticais a serem identificadas, globalmente, como das dificuldades menos relevantes.

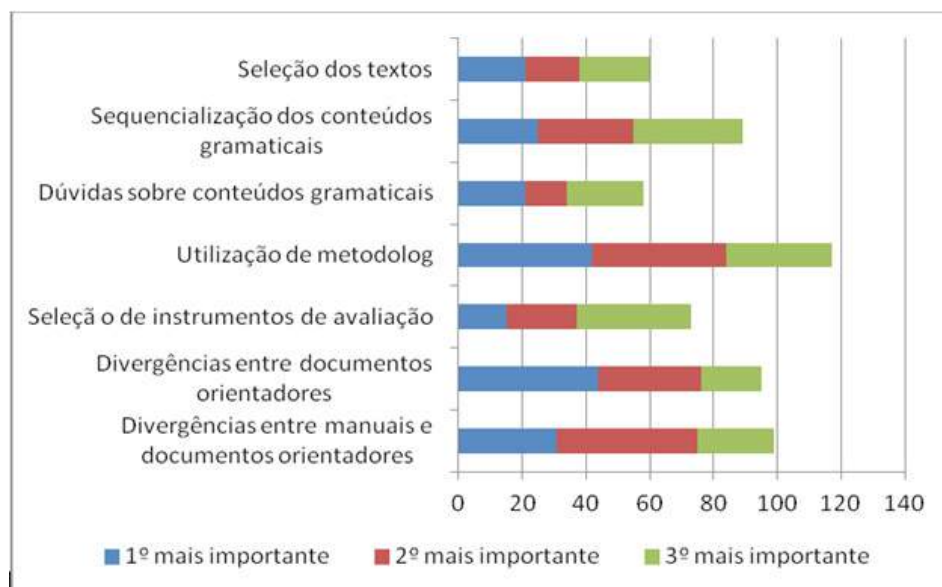


Figura 4: Identificação do grau de importância atribuído às dificuldades com que os docentes do 2.º CEB se deparam no ensino-aprendizagem da Gramática

Já as questões associadas ao conhecimento pedagógico específico do conteúdo parecem suscitar maiores dificuldades. Com efeito, mais do que a dimensão referente ao conhecimento *científico* (as dúvidas sobre conhecimentos gramaticais), a dificuldade *mais* frequentemente assinalada pelos docentes reside na utilização de metodologias de ensino-aprendizagem pouco adequadas, o que aponta justamente para um nível de conhecimento pedagógico específico que parece ser lacunar na perspectiva dos próprios professores. Aliás, é de assinalar que praticamente todas as restantes dificuldades identificadas, como a seleção dos textos para trabalhar determinado conteúdo gramatical, a seleção de instrumentos de avaliação mais adequados ou a própria sequencialização dos conteúdos gramaticais também se situam ao nível do conhecimento pedagógico específico do conteúdo. O que parece estar em causa nesse processo é a didatização ou transposição didática específica do discurso científico, transformando o conhecimento do conteúdo gramatical em conhecimento pedagógico do conteúdo.

Por seu turno, essa percepção parece-nos corroborar o pressuposto de Shulman de que, ainda que o conhecimento científico do conteúdo possa ser determinante na construção do conhecimento pedagógico do conteúdo, não deixa de ser insuficiente para o assegurar.

A análise permite também concluir que outras das dificuldades mais frequentemente percebidas são, concretamente, a divergência entre a terminologia apresentada nos manuais e nos documentos orientadores ou ainda as divergências entre documentos orientadores, o que podemos interpretar como situando-se na dimensão curricular do conhecimento de base do docente (SHULMAN, 1987) e, dentro desse, no conhecimento pedagógico do conteúdo (GROSSMAN, 1990). No contexto português, esse componente do conhecimento de base do professor não é

nada negligenciável. Em Portugal, tem-se assistido, como vimos, a um panorama curricular, no domínio da língua materna, marcado por bastante instabilidade nos últimos anos, o qual parece estar a ter uma forte influência sobre as percepções que esses professores têm acerca do seu conhecimento profissional.

Percepções sobre dificuldades identificadas no processo de aprendizagem

Visando ter uma perspetiva mais completa da forma como os docentes percecionam o processo de ensino aprendizagem gramatical, procuramos ainda identificar as três razões principais que, na perspetiva desses docentes do 2.º CEB, justificam as dificuldades sentidas pelos alunos na aprendizagem da Gramática.

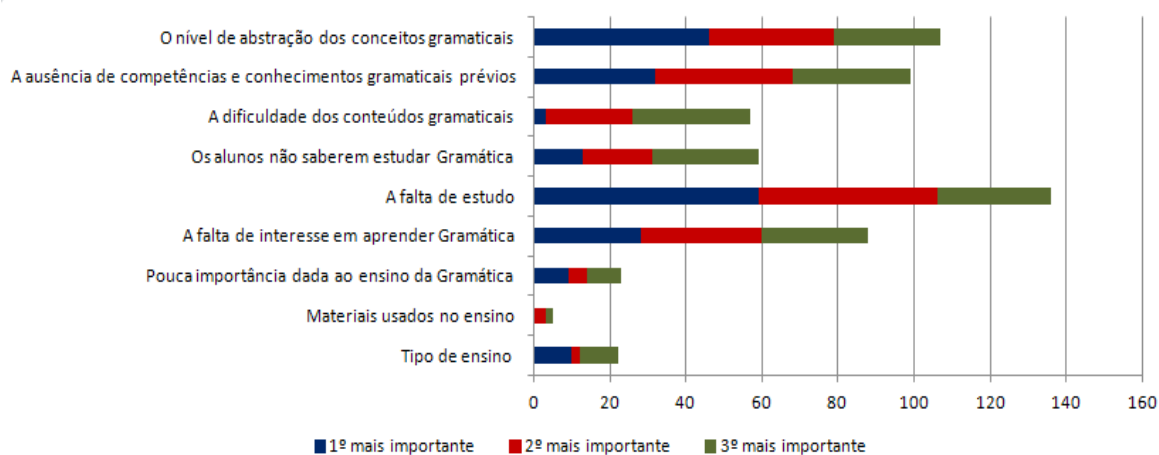


Figura 5: Identificação das principais razões que justificam, segundo os docentes do 2.º CEB, as dificuldades sentidas pelos alunos na aprendizagem da Gramática

De entre as razões avançadas, assinala-se, de forma destacada, quer tendo em consideração o total de respostas dadas, quer a razão identificada como mais importante, a falta de estudo dos estudantes. Dois outros aspetos assinalados pelos docentes podem ser identificados como associados ao conhecimento dos alunos: o nível de abstração dos conceitos ou ainda, em menor grau, a ausência de competências e conhecimentos gramaticais prévios por parte dos alunos. Embora mostrando que os professores detêm uma determinada percepção dos conhecimentos dos alunos, esses dados parecem indiciar também uma desresponsabilização do professor, remetendo estes últimos para os estudantes, em boa parte, as causas das suas dificuldades de aprendizagem, como se a percepção das dificuldades dos alunos não parecesse suscitar a reflexão sobre o conhecimento profissional e a prática pedagógica docente que sobre ele se edifica. Aliás, o facto de as opções *tipo de ensino*, juntamente com a *pouca importância dada ao ensino da gramática* ou ainda *os materiais usados*, terem sido as menos valorizadas pelos professores, sendo quase residuais face àquelas imputáveis à aprendizagem, parece ser, em nosso entender, pouco coerente com a percepção, anteriormente caracterizada, da falta de conhecimento pedagógico específico, pois seria de esperar que também imputassem as dificuldades de aprendizagem a essa lacuna pedagógica.

Efetivamente, estes docentes do 2.º CEB não parecem assumir uma relação estreita entre o seu ensino e a aprendizagem dos alunos, o que poderá denunciar uma visão transmissiva do saber. A ser assim, parecem deter, para além de um frágil conhecimento pedagógico do conteúdo, um

conhecimento pedagógico geral possivelmente enviesado por visões transmissivas ou mesmo lacunar, sobretudo ao nível dos pressupostos sócio-construtivistas, que irremediavelmente unem a atividade do professor e do estudante. Apesar de reconhecerem algumas debilidades de conhecimento profissional, os professores não parecem questionar a eficácia da sua própria prática, aspeto denunciador, em nosso entender, de um conhecimento pedagógico geral, no mínimo, incoerente com uma abordagem mais efetiva de qualquer processo de ensino-aprendizagem.

Perceções de professores de 2.º e 1.º ciclo: (des)encontros

Num anterior trabalho (SILVA & PEREIRA, 2014), no qual procuramos caracterizar o mesmo tipo de perceções dos docentes do 1.º CEB, inquiridos igualmente no mesmo contexto de formação profissional, tivemos oportunidade de identificar uma situação algo distinta. De facto, os cerca de 170 professores do 1.º CEB envolvidos nesse primeiro estudo revelaram perceber-se como detendo um conhecimento do conteúdo mais débil no que concerne ao domínio da gramática do que o percebido pelos seus colegas do 2.º CEB. Na sua maioria (68%), os docentes do 1.º CEB reconheceram ter um conhecimento gramatical apenas *razoavelmente adequado*, sendo que as restantes respostas se distribuíram, equitativamente, entre o *muito adequado* (16%) ou, pelo contrário, *pouco adequado* (15%), havendo mesmo um respondente que o percebe como *nada adequado*. A tal percepção não será alheio o facto de, na sua formação de base, esses profissionais terem percursos formativos distintos dos do 2.º Ciclo: genericamente habilitados para o ensino da língua, da matemática, das ciências e das expressões, os professores do 1.º CEB são docentes generalistas e, conseqüentemente, têm uma formação mais dispersa por (e menos aprofundada em) cada um desses domínios, ao passo que a maior parte dos docentes do 2.º CEB habilitados para o ensino da língua são profissionalizados apenas para o ensino dessa área e de História e Geografia.

De notar que esses professores do 1.º Ciclo salientam, como se pode observar na figura 6, justamente a dimensão referente ao conhecimento científico (como sejam as dúvidas sobre conteúdos gramaticais), a par do conhecimento pedagógico específico (a utilização de metodologias de ensino-aprendizagem mais adequadas) e o contexto curricular, como as principais razões das suas dificuldades no processo de ensino.

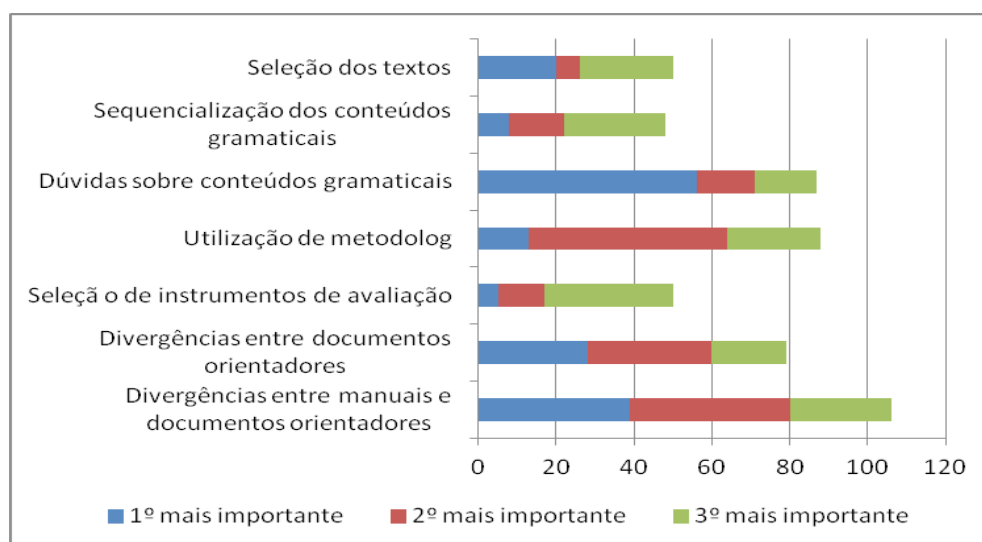


Figura 6: Identificação do grau de importância atribuído às dificuldades com que os docentes do 1.º CEB se deparam no ensino-aprendizagem da gramática

Merecem aqui destaque dois aspetos. Por um lado, a grande valorização do papel do conhecimento de conteúdo, constatação que parece assim corroborar o pressuposto de Shulman sobre o papel desse conhecimento docente. Os professores do 1.º Ciclo percebem a sua falta como sendo determinante na sua atividade, parecendo querer dizer que dificilmente um docente conseguirá didatizar um determinado conteúdo sem que domine o conhecimento científico que lhe subjaz. Por outro, o facto de também esses professores, como os do 2.º CEB, assinalarem as dimensões referentes ao conhecimento pedagógico específico e ao conhecimento curricular como determinantes na sua prática de ensino de gramática. Além de, assim, também corroborarem a importância dessas dimensões no modelo de Shulman, esses dados mostram a absoluta centralidade dessas dimensões para os professores de gramática no contexto português. De facto, quando questionados sobre quais as dificuldades que identificam no processo de ensino gramatical, os nossos docentes inquiridos (quer os do 1.º quer os do 2.º CEB) assinalam, de forma inequívoca, como principal dificuldade, a utilização de metodologias de ensino-aprendizagem pouco adequadas à promoção do conhecimento gramatical. Essa percepção está em linha com a conclusão de FERREIRA (2012, p.115) sobre as concepções e as práticas de seis docentes do 2.º CEB em torno do ensino aprendizagem gramatical: “[...] constatamos um predomínio de metodologias tradicionais e transmissivas características de uma abordagem dedutiva ou expositiva da gramática.” No mesmo sentido, apontam os dados resultantes do estudo a nível nacional da DGIDC (2008, p.15), segundo o qual a estratégia mais frequentemente adotada pelos professores (90% de respostas) no ensino gramatical consistia na “[...] explicação de regras, com exemplificação, aplicação e treino”, consistindo a segunda estratégia (com mais de 80% de respostas) em “[...] actividades relacionadas com a leitura e com a escrita”. Ao contrário do que defendiam as orientações curriculares oficiais e normativas na linha do CNEB (DEB, 2001) e dos PPEB (REIS *et al.* 2009), bem como a investigação e os documentos de divulgação produzidos para efeitos de formação, esse mesmo estudo (DGIDC, 2008, p.15) revelava serem residuais as estratégias que implicavam “[...] actividades de reflexão ou de observação e manipulação de dados”.

De facto, e apesar da divulgação de vários exemplos de oficinas e laboratórios gramaticais concebidos para distintos níveis de escolaridade, essas metodologias de ensino, incorporando estratégias instrucionais ativas, tardam em ganhar visibilidade nas práticas e nos recursos didáticos de que os professores fazem uso.

Outra diferença nas percepções dos dois grupos de docentes encontra-se na forma como priorizam, nas dificuldades de aprendizagem gramatical dos alunos, diferentes tipos de justificações para as mesmas.

De entre as razões avançadas pelos docentes do 1.º CEB, assinala-se, de forma destacada, quer tendo em consideração o total de respostas dadas, quer a razão identificada como mais importante, um aspeto interpretado pelos docentes como específico do conhecimento gramatical: o nível de abstração dos conceitos ou ainda, em menor grau, a dificuldade dos conteúdos gramaticais (cf. figura 7). A nosso ver, essa percepção poderá estar relacionada com o nível de conhecimento de conteúdo e conhecimento pedagógico alternativo ao tradicional ensino gramatical, baseado na apresentação de definições ou regras, seguido de exercícios de treino.

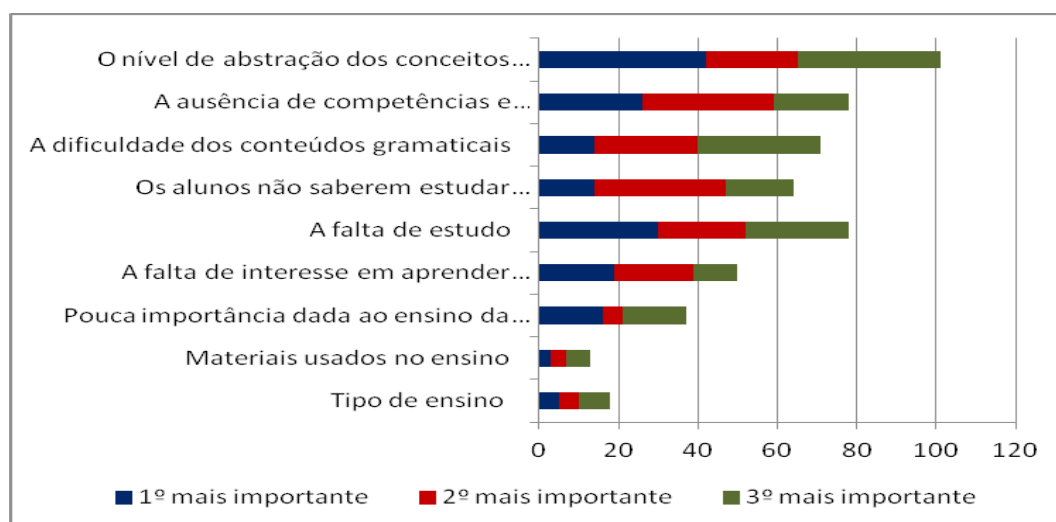


Figura 7: Identificação das principais razões que justificam, segundo os docentes do 1.º CEB, as dificuldades sentidas pelos alunos na aprendizagem da Gramática

Foram ainda identificadas, pelos docentes do 1.º CEB, algumas razões que poderão ser imputáveis aos alunos, como sendo a ausência de competências e conhecimentos essenciais prévios, a falta de estudo ou o fato de os alunos não saberem como estudar gramática ou terem falta de interesse nesse componente, ainda que, também aqui, possamos encontrar responsabilidades partilhadas dos professores. Curiosamente, os docentes inquiridos remetem para último plano as razões que se prendem mais abertamente a sua própria responsabilidade no processo, como sejam os materiais utilizados nesse ensino gramatical ou ainda o tipo de ensino nas aulas de Português. Seria de esperar que esses docentes, conscientes da sua formação generalista e tendo a perceção de que o seu conhecimento do conteúdo é apenas razoavelmente adequado, procurassem compensar esse *handicap* empenhando-se numa visão mais construtivista e responsabilizante em termos da sua própria intervenção pedagógica. No entanto, e apesar de reconhecerem debilidades de conhecimento profissional, os professores não questionam a eficácia da sua própria prática, comportamento denunciador, em nosso entender, de um conhecimento pedagógico, no mínimo, questionável. Nesse aspeto, aliás, os docentes do 2.º CEB partilham tal desresponsabilização, alterando-se, apenas, a ordem de priorização dos responsáveis: enquanto que os docentes do 1.º CEB responsabilizam prioritariamente as dificuldades intrínsecas ao conhecimento científico (dificuldade e abstração dos conteúdos gramaticais), logo seguidas das dificuldades imputáveis aos estudantes (falta de estudo e de interesse), seguidas, por último, das dificuldades decorrentes da sua responsabilidade (tipo de ensino, sua desvalorização e materiais usados), os docentes do 2.º CEB responsabilizam prioritariamente os alunos.

Os dados acima apresentados apontam, portanto, para a necessidade de se repensar o desenvolvimento profissional dos professores do 1.º e 2.º ciclos no que diz respeito ao seu conhecimento de base para o ensino gramatical desses docentes, pondo em especial destaque o conhecimento científico, o pedagógico geral e específico e, em certa medida, o curricular. É este, pois, o conjunto de saberes que parece estar a condicionar a prática profissional desses professores e de que parecem carecer na sua prática.

Conclusões/ Considerações finais

A principal finalidade do estudo apresentado neste texto foi a de contribuir para o conhecimento das percepções que os professores portugueses do 1.º e 2.º CEB têm sobre o seu conhecimento de base relacionado com o ensino específico da gramática.

Acreditamos que o nosso contributo aponta em três sentidos. Em primeiro lugar, para a validação do modelo teórico de SHULMAN (1987) e da adaptação de GROSSMAN (1990), dado que nos permite um conhecimento mais aprofundado da complexidade de fatores efetivamente implicados na construção do conhecimento de base dos professores e necessários para o ensino da gramática, a saber: o conhecimento científico, o conhecimento pedagógico geral e do conteúdo, com uma ressalva particular para a importância do conhecimento do currículo e das estratégias instrucionais.

Em segundo lugar, o nosso estudo aponta também para a necessidade de fazer despertar a consciência dessa complexidade na formação dos professores. Importa que esses dados tenham repercussão na questão mais global dos modelos de formação dos futuros professores de gramática, assim como nas ações de formação contínua. O resultado dos dois inquéritos oferece um levantamento do que é mais premente e necessário ao nível formativo, do ponto de vista dos professores, para concretizar as indicações oficiais no que diz respeito ao ensino da gramática em Portugal. Tais necessidades passam, como vimos, pelo conhecimento científico e pelo conhecimento pedagógico do conteúdo, mas também, a nosso ver, pela abordagem das crenças que subjazem às percepções reveladas, nomeadamente, as decorrentes da falta de confiança no seu conhecimento científico e pedagógico do conteúdo, bem como das experiências relativas ao ensino-aprendizagem gramatical quer enquanto docentes, quer enquanto formandos. Na linha do que defende WATSON (2015, p.333) relativamente ao contexto anglófono, cremos que, também no contexto português, as (maiores ou menores) debilidades do conhecimento científico dos professores, aliadas à falta de um conhecimento pedagógico suficientemente teorizado e empiricamente suportado, faz com que o ensino gramatical seja um desafio para esses profissionais, sendo que as suas crenças (positivas ou negativas) se tornam, nesses contextos, particularmente significativas (NESPOR, 1987) na forma como conduzem as suas práticas.

Nesse sentido, gostaríamos ainda de referir uma implicação que identificamos ao nível das nossas opções metodológicas. Ao procurar conhecer qualquer aspeto da ação docente (como é, neste estudo de caso, a percepção que os professores portugueses do 1.º e 2.º CEB têm sobre o seu conhecimento de base relacionado com o ensino específico da gramática) e dada a sua natureza multidimensional, importará recorrer a metodologias de natureza diversa, triangulando, sempre que possível, dados de natureza quantitativa com metodologias de natureza qualitativa, como sejam, nomeadamente, a observação de aulas ou a realização de entrevistas. Dadas as condicionantes do contexto de recolha de dados em questão (grande número de formandos num período de tempo muito curto), essas opções metodológicas estavam-nos vedadas, pelo que, ainda que conscientes das suas limitações, optamos pelo inquérito por questionário. Acresce que, apesar de ter permitido a recolha de dados relevantes, o inquérito encerra igualmente algumas limitações, nomeadamente o fato de não contemplar nenhuma questão direta relativa às percepções sobre os *propósitos para ensinar gramática* nem sobre o *contexto de ensino*. Tratando-se, também, de um estudo de caso, os nossos resultados, ainda que nos pareçam representa-

tivos das percepções desses profissionais, deverão ser tomados apenas como exploratórios. Deste modo, os nossos resultados apontam igualmente para a necessidade de se realizar estudos da prática docente para obter uma caracterização mais fidedigna e comprobatória das tendências que nos foi possível identificar.

Referências bibliográficas

AIRES, Sara Alexandra. *Ensino da pontuação no 3.º ano: uma experiência pedagógica*. 2012. Dissertação (Mestrado em Ensino do Português) - Escola Superior de Educação de Coimbra, IPC, Coimbra, 2012. Disponível em https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/11916/1/SARA_AIRES.pdf. Acesso em: 30 abril 2017.

BUESCU, Helena Carvalhão *et al.* *Programa e metas curriculares de português do ensino básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência, 2015. Disponível em https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugues/pmcpeb_julho_2015.pdf. Acesso em: 30 abril 2017.

BUESCU, Helena Carvalhão *et al.* *Metas curriculares de português: ensino básico. 1.º, 2.º e 3.º ciclos*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência, 2012.

CHEVALLARD, Yves. *La Transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble: La Pensée Sauvage, 1985.

COSTA, Ana Luísa. *Estruturas contrastivas: desenvolvimento do conhecimento explícito e da competência de escrita*. 2010. Dissertação (doutoramento em Linguística Educacional) – Faculdade de Letras, UL, Lisboa, 2010. Disponível em <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/2216>. Acesso em: 30 abril 2017.

COSTA, Ana Luísa; COSTA, João. *O que é um advérbio?* Lisboa: APP, Colibri, 2001.

COSTA, João; AGUIAR E SILVA, Vítor (org.). *Dicionário terminológico*. S/d. Disponível em <http://dt.dge.mec.pt/>. Acesso em: 30 abril 2017.

COSTA, João *et al.* *Guião de implementação do programa: conhecimento explícito*. Lisboa: Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular - Ministério da Educação, 2011. Disponível em <http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugues/celoriginal.pdf>. Acesso em: 30 abril 2017.

DESPACHO n.º 17169/2011. *Diário da República*, 2.ª série N.º 245 de 23 de dezembro de 2011. p. 50080. Disponível em https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Legislacao/despacho_17169_2011.pdf. Acesso em: 30 abril 2017.

DESPACHO n.º 2109/2015. *Diário da República*, 2.ª série N.º 41 de 27 de fevereiro de 2015. p. 5139-5140. Disponível em https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Legislacao/despacho_2109_2015.pdf. Acesso em: 30 abril 2017.

DELGADO-MARTINS, Maria Raquel *et al.* *Documentos do encontro sobre os novos programas de português*. Lisboa: Edições Colibri, 1991.

DEB. *Currículo nacional do Ensino Básico: competências essenciais*. Lisboa: Departamento da Educação Básica - Ministério da Educação, 1991. Disponível em http://www.cfaematosinhos.eu/NPPEB_01_CN.pdf. Acesso em: 30 abril 2017.

DGEBES. *Organização curricular e programas*. Lisboa: Direção Geral do Ensino Básico e Secundário – Ministério da Educação, 1991. Disponível em http://www.colegiopedroarrupe.pt/folder/galeria/ficheiro/14_Programa1CicloEB_brtlvw81nf.pdf. Acesso em: 30 abril 2017.

DGIDC. *Posição dos docentes relativamente ao ensino da língua portuguesa*. Lisboa: Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular – Ministério da Educação, 2008. Disponível em <http://profpaulo.weebly.com/uploads/3/9/4/7/394769/posicaoodosdocentesseminario.pdf>. Acesso em: 30 abril 2017.

DUARTE, Inês. *O conhecimento da língua: desenvolver a consciência linguística*. Lisboa: Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, 2008. Disponível em http://area.dge.mec.pt/gramatica/O_conhecimento_da_lingua_desenv_consciencia_linguistica.pdf. Acesso em: 30 abril 2017.

DUARTE, Inês. *Língua Portuguesa: instrumentos de análise*. Lisboa: Universidade Aberta, 2000.

DUARTE, Inês. Algumas boas razões para ensinar gramática. In.: *a língua mãe e a paixão de aprender*. Actas. Porto: Areal, 1998. p. 110-123.

DUARTE, Inês. Ensinar gramática: para quê e como?. *Palavras* 11, p. 67-74, 1997.

DUARTE, Inês. *Oficina gramatical: contextos de uso obrigatório de conjuntivo*. In.: DELGADO-MARTINS, Maria Raquel *et al.* *Para a didáctica do português*. seis estudos de Linguística. Lisboa: Colibri, 1992. p. 165-177.

DUARTE, Inês. Funcionamento da Língua: a periferia dos NPP. In.: DELGADO-MARTINS, Maria Raquel *et al.* *Documentos do Encontro sobre os Novos Programas de Português*. Lisboa: Colibri, 1991. p. 45-59.

DUARTE, Inês. *O ensino da gramática: do imobilismo às modas*. *Palavras* 9, p. 38-42, 1986.

FERREIRA, Patrícia. *Conceções e práticas dos professores de língua portuguesa em relação ao ensino e à aprendizagem da gramática: um estudo exploratório no 2.º Ciclo do Ensino Básico*. 2012. Dissertação (Mestrado em Didática da Língua Portuguesa no 1.º e no 2.º Ciclos) - Escola Superior de Educação de Lisboa – IPL, Lisboa, 2012. Disponível em <http://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/2321/1/Conce%C3%A7%C3%B5es%20e%20praticas%20dos%20profissionais%20de%20L%C3%ADngua%20portuguesa.pdf>. Acesso em: 30 abril 2017.

FREITAS, Maria João; SANTOS, Ana Lúcia. *Contar histórias de sílabas*. Lisboa: APP/ Colibri, 2001.

GROSSMAN, Pamela. *The making of a teacher: teacher knowledge and teacher education*. New York: Teachers College Press, 1990.

HUDSON, Richard. Why education needs linguistics (and vice versa). *Journal of Linguistics* 40 (1), p. 105-130, 2004.

HUDSON, Richard. *Teaching Grammar: A guide for the national curriculum*. Oxford: Blackmell, 1992.

ILARI, Rodolfo. *A Linguística e o ensino de língua portuguesa*. São Paulo: Livraria Martins Fontes, 1985.

KOLLN, Martha; HANCOCK, Craig. The story of English grammar in US schools. *English Teaching: Practice and Critique* 4 (3), p. 11-31, 2005. Disponível em <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ847258.pdf>. Acesso em: 30 abril 2017.

LIMA, Eva *et al.* *Alfa. Português 3. 3.º ano*. Porto: Porto Editora, 2016.

MARQUES, Adriana de Oliveira. *Produção de materiais didáticos para a consolidação de conceitos gramaticais no 4º ano do ensino básico*. 2015. Dissertação (Mestrado em Didática da Língua Portuguesa) - Escola Superior de Educação de Coimbra, IPC, Coimbra, 2015. Disponível em https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/13208/1/LUISA_MARQUES.pdf. Acesso em: 30 abril 2017.

MYHILL, Debra; WATSON, Annabel. The Role of Grammar in the Writing Curriculum: A Review of the Literature. *Journal of Child Language Teaching and Therapy* 30 (1), p. 41-62, 2014.

MORGADO, José Carlos. *O Estudo de Caso na Investigação em Educação*. Santo Tirso: De Facto Editores, 2012.

NESPOR, Jan. The Role of Beliefs in the Practice of Teaching. *Journal of Curriculum Studies* 19, p. 317-328, 1987.

NEVES, Maria Helena de Moura. *A gramática na escola*. São Paulo: Contexto, 1999.

PEREIRA, Íris; BRAGA, Ana Cristina; RIAÑO, Xosé González. Avaliação do Programa Nacional de Ensino do Português (PNEP) 1.º ciclo: As perceções dos alunos. *Revista Portuguesa de Educação* 28 (2), p. 51-86, 2015.

PEREIRA, Íris; VIANA, Fernanda Leopoldina; SILVA, Cristina Vieira. Sobre a formação do professor alfabetizador. Contributos para a caracterização do conhecimento de base do professor alfabetizador. *Revista Perspectiva* 33 (1), p. 231-259, 2015.

PEREIRA, Íris *et al.* O objecto do ensino gramatical configurado pelos manuais de gramática do 1.º ciclo de escolaridade. In.: *Actas do XIX Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística*. Lisboa: APL, 2003, pp. 153-162.

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

REIS, Carlos *et al.* *Programas de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular - Ministério da Educação, 2009. Disponível em http://www.colgiopedroarrupe.pt/folder/galeria/ficheiro/14_ProgramasPortugues_skr9m3gn77.pdf. Acesso em: 30 abril 2017.

REIS, Carlos (org.) *Actas da Conferência Internacional sobre o ensino do português*. Lisboa: Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular - Ministério da Educação, 2008.

SHULMAN, Lee. Knowledge and teaching: foundations of the new reform. *Harvard Educational Review* 57 (1), p. 1-22, 1987. Disponível em <https://people.ucsc.edu/~ktellez/shulman.pdf>. Acesso em: 30 abril 2017.

SILVA, António Carvalho. A configuração do ensino da gramática nos novos manuais de português do 9.º ano. *Diacrítica n.º 30/1*, p. 83-112, 2016. Disponível em http://ceh.ilch.uminho.pt/publicacoes/Diacrítica_30-1.pdf. Acesso em: 30 abril 2017.

SILVA, Cristina Vieira; PEREIRA, Íris. Do conhecimento gramatical ao conhecimento didático no ensino da Gramática: perceções de docentes do 1.º Ciclo do Ensino Básico. In.: FLORES, Maria Assunção; COUTINHO, Clara; LENCASTRE, José Alberto (org.) *Atas do congresso Formação e trabalho docente na sociedade da aprendizagem*. Braga: CIEC, 2014, p. 657-667.

SILVA, Cristina Vieira. De Programa em Programa até às Metas Curriculares de Português: o desenho de percursos de aprendizagem na educação linguística. In.: FERREIRA, António Manuel; Brasete, Maria Fernanda (Eds.). *Pelos Mares da língua portuguesa 2*. Aveiro: UA Editora, 2015. p. 283-294.

SILVA, Cristina Vieira. Para uma didáctica da gramática: a aula de Língua Portuguesa como um Laboratório de Língua. In.: *Textos selecionados do XXV Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística*. Lisboa: APL, 2010. p. 717-732.

SILVA, Cristina Vieira. O valor do conhecimento gramatical no ensino-aprendizagem da língua. *Revista Saber (e) Educar* 13, p. 89-106, 2008.

SIM-SIM, Inês; DUARTE, Inês; FERRAZ, Maria João. *Língua materna na educação básica: Competências nucleares e níveis de desempenho*. Lisboa: Departamento de Educação Básica, 1997. Disponível em http://www.cfaematosinhos.eu/A_Lingua_%20Materna_na_%20Educacao_%20Basica.pdf. Acesso em: 30 abril 2017.

SPOLSKY, Bernard. Introduction to the field In.: SPOLSKY, Bernard (ed.). *Concise Encyclopedia of educational Linguistics*. Oxford: Elsevier, 1999. p. 1-6.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. São Paulo: Cortez, 2000.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática: ensino plural*. São Paulo: Cortez, 2003.

UCHA, Luísa (coord.). *Desempenho dos alunos em Língua Portuguesa – ponto da situação*. Lisboa: Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular – Ministério da Educação, 2007. Disponível em http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/desempenho_alunos_dgidc.pdf. Acesso em: 30 abril 2017.

WATSON, Annabel. The problem of grammar teaching: a case study of the relationship between a teacher's beliefs and pedagogical practice. *Language and Education* 29 (4), p. 332-346, 2015.

Recebido: 05/2017

Aceito: 08/2017

ANEXO: Inquérito “O Ensino da Gramática no 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico”**I Parte****Caracterização pessoal e profissional dos respondentes***(assinale com uma cruz a(s) opção/ões mais adequada(s))***1. Idade:**

Menos de 25 anos	Dos 25 aos 30 anos	Dos 31 aos 40 anos
Dos 41 aos 50 anos	Dos 51 aos 60 anos	Mais de 60 anos

2. Género:

Feminino	Masculino
----------	-----------

3. Habilitações académicas:

Bacharelato /Complemento de Formação Mestrado	Licenciatura Doutoramento	Pós-graduação Outra (s). Qual /Quais?
--	------------------------------	--

4. Situação Profissional:

PQND	PQNP	PQZP	PC	Outra (s). Qual /Quais?
------	------	------	----	-------------------------

5. Tempo de serviço (anos completos em 31 de agosto de 2012):**6. Ciclo em que leciona:**

1º CEB	2º CEB
--------	--------

7. Formação específica na área da Gramática:

Ação/Ações de formação	Pós graduação	Mestrado	Outra
------------------------	---------------	----------	-------

7.1. Indique a(s) designação/designações ou âmbito das formações frequentadas:**II Parte***(assinale a(s) opção/ões mais adequada(s))***1. Qual a importância que atribui ao ensino/aprendizagem de cada um dos seguintes domínios?**

Muita	Alguma	Pouca	Nenhuma
Oralidade			
Leitura			
Escrita			
Gramática			

2. Assinale a frequência com que trabalha os seguintes domínios:

Muita	Alguma	Pouca	Nenhuma
Oralidade			
Leitura			
Escrita			
Gramática			

3. **Tendo em conta as orientações curriculares oficiais, considera que a sua formação, no que diz respeito à Gramática, é, quanto ao seu grau de adequação:**

Muito adequada.

Razoavelmente adequada.

Pouco adequada.

Nada adequada.

4. **Assinale, ordenando da mais importante (1) para a menos importante (3), as três principais dificuldades com que se depara, enquanto professor, no ensino-aprendizagem da Gramática:**

Seleção dos textos para trabalhar determinado conteúdo gramatical

Sequencialização dos conteúdos gramaticais a trabalhar

Dúvidas sobre conteúdos gramaticais

Utilização de metodologias de ensino-aprendizagem mais adequadas

Seleção de instrumentos de avaliação mais adequados

Divergências entre os documentos orientadores (como os NPPEB / DT e as Metas Curriculares)

Divergências entre a terminologia apresentada nos manuais e nos documentos orientadores

Outra(s). Qual/ais? _____

5. **Assinale, ordenando da mais importante (1) para a menos importante (3), as três razões principais que, a seu ver, justificam as dificuldades sentidas pelos alunos na aprendizagem da Gramática:**

O tipo de ensino na aula de Língua Portuguesa

Os materiais utilizados nesse ensino

A pouca importância dada ao ensino da Gramática

A falta de interesse em aprender Gramática

A falta de estudo

O facto de os alunos não saberem como estudar Gramática

A dificuldade dos conteúdos gramaticais

A ausência de competências e conhecimentos gramaticais prévios

O nível de abstração dos conceitos gramaticais

Outra(s). Qual/ais? _____

Este inquérito por questionário chegou ao fim. Obrigada pela sua colaboração.



OS COMPONENTES LINGUÍSTICO E EXTRALINGUÍSTICO NA CONSTRUÇÃO DOS SENTIDOS

THE LINGUISTIC AND EXTRALINGUISTIC COMPONENTS IN THE CONSTRUCTION OF SENSES

Maria Aparecida Lino Pauliukonis¹

RESUMO:

Pretende-se apresentar proposta de análise de um texto jornalístico – reportagem em revista –, a partir da concepção de texto como discurso ou como um evento em situação interativa de linguagem, em que se manifestam elementos linguísticos e extralinguísticos. Com base em aparatos teóricos da Linguística do Texto e da Análise do Discurso, focalizam-se as operações linguístico-discursivas por meio das quais se observam funções do componente gramatical, sua realização segundo normas do código linguístico, e as operações discursivas realizadas por enunciadores regidos por um contrato comunicativo, com o fim de produzir efeitos de sentido e de influência.

PALAVRAS-CHAVE: *Gênero textual*; Organização do discurso; Estratégias linguístico-discursivas.

ABSTRACT:

This article intends to present an analysis of a journalistic text – magazine report – through the conception of text as discourse or the text as an event in a dialogical situation, in which linguistic and discursive elements may be manifested. Having the Linguistic of Text and The Analysis of discourse as the fundamental theories, it is possible to observe the functions of the Grammatical component, its realization according to the linguistic Code, and the discursive operations by the subjects that are concerned to a communicative contract, in order to produce effects of sense and influence.

KEYWORDS: Genre of text; Organization of discourse; Linguistic and discursive strategies.

1 Universidade Federal do Rio de Janeiro. E-mail: aparecidalino@gmail.com

Introdução

O Texto é a manifestação material (verbal e semiológica: oral/gráfica, gestual, icônica etc.) da encenação de um ato de comunicação, numa situação dada, para servir ao projeto de fala de um determinado locutor.

(CHARAUDEAU, 2008, p. 77)

Desde a década de setenta, já há consenso de que o texto deveria ser a unidade básica do ensino de língua portuguesa, ideia consubstanciada depois pelas orientações dos PCN (1997), de diversos linguistas e gramáticos (2003, 2013), e pelas várias propostas da Linguística do Texto (2009, 2010, 2014, 2017), da Linguística Aplicada (2009, 2012) e da Análise do discurso (2008, 2010). Tais propostas recomendam o ensino/descrição da língua em uma dimensão textual e discursiva, em que novos conceitos de texto, discurso e gênero textual tornam-se temáticas centrais.

Essa opção, embora pareça bastante natural, já que nos comunicamos por meio de textos em situações concretas de interação, demorou a ser considerada pela escola tradicional, que baseou o ensino de língua na transmissão da nomenclatura e na descrição metalinguística, com a finalidade de reconhecer e classificar os componentes linguísticos, muitas vezes como um fim em si mesmos. Partia-se da descrição de elementos descontextualizados e direcionava-se a análise para os limites da frase, o que não contribuía para a melhoria do ensino da leitura nem para a composição de textos coesos e coerentes.

Diante das atuais e sempre reiteradas dificuldades no ensino de texto, em que se constata a baixa classificação de nossos alunos, em provas e avaliações internacionais, no quesito interpretação e produção textual em língua portuguesa, resta um sentimento generalizado de que os alunos continuam a ler mal e a produzir textos problemáticos, que os qualificam como analfabetos funcionais.

Por sua vez, muitas soluções alternativas têm se apresentado aos professores de língua, sobretudo após os avanços das teorias sobre texto e discurso; não obstante, a busca pelo conteúdo e a prática de interpretação continuam tratadas como se fossem intuitivas e assistemáticas, sem uma relação mais concreta entre o ensino de texto e a funcionalidade dos componentes gramaticais, por exemplo. Essas práticas tradicionais de ensino, que tratam o texto como pretexto para o reconhecimento de itens gramaticais, pouco têm contribuído para o aperfeiçoamento da leitura e da produção textual.

Há muito que os professores de língua portuguesa enfrentam esses problemas; estão conscientes da importância para seu trabalho dos não tão recentes estudos textuais, mas ressentem-se da falta ainda de uma sistematização desses conhecimentos para que possam trabalhar de forma didaticamente organizada. No momento, estão os professores de língua portuguesa trabalhando de forma fragmentada, apoiando-se em livros didáticos com metodologias variadas, com foco em pontos que parecem importantes, porém didaticamente distantes da sala de aula.

Por outro lado, as novas e variadas correntes de conhecimento na área, com terminologias distintas encontram-se afastadas dos interesses do ensino de língua para alunos dos níveis fundamental e médio e dos que se preparam para provas e concursos. Daí a necessidade de se repensar uma metodologia com novas reflexões acerca do tratamento do componente linguístico no ensino de língua portuguesa.

A mudança de enfoque da frase para o do texto, mesmo lenta, foi um avanço; grande foi a influência dos estudos semântico-pragmáticos que se propuseram focalizar o processo de construção discursiva da realidade a partir da observação do papel dos sujeitos nos processos interativos dos atos de linguagem. Com isto surge o reconhecimento da natureza linguístico-discursiva das categorias gramaticais e os estudos de Gramática e de Texto aproximam-se por meio de um tratamento linguístico e sociointeracional do texto.

Nessa nova concepção de texto como construtor da realidade, a língua tende a ser considerada como poderoso instrumento que serve para pôr os indivíduos em interação de modo que possam falar sobre o mundo, recriando-o, ou seja, “semiotizando-o”, por meio de um processo que permite passar do “mundo real” a ser significado para o “mundo linguístico a ser interpretado”. Tudo isso se realiza por meio de uma série de estratégias de construção textual que pertencem tanto ao nível linguístico, quanto aos níveis sociais e discursivos.

Sente-se, todavia, que ainda falta sintonia entre o que é ensinado sobre Gramática, na escola atualmente e a necessidade de práticas inovadoras e produtivas que destaquem o papel fundamental dos componentes gramaticais nos vários níveis de análise textual. Propõe-se que, no lugar da tradição descritivista e classificatória, sejam implementadas atividades reflexivas que recubram o reconhecimento dos efeitos expressivos do uso do componente linguístico, tanto no nível micro como macroestrutural do texto.

Questiona-se também a prática tradicional de interpretação que considera o texto portador de um conteúdo hegemônico e que ignora as implicações semânticas no significado social dos signos, a importância do gênero textual utilizado, o contexto de produção e de recepção, o conteúdo ideológico dos discursos e também o processo de influência do emissor sobre o interlocutor e suas atuações na “cena” enunciativa.

Os textos também não podem mais ser vistos apenas como forma ou suporte para o reconhecimento de elementos linguísticos, com base em uma metalinguagem classificatória dos elementos da frase. Seu exame deve levar em conta sua função em atividades contextualizadas, entre enunciadoregidos por contratos linguístico-discursivos específicos. E é essa contrapartida que se propõe aqui, por meio da análise das estratégias de construção dos sentidos do texto, pela intersecção entre os itens gramaticais e os discursivos em uma determinada situação social e histórica.

Como exemplificação dessas concepções, oferecemos a seguir proposta de análise de um gênero textual – *reportagem de Revista*, para alunos do nono ano, do ensino fundamental, com base em sugestões de atividades que englobam reflexões linguístico-discursivas na etapa da pré-leitura – fundamental para a contextualização –, no estudo da composição do texto e sua organização em parágrafos como unidades semânticas, no exame da constituição dos tópicos discursivos e seu desenvolvimento pelo processo de referenciação. Além disso, atenção especial será dada ao papel de itens linguísticos utilizados nas sequências textuais – nesse caso, narrativa e descritiva – bem como a funcionalidade semântico-discursiva dos processos de nominalização, determinação, qualificação e modalização, utilizados nesses dois modos de organização do discurso.

Espera-se, dessa forma, que haja maior conscientização do leitor para o reconhecimento das estratégias e dos efeitos expressivos dos componentes linguístico e discursivo utilizados na construção dos sentidos observados no texto como um todo.

Gênero textual *Reportagem* – características²

Diferentemente da notícia, que é um relato de fatos ou acontecimentos atuais, geralmente de interesse para a comunidade, sem comentários pessoais, opiniões ou interpretações por parte de quem a escreve –, a reportagem é o resultado de pesquisas feitas por jornalistas para jornais e revistas. Trata-se, portanto, de um noticiário mais desenvolvido sobre assuntos de interesse da coletividade.

As reportagens geralmente se fazem acompanhar de fotos, gráficos e depoimentos de autoridades sobre o assunto. Para chamar a atenção, as revistas trazem estampadas na capa fotos da reportagem principal que será desenvolvida no interior da publicação. Os títulos estão sempre grafados em maiúsculas e são acompanhados de pequenos lides, ou trechos resumitivos, com informações essenciais para fazer com que o leitor decida sobre seu interesse em ler ou não o texto todo.

A reportagem, também diferentemente da notícia, tem o compromisso de investigar com mais detalhes temas de interesse da comunidade. Por isso, há revistas para variadas faixas etárias, especializadas em diferentes assuntos: economia, política, decoração, moda, agricultura, informática etc.

Por sua vez, a reportagem não é exclusividade da imprensa escrita, podendo ser veiculada também por televisão, rádio ou internet. Sua importância está no fato de ela ser sempre informativa, atingir um número grande de leitores ou ouvintes e variar a temática de acordo com a época e o interesse do grande público.

Características da reportagem:

Gênero textual	Reportagem
Objetivo do gênero textual	Informar sobre assuntos atuais de interesse da coletividade.
Modos de organização discursiva (tipos de texto)	Expositivo com a possibilidade de trechos nos modos descritivo, narrativo e dialógico. Normalmente a reportagem busca atender às exigências de informação mais ampla sobre um determinado assunto; por isso, além de se ater a noticiar os fatos, deve apresentar ainda a opinião de especialistas e sua avaliação, por meio de citações de seu testemunho ou por meio de entrevistas.

Vamos apresentar aqui, como ilustração para análise de texto, proposta de trabalho sobre uma reportagem, de base expositiva, publicada na *Revista Veja*, em julho de 2005. A reportagem é completada com fotos da região de Lajeado, de locais onde se encontram desenhos pré-históricos classificados como arte rupestre, e é acompanhada de um quadro com mais informações e hipóteses de cientistas sobre o modo de vida de nossos antepassados.

A proposta atende ao seguinte roteiro: elaboração de uma ficha técnica do texto, atividades de pré-leitura, leitura do texto, interpretação do conteúdo, estudo de aspectos relevantes da gramática em uso no texto e proposta de produção textual.

² Parte desta proposta foi apresentada a professores em formação continuada, em um curso ministrado em 2006, no Estado de Mato Grosso, com apoio da Fundação Cesgranrio/SEDUC).

Ficha técnica:

Título	“O mapa do tesouro desconhecido”
Autoria	Roberta Salomone
Fonte	<i>Revista Veja</i> , 20 de julho de 2005, p. 104-105
Tema	Matéria sobre a importância de descobertas da Paleontologia
Gênero textual	Reportagem publicada em Revista
Objetivo comunicativo predominante	Informar sobre o levantamento de arte rupestre feito no Brasil por pesquisadores e a redescoberta do importante sítio arqueológico do alto da Serra de Lajeado, próximo a Palmas, no Estado de Tocantins, além de chamar a atenção para a importância de sua preservação como patrimônio da humanidade.
Contexto de produção	Tempo: 20 de julho de 2005; lugar social: Palmas / TO; posição social do produtor na interação: repórter; posição social do receptor na interação: leitor da Revista <i>Veja</i> ; objetivo da interação: informar sobre a descoberta de importante sítio arqueológico no Estado de Tocantins que contém um tesouro valioso: paredes de rochas com arte rupestre bem preservada, que data de 10.000 anos atrás; canal / veículo: revista semanal; grau de formalidade da situação: linguagem formal.
Modo de organização discursiva	Expositivo com a presença de trechos descritivos, narrativos e dialogais.

<p>Recursos linguísticos mais frequentes – itens gramaticais em uso</p>	<p>(a) presença de verbos no pretérito perfeito do indicativo e futuro do indicativo nos trechos narrativos; uso do presente do indicativo para destacar os trechos descritivos, expositivos e / ou avaliativos dos acontecimentos.</p> <p>(b) vocabulário valorativo – a reportagem tem por finalidade chamar a atenção do leitor para um assunto que a repórter julga ser da maior importância – daí o uso de vocabulário adequado para valorizar a temática abordada; o texto assume assim o caráter de um texto opinativo e publicitário; os fatos apresentados servem para fundamento de uma tese implícita: <i>além da importância da descoberta feita pelos arqueólogos, existe o perigo de seu desaparecimento</i>, pois se encontra ameaçada pela ação poluidora de mineradoras – daí a necessidade de se preservar o local, como se faz em outros países; o sítio constitui um patrimônio de toda a humanidade, de valor inestimável, reconhecido pela UNESCO. O texto tenta, assim, persuadir o leitor da importância da preservação de nossos sítios arqueológicos. No Brasil são cerca de 10.000 deles.</p> <p>(c) estratégias de convencimento e/ou persuasão por meio do uso de verbos, nomes (substantivos e adjetivos de cunho opinativo): <i>bem próximo à capital (há) um tesouro de valor inestimável; Apesar de sua importância, a arte rupestre brasileira está ameaçada de desaparecer; Serra do Lajeado: patrimônio de importância reconhecida mundialmente; É inaceitável que bens tão importantes para a humanidade corram risco de desaparecer por falta de informação.</i></p> <p>(d) expressões adverbiais para detalhar as circunstâncias dos fatos apresentados: <i>bem próximo à Capital, Palmas.</i></p>
---	---

Roteiro para trabalhos em sala de aula

Propomos as seguintes etapas para o trabalho a ser realizado com os alunos sobre um fragmento da reportagem “O mapa do tesouro desconhecido”:

Atividades de pré-leitura

Constitui este o momento de preparação e motivação para a leitura: pode-se aproveitar o que os alunos já sabem sobre o assunto, a partir do que assistem na televisão, veem em filmes ou estudam em outras disciplinas – como História e Geografia, por exemplo – ou mesmo a partir das fotos apresentadas na revista. Os conhecimentos podem ser ativados oralmente e os alunos serão convidados a falar sobre o assunto. O momento de pré-leitura é importante para que eles se preparem para a leitura do texto, propriamente dita, ativem seus conhecimentos prévios e

despertem para o assunto abordado. É importante explicar os termos de sentido desconhecido, por meio de perguntas, apresentação de contextos etc.

Inicialmente, pode-se explorar o título “O mapa do tesouro desconhecido”, que tem o objetivo de atrair a atenção do leitor para algo misterioso: a busca a tesouros perdidos, tema de livros e filmes de aventuras, por ação de piratas, em terras distantes e misteriosas. Além do título, a temática principal também é instigante: o perigo de desaparecer tal tesouro por ação de mineradoras, pela poluição ou ainda por ação de turistas. O texto pretende ser um alerta para a conscientização dos brasileiros sobre a necessidade de preservar nossos “tesouros” históricos e culturais. A temática favorece também o tratamento interdisciplinar variado com disciplinas conexas.

Leitura do texto

Após a atividade de pré-leitura, os alunos devem fazer a primeira leitura do texto: *O mapa do tesouro desconhecido*, publicado na Revista *Veja*, em 20 de julho de 2005, pp.104 e 105.

QUEM ERAM OS ARTISTAS

Desde o século XIX, quando ocorreram as primeiras descobertas arqueológicas no Brasil, os cientistas formulam hipóteses sobre os possíveis significados da arte rupestre. Mas interpretar essas imagens continua sendo um grande desafio para os arqueólogos.

- Vários eram os motivos que levavam nossos antepassados a se expressar através das pinturas. Aparentemente, alguns acreditavam que o desenho poderia afastar a caça, outros achavam que as figuras funcionariam como demarcador de território.
- Também pode ser que a arte rupestre servisse como forma de comunicação numa época em que não havia escrita. E os estudiosos não descartam nem a hipótese de que desenhar fosse para si, apenas uma maneira de passar o tempo.
- Nossa primeira artefata viviam em um país muito diferente do que conhecemos hoje. Há 12.000 anos, o clima era bem mais frio e a paisagem, dominada por campos e bosques. A Floresta Amazônica não existia.
- Não há indícios de que o homem pré-histórico morasse em abrigos no Brasil. Ele vivia em grupos pequenos e alimentava-se de frutos, melão, sementes de castor, mamíferos. Outras eram usadas apenas eventualmente, como amargão.
- Os materiais utilizados para dar cor aos desenhos eram elementos da natureza, como argila, carvão e óxido de ferro. Com eles era possível alcançar diferentes tonalidades.
- No município de Itapeva, norte da Bahia, pinturas vermelhas e brancas no **Parque Capivara** revelaram o primeiro compromisso de astronomia em registros de um calendário lunar e um sistema de 1,63 metro de comprimento.

Fonte: Instituto de Arqueologia Histórica e Artística, Universidade de Brasília (UnB)

O MAPA DO TESOURO DESCO NHECIDO

A arte rupestre brasileira ganha seu primeiro grande levantamento

Rebecca Salomoni, de *Palmas*

Pouco antes da criação do estado do Tocantins, no fim da década de 80, um grupo de arqueólogos encontrou, bem próximo à futura capital, Palmas, um tesouro de valor incalculável. No alto da Serra do Lajado, um paredão de mais de 80 metros de comprimento estampava pinturas feitas milênios antes da chegada dos primeiros portugueses. Por causa do acesso difícil (é preciso enfrentar uma caminhada de quase três horas no meio do mato para chegar até lá), as decorações ficaram humanas e de animais, além de outras de significado desconhecido,

permaneceram intactas e praticamente desconhecidas até hoje. Só agora o local foi redescoberto. De acordo com o maior levantamento de arte rupestre já feito no Brasil, que abriga registros comprovados de até 10.000 anos (há pesquisadores que afirmam que existem há 30.000 anos). Coordenado pelo francês André Pross, um dos mais renomados arqueólogos em atividade no Brasil e um dos descobridores do espólio de Luzia, a mais antiga habitante do Brasil, o projeto será concluído até o fim do ano. E o site ficará público um tesouro até hoje só devidamente apreciado nos meios acadêmicos. “O sítio rupestre nacional é cada vez mais prestigiado internacionalmente, mas ainda pouco conhecido dos brasileiros”, diz André Pross.

O Brasil tem cerca de 10.000 sítios arqueológicos, cadastrados pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) e há quem

aposte que esse número chegue ao triplo. A maioria apresenta registros de arte rupestre. São pinturas e gravuras de importância comparável às das grutas de Lascaux, na Espanha, e Lascaux, na França, cuja descoberta, na década de 40, revelou a existência de uma produção artística impressionante na pré-história. A arte rupestre está presente na maioria dos estados brasileiros. São desenhos feitos em diferentes períodos, que seguem animais, rituais, danças, cenas de luta ou de sexo. Muitos são, aparentemente, apenas representações geométricas, enquanto outros podem significar uma surpreendente noção de astronomia (veja quadro). Seu estudo pode ajudar a entender como viviam nossos antepassados e a reconstruir a história da ocupação do Brasil antes da descoberta do país pelos portugueses. O projeto, financiado pela Petrobras, percorrerá quinze estados e registrará em um livro desde sítios já famosos, como o Parque Nacional da Serra da Capivara, no Piauí, que abriga uma das maiores concentrações de arte rupestre do mundo e é tombado pela Unesco como patrimônio da humanidade, até locais quase desconhecidos, como a Serra do Lajado.

Apesar de sua importância, a arte rupestre brasileira vive ameaçada de desaparecer. Além da deterioração natural provocada pelo tempo, sofre com os danos causados pela ação poluidora de empresas de mineração, das queimadas, lavagens, piculações e com a destruição de turistas em busca de sur-

104 20 de julho, 2005 veja

veja 20 de julho, 2005 105

O MAPA DO TESOURO DESCONHECIDO

A arte rupestre brasileira ganha seu primeiro grande levantamento
(Roberta Salomone, de Palmas)



O MAPA I

A arte rupestre
brasileira ganha seu
primeiro grande
levantamento

Pouco antes da criação do estado do Tocantins, nos fins da década de 80, um grupo de arqueólogos encontrou, bem próximo à futura capital, Palmas, um tesouro de valor inestimável. No alto da Serra do Lajeado, um paredão de mais de 80 metros de comprimento, estampava pinturas feitas há milênios antes da chegada dos primeiros portugueses. Por causa do acesso difícil (é preciso enfrentar uma caminhada de quase três horas, no meio do mato para chegar até lá), as dezenas de figuras humanas, de animais, além de outras de significado desconhecido, permaneceram intactas e praticamente incógnitas até hoje.

Roberta Salomone, de Palmas

Pouco antes da criação do estado do Tocantins, no fim da década de 80, um grupo de arqueólogos encontrou, bem próximo à futura capital, Palmas, um tesouro de valor inestimável. No alto da Serra do Lajeado, um paredão de mais de 80 metros de comprimento estampava pinturas feitas milênios antes da chegada dos primeiros portugueses. Por causa do acesso difícil (é preciso enfrentar uma caminhada de quase três horas no meio do mato para chegar até lá), as dezenas de figuras humanas e de animais, além de outras de significado desconhecido,

104 20 de julho, 2005 **veja**

Só agora o local foi redescoberto. Ele integra o maior levantamento de arte rupestre já feito no Brasil, que abriga registros comprovados de até 10.000 anos (há pesquisadores que afirmam que existem há mais de 30.000 anos). Coordenado pelo francês André Prous, um dos mais renomados arqueólogos em atividade no Brasil e um dos descobridores do esqueleto de Luzia, a mais antiga habitante do Brasil, o projeto será concluído no final do ano. Vai tornar público um tesouro que até hoje só é devidamente apreciado nos meios acadêmicos. “O acervo rupestre nacional é cada vez mais prestigiado internacionalmente, mas é ainda pouco conhecido dos brasileiros”, diz André Prous.

permaneceram intactas e praticamente incógnitas até hoje. Só agora o local foi redescoberto. Ele integra o maior levantamento de arte rupestre já feito no Brasil, que abriga registros comprovados de até 10 000 anos (há pesquisadores que afirmam que existem há 30 000 anos). Coordenado pelo francês André Prous, um dos mais renomados arqueólogos em atividade no Brasil e um dos descobridores do esqueleto de Luzia, a mais antiga habitante do Brasil, o projeto será concluído até o fim do ano. E vai tornar público um tesouro até hoje só devidamente apreciado nos meios acadêmicos. “O acervo rupestre nacional é cada vez mais prestigiado internacionalmente, mas ainda pouco conhecido dos brasileiros”, diz André Prous.

(...) A arte rupestre está presente na maioria dos estados brasileiros. São desenhos feitos em diferentes períodos, que sugerem animais, rituais, danças, cenas de luta e de sexo. (...)

... arte rupestre impressionante na pré-história. A arte rupestre está presente na maioria dos estados brasileiros. São desenhos feitos em diferentes períodos, que sugerem animais, rituais, danças, cenas de luta ou de sexo. Muitos são, apa-



MARCOS JORGE

Seu estudo pode ajudar a entender como viviam nossos antepassados e a reconstituir a história da ocupação do Brasil antes da descoberta do país pelos portugueses. O projeto, financiado pela Petrobrás, percorrerá quinze estados e registrará em livro desde sítios já famosos, como o Parque Nacional da Serra da Capivara, no Piauí, que abriga uma das maiores concentrações de arte rupestre do mundo e é tombado pela UNESCO como patrimônio da humanidade, até locais quase desconhecidos como a Serra do Lajeado. (...)

rentemente, apenas representações geométricas, enquanto outros podem significar uma surpreendente noção de astronomia (*veja quadro*). Seu estudo pode ajudar a entender como viviam nossos antepassados e a reconstituir a história da ocupação do Brasil antes da descoberta do país pelos portugueses. O projeto, financiado pela Petrobras, percorrerá quinze estados e registrará em um livro desde sítios já famosos, como o Parque Nacional da Serra da Capivara, no Piauí, que abriga uma das maiores concentrações de arte rupestre do mundo e é tombado pela Unesco como patrimônio da humanidade, até locais quase desconhecidos, como a Serra do Lajeado.

Apesar de sua importância, a arte rupestre brasileira vive ameaçada de desaparecer. Além da deterioração natural provocada pelo tempo, sofre com os danos causados pela ação poluidora de empresas de mineração, das queimadas, pichações e com a depredação de turistas, em busca de suvenires pré-históricos.

financiado pela Petrobras, percorrerá quinze estados e registrará em um livro desde sítios já famosos, como o Parque Nacional da Serra da Capivara, no Piauí, que abriga uma das maiores concentrações de arte rupestre do mundo e é tombado pela Unesco como patrimônio da humanidade, até locais quase desconhecidos, como a Serra do Lajeado.

Apesar de sua importância, a arte rupestre brasileira vive ameaçada de desaparecer. Além da deterioração natural provocada pelo tempo, sofre com os danos causados pela ação poluidora de empresas de mineração, das queimadas, lavouras, pichações e com a depredação de turistas em busca de suve-



nires pré-históricos. Uma realidade que pode ser bem diferente. A gruta de Lascaux, na França, ganhou uma perfeita réplica da ambientação e das pinturas de 17 000 anos de idade. A falsa gruta recebe cerca de 2 milhões de pessoas por ano, enquanto a original fica protegida. “Não devemos subestimar o nosso patrimônio. É inaceitável que bens tão importantes para a humanidade corram risco de desaparecer por falta de informação”, diz Gilson Martins, presidente da Sociedade de Arqueologia Brasileira. ■

[Uma realidade que poderia ser bem diferente se houvesse conscientização dos brasileiros e um maior empenho das autoridades em preservar esses tesouros.]

“Não devemos subestimar nosso patrimônio. É inaceitável que bens tão importantes para a humanidade corram risco de desaparecer por falta de informação.” diz Gilson Martins, presidente da Sociedade de Arqueologia Brasileira.

Quem eram os artistas

Os cientistas formulam hipóteses sobre os possíveis significados da arte rupestre, que continua sendo um grande desafio para os arqueólogos.

- Vários poderiam ser os motivos que levavam nossos ancestrais a se expressar pela pintura: aparentemente, alguns acreditavam que os desenhos atrairiam a caça, outros achavam que as figuras funcionariam como demarcador de território.
- Também é provável que a arte servisse como alguma forma de comunicação numa época em que não havia escrita. E os estudiosos não descartam nem a hipótese de que desenhar fosse uma forma de passar o tempo.



QUEM ERAM OS ARTISTAS

Desde o século XIX, quando ocorreram as primeiras descobertas arqueológicas no Brasil, os cientistas formulam hipóteses sobre os possíveis significados da arte rupestre. Mas interpretar essas imagens continua sendo um grande desafio para os arqueólogos.

- Vários eram os motivos que levavam nossos antepassados a se expressar através das pinturas. Aparentemente, alguns acreditavam que o desenho poderia atrair a caça, outros achavam que as figuras funcionariam como demarcador de território.

- Também pode ser que a arte rupestre servisse como forma de comunicação numa época em que

- Nossos primeiros artistas viviam em um mundo bem diferente: há 10.000 anos o clima era mais frio, e a paisagem era dominada por campos e cerrados. A Floresta Amazônica não existia.

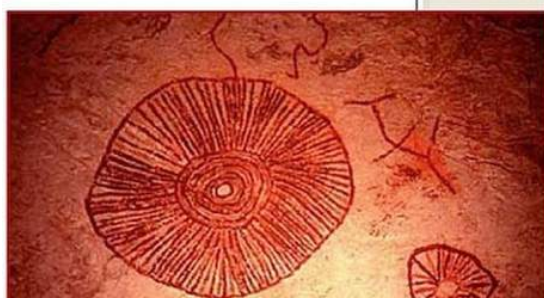
- Não há indícios de que os habitantes viviam em grutas no Brasil. Talvez elas fossem usadas apenas como abrigos. (...)



Serra do Lajeado, no Tocantins: patrimônio de importância reconhecida mundialmente

comunicação numa época em que não havia escrita. E os estudiosos não descartam nem a hipótese de que desenhar fosse para alguns apenas uma maneira de passar o tempo.

- Nossos primeiros artistas viviam em um país muito diferente do que conhecemos hoje. Há 10 000 anos, o clima era bem mais frio e a paisagem, dominada por campos e cerrados. A Floresta Amazônica não existia.



- Não há indícios de que o homem pré-histórico morasse em grutas no Brasil. Ele vivia em grupos pequenos e alimentava-se de frutos, raízes, além de caçar mamíferos.

- Os materiais usados para dar cor aos desenhos eram elementos da natureza: argila, carvão e óxido de ferro, que, misturados, davam diferentes tonalidades.
- Na Bahia, no Município de Xique-Xique, pinturas vermelhas e brancas na Toca do Cosmos sugerem conhecimento de astronomia em registros de um calendário lunar e um cometa de 1,63 metros de comprimento.



em grupos pequenos e alimentava-se de frutos, raízes, além de caçar mamíferos. Grutas eram usadas apenas eventualmente, como abrigo.

MARCOS JORGE

nires pré-históricos. Uma realidade que pode ser bem diferente. A gruta de Lascaux, na França, ganhou uma perfeita réplica da ambientação e das pinturas de 17 000 anos de idade. A falsa gruta recebe cerca de 2 milhões de pessoas por ano, enquanto a original fica protegida. “Não devemos subestimar o nosso patrimônio. É inaceitável que bens tão importantes para a humanidade corram risco de desaparecer por falta de informação”, diz Gilson Martins, presidente da Sociedade de Arqueologia Brasileira. ■

■ Os materiais utilizados para dar cor aos desenhos eram elementos da natureza, como argila, carvão e óxido de ferro. Com eles era possível alcançar diferentes tonalidades.

■ No município de Xique-Xique, norte da Bahia, pinturas vermelhas e brancas na **Toca do Cosmos** sugerem conhecimento de astronomia em registros de um calendário lunar e um cometa de 1,63 metro de comprimento.

Fontes: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional e Sociedade de Arqueologia Brasileira

(SALOMONE, Roberta. Revista *Veja*. São Paulo, S.P: Abril. 20 de julho de 2005, p. 104-105, com adaptações.)

Após a leitura da reportagem, desenvolve-se mais uma atividade oral, com o objetivo de identificar o núcleo temático, que pode ser resumido com base nas seguintes perguntas:

De que trata a reportagem?	Da redescoberta do importante sítio arqueológico, na Serra de Lajeado.
Onde?	No alto da Serra de Lajeado, próximo a Palmas, Tocantins.
Quando?	Em Julho de 2005.
Como?	Por meio do maior levantamento de arte rupestre feito no Brasil por arqueólogos coordenados por um importante pesquisador francês.
Para quê?	Para divulgar um tesouro nacional, de prestígio internacional.

Resumo dos parágrafos: observar a progressão temática

A etapa seguinte no processo de leitura é o reconhecimento da progressão temática do texto, ou seja, a forma como o conteúdo se desenvolve nos parágrafos. Essa etapa é essencial para que o aluno perceba a estruturação do texto, a coesão e a coerência obtidas pelos processos de referência sequencial:

Parágrafo	Conteúdo
1	Relato da descoberta, na década de 80, de importante sítio arqueológico no Estado de Tocantins, que contém um tesouro inestimável.
2	Relato do projeto de levantamento da arte rupestre brasileira, coordenado por um arqueólogo francês, que pretende tornar público um tesouro pouco conhecido dos brasileiros.
3	Explicação sobre a importância do conhecimento da arte rupestre brasileira, como meio de se conhecer a história de nossos antepassados.
4	Informação sobre as ameaças sofridas por nosso patrimônio cultural devido a agentes diversos.
5	Depoimento do presidente da Sociedade de Arqueologia Brasileira.
6	Hipóteses de cientistas sobre o significado da arte rupestre.
7	Os desenhos atrairiam a caça, demarcariam território, ou eram uma forma de comunicação ou diversão.
8	Características do mundo, há 10.000 anos: clima mais frio, a paisagem dominada por campos e cerrados e a Floresta Amazônica nem existia.
9	Materiais, como argila e óxido de ferro, usados para dar cor à pintura rupestre.

Aprofundamento da leitura

A fim de oferecer meios de desenvolver nos alunos uma leitura mais analítica e aprofundada da reportagem estudada, apresentamos questões de acordo com a Matriz de habilidades de língua portuguesa proposta para este gênero textual. Essas questões não esgotam as possibilidades de abordagem do texto, cabendo a cada um complementá-las de acordo com a matriz de habilidades de leitura, que engloba a produção textual e o exame das funções de usos linguísticos no texto. Vejamos as questões, com a indicação da Matriz de Referência ao lado:

Questões	Matriz de Referência
1. Qual é a temática dessa reportagem? R: O primeiro grande levantamento da arte rupestre no Brasil, como uma forma de se conhecer nossos tesouros arqueológicos, que possuem fama internacional, mas poucos são conhecidos pelos brasileiros.	Identificar o tema.
2. Qual a finalidade da reportagem? R: Informar os leitores e chamar a atenção para a importância de nossos tesouros pré-históricos que se encontram ameaçados de desaparecer.	Identificar a finalidade do texto, de acordo com o gênero textual.

<p>3. Quais os recursos utilizados no título para chamar a atenção do leitor?</p> <p>R: O título sugere um certo mistério, evoca aventura ligada a piratas, a tesouros escondidos com muito ouro e pedras preciosas. Isso pode fazer com que o leitor se interesse pelo texto.</p>	<p>Identificar a função textual de elementos ou partes do texto.</p>
<p>4. Todo livro de aventura que fala de um tesouro relata que ele é difícil de encontrar, já que exige seguir um mapa e resolver dificuldades no caminho. Como se faz para chegar ao tesouro apresentado na reportagem, qual a dificuldade maior existente?</p> <p>R: O acesso é difícil, é preciso enfrentar uma caminhada de mais de três quilômetros no meio do mato, além de o local ficar no alto de uma serra. Daí a razão de ter ficado desconhecido e inacessível por tanto anos.</p>	<p>Perceber detalhes e estabelecer relação entre textos-intertextualidade.</p>
<p>5. Quem era Luzia e por que foi citada nesta reportagem?</p> <p>R: Luzia foi o nome dado ao esqueleto (fóssil) de uma mulher encontrada pelo arqueólogo francês e considerada a mais antiga habitante do Brasil, até o momento; foi citada no texto, porque o francês, coordenador do projeto de levantamento da arte rupestre no Brasil, foi também o descobridor de seu esqueleto.</p>	<p>Inferir informação implícita.</p>
<p>6. Por que é importante estudar nosso passado histórico?</p> <p>R: Porque a vida de nossos antepassados nos permite entender melhor nossas origens e relacioná-las à história mais recente de nosso país.</p>	<p>Estabelecer relação de causa-consequência entre fatos.</p>
<p>7. Que perigos ameaçam nossa arte rupestre?</p> <p>R: Citam-se a ação das queimadas e a dos predadores, de mineradoras poluidoras e dos turistas à procura de suvenires.</p>	<p>Localizar informação explícita no texto.</p>
<p>8. O texto sugere alguma solução para essa ameaça?</p> <p>R: Sim, se houver maior conscientização dos brasileiros da importância de se preservar nosso patrimônio e mais empenho das autoridades em defendê-lo.</p>	<p>Distinguir fato/opinião/avaliação.</p>

<p>9. Retire alguns vocábulos ou expressões dos dois primeiros parágrafos do texto, utilizados para valorizar o nosso tesouro desconhecido.</p> <p>R: Algumas expressões empregadas no texto usadas para valorizar a arte rupestre são: o mapa do <i>tesouro</i> (de valor) <i>inestimável</i>, <i>apreciado</i> nos meios acadêmicos, o <i>renomado arqueólogo</i>, o <i>mais prestigiado</i>.</p>	<p>Reconhecer efeito de sentido decorrente da escolha de palavras ou expressão.</p>
<p>10. Quais as hipóteses apresentadas pelos cientistas para a criação da arte rupestre pelos ossos antepassados?</p> <p>R: A arte rupestre poderia servir para demarcar território, atrair a caça, estabelecer comunicação, passar o tempo, entre outras.</p>	<p>Inferências feitas a partir de dados do texto.</p>

Análise de itens linguísticos

Para que os alunos possam melhorar seu domínio dos recursos linguísticos, fundamental para um bom desempenho em leitura e produção de textos, é necessário abordar a funcionalidade discursiva de alguns aspectos gramaticais próprios do gênero textual reportagem. Vamos ilustrar o emprego de elementos linguísticos, com comentários sobre suas funções textuais exercidas no primeiro parágrafo. Com base na ficha técnica, apresentamos, a seguir, alguns aspectos linguísticos que podem ser trabalhados em sala de aula:

<p>Morfossintaxe: usos de nomes (substantivos e adjetivos), tempos verbais e emprego de advérbios (locações adverbiais)</p>		
<p>Usos linguísticos dos tempos verbais</p>	<p>Função discursiva</p>	<p>Exemplos</p>
<p>Usos dos pretéritos perfeito e imperfeito do modo indicativo</p>	<p>Narrar uma sequência de acontecimentos ocorridos no passado para construção de um fato narrativo dentro da reportagem, com uso de detalhes descritivos. Contemplam-se a ação de personagens, as causas e as consequências do fato.</p>	<p>(...) um grupo de arqueólogos <i>encontrou</i> (...) um tesouro inestimável. No alto da Serra do Lajeado, um paredão de mais de 80 metros de comprimento <i>estampava</i> pinturas feitas há milênios antes da chegada dos primeiros portugueses. Por causa do acesso difícil (...) as dezenas de figuras humanas, de animais, além de outras de significado desconhecido, <i>permaneceram</i> intactas e praticamente incógnitas até hoje. Só agora o local <i>foi</i> redescoberto.</p>

Usos do presente do indicativo	Descrever ou comentar os acontecimentos como relativos ou pertencentes à atualidade.	Ele <i>integra</i> o maior levantamento de arte rupestre já feito no Brasil, que <i>abriga</i> registros comprovados de até 10.000 anos.
	Descrever e/ou expor características de lugar, pessoa, coisa ou evento.	A arte brasileira <i>está</i> presente na maioria dos estados. <i>São</i> desenhos feitos que <i>sugerem</i> ...
Usos linguísticos de categorias gramaticais	Função discursiva	Exemplos do texto
Uso de advérbios e expressões adverbiais	Indicar as circunstâncias em que ocorre a ação verbal dos <i> fatos narrados</i> : quando? Onde? Como? Para quê? Por quê?	Tempo: no fim da década de 80. Lugar: bem próximo à futura capital, no alto da serra do lajeado. Modo: permaneceram intactas e <i>praticamente</i> incógnitas até hoje. Finalidade/causa: o levantamento do tesouro redescoberto tem por fim tornar público um patrimônio desconhecido que deve ser preservado, por sua importância.
Uso de sintagmas nominais (nomes substantivos; substantivo + adjetivo especificativo; substantivo mais adjetivo qualificativo)	Descrever ou expor de forma detalhada, isenta e objetiva o cenário, os personagens e fatos da sequência narrativa e qualificar / avaliar tais fatos.	Substantivos: tesouro, arte, patrimônio. Substantivos + adjetivos: tesouro desconhecido,; arte rupestre; patrimônio histórico; acesso difícil. Substantivos + locuções adjetivas: grupo de arqueólogos; tesouro de valor inestimável; paredão de mais de 80 metros.

A seguir, apresentamos uma sugestão de atividades voltadas ao emprego de *adjetivos ou expressões/locuções adjetivas* no texto estudado. Essas atividades não esgotam as possibilidades de abordagem, podendo ser complementadas de acordo com o que está previsto na matriz de habilidades de leitura, produção e observação dos usos linguísticos e/ou de acordo com a metodologia proposta a seguir.

Atividades de aplicação – selecionar nomes, adjetivos ou locuções adjetivas

As reportagens são textos que procuram informar sobre acontecimentos considerados verdadeiros; por isso, há necessidade de um relato preciso dos fatos, de denominações e descrições detalhadas (uso adequado de nomes e de adjetivos). Por conta disso, os repórteres se valem da

palavra de pessoas especialistas no assunto que, em geral, por meio de entrevistas, apresentam suas opiniões abalizadas, que funcionam como “argumento de autoridade”.

No texto, portanto, observa-se que há escolhas não só de nomes e verbos, adequados ao assunto, como também referências às formas de apresentação das fontes, que ora aparecem em discurso indireto (relatado), ora em discurso direto. Este retrata as palavras do discurso original que funcionam como testemunho do fato, daí o emprego de aspas que comprovam sua veracidade; já no discurso indireto, costuma-se relatar o que o outro disse por meio de nossas próprias palavras.

Muitas vezes, as reportagens apresentam uma *narrativa inicial* para situar o leitor diante dos fatos, como ocorre nesta reportagem. Observam-se também comentários e avaliações subjetivas do repórter, ou provenientes da palavra de especialistas, o que dá mais confiabilidade à matéria apresentada. Observe o quadro a seguir:

<p>Um grupo de arqueólogos encontrou.</p> <ul style="list-style-type: none"> • O quê? Um tesouro de valor inestimável. • Onde? No Alto da Serra do Lajeado. • Quando? No fim da década de 80.
<ul style="list-style-type: none"> • Como eram? (estavam?) Eram desenhos com figuras de animais e pessoas; estavam intactas e praticamente incógnitas.
<p>Apesar de sua importância, a arte <i>rupestre</i> encontra-se ameaçada de desaparecer.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Onde? No Brasil. • Quando? Atualmente. • Por quê? Pelos danos causados pela ação <i>poluidora de empresas mineradoras</i>, pela ação de <i>turistas em busca de suvenires etc.</i> • Como solucionar o problema? Conscientizando a sociedade e cobrando mais ação fiscalizadora das autoridades.

Essas informações foram expressas por categorias gramaticais: nomes, verbos, adjetivos ou locuções adjetivas e por advérbios e expressões adverbiais, em construções que serão analisadas a seguir:

Atividades:

Com base no fragmento do primeiro parágrafo do texto, pode-se comprovar que as noções são construídas por nominalização/identificação e adjetivação (nomes, adjetivos e locuções adjetivas), que serão destacadas no quadro seguinte:

“(...) um grupo de arqueólogos encontrou, bem próximo à futura capital, Palmas, um tesouro de valor inestimável. No alto da Serra do Lajeado, um paredão de mais de 80 metros de comprimento, estampava pinturas feitas há milênios antes da chegada dos primeiros portugueses. Por causa do acesso difícil (é preciso enfrentar uma caminhada de quase três horas, no meio do mato para chegar até lá), as dezenas de figuras humanas, de animais, além de outras de significado desconhecido, permaneceram intactas e praticamente incógnitas até hoje.

	Fragmento	Nomes e Locuções adjetivas	Adjetivos (somente)
Substantivos e Adjetivos–locuções adjetivas	Um grupo de arqueólogos encontrou, bem próximo à futura capital, Palmas, um tesouro de valor inestimável.	(grupo) <i>de arqueólogos</i> ; (tesouro) <i>de valor inestimável</i>	Próximo, Futura / inestimável
Outras expressões (locuções) adjetivas e adverbiais	Por causa do acesso difícil (...), as dezenas de figuras humanas, de animais, além de outras de significado desconhecido, permaneceram intactas praticamente e incógnitas até hoje.	<i>De figuras humanas/de significado desconhecido</i>	Difícil / intactas, incógnitas
		<i>(em) julho de 2005; até hoje</i>	

(1) Nas frases seguintes, todas retiradas da reportagem estudada, substitua o adjetivo sublinhado por sinônimos que mantenham o mesmo significado e a mesma classe gramatical:

(a) Por causa do *difícil* acesso, as figuras *humanas e de animais* permaneceram *intactas e praticamente incógnitas* até hoje.

R: inteiras; desconhecidas.

(b) O Parque da Serra da Capivara, no Piauí abriga uma das maiores concentrações de arte *rupestre* do mundo.

R: arte pré-histórica, pintada em rochas (ou em cavernas).

(c) O sítio da Serra da Capivara, no Piauí, abriga uma das maiores concentrações de arte rupestre do mundo e é *tombado* pela UNESCO.

R: Reconhecido como patrimônio histórico a ser preservado.

(d) Além da *deterioração natural* provocada pelo tempo, sofre com os danos causados pela ação *poluidora* de empresas de mineração.

R: (Feita) por elementos da natureza; (pela ação) destruidora.

(2) O trecho a seguir resume a reportagem. Observe, neste resumo, a presença de adjetivos e

orações adjetivas, que se tornam importantes para a compreensão e valorização do que está sendo tratado no texto.

Leia o resumo e faça o que se pede:

“A reportagem fala da descoberta, na década de 80, no Estado de Tocantins, perto da capital Palmas, de um *importante sítio arqueológico*, que contém um tesouro *inestimável*: são paredões de rochas com desenhos de arte rupestre bem preservada, *que datam de 10.000 anos atrás*; o levantamento da arte rupestre brasileira está sendo coordenado, na atualidade, por um dos mais famosos arqueólogos franceses, que pretende tornar público e acessível aos brasileiros um tesouro pouco conhecido.”

- Retire deste texto dois adjetivos, uma oração adjetiva e uma locução adjetiva com valor atributivo/especificador e outros com função mais qualificativa/ valorativa (subjativa).

- Vocabulário:

Usos linguísticos	Função discursiva	Exemplos
Seleção vocabular compondo campos semânticos relacionados ao conteúdo da reportagem	Descrever as características da arte rupestre e construir a coerência textual	Campos semânticos com ideia de: <u>tesouro desconhecido</u> : <i>tesouro de valor inestimável, acesso difícil</i> ; <u>arte rupestre</u> : <i>desenhos; figuras, pinturas de animais, acervo</i>
Seleção vocabular com caráter subjetivo	Valorizar o que está sendo comentado como estratégia de persuasão	Substantivos: tesouro (valorizado) Adjetivos: (valor) <u>inestimável</u> – <u>não é passível de se estimar o valor</u> Verbos: <u>descobrir (tesouro)</u> ; <u>preservar a arte rupestre</u> .

Outras atividades propostas:

Uso de sinônimos, com o objetivo de tratar da variação vocabular; emprego do discurso direto (retratar palavras de especialistas) e do discurso indireto (discurso relatado), com modificações no léxico, na estrutura da frase e no uso dos tempos verbais.

(1) Procure observar várias palavras diferentes que o autor utilizou na reportagem para se referir à **arte rupestre**. Cite cinco dessas palavras ou expressões.

R: Tesouro; pinturas feitas há milênios; dezenas de figuras humanas e de animais; arte rupestre; acervo rupestre nacional; nosso patrimônio.

(2) Observe também como o texto consegue maior *credibilidade* ao fato reportado, ao se referir a especialistas e ao reproduzir seu depoimento. Retire do texto uma citação com o depoimento de dois especialistas no assunto.

R: Foi entrevistado o arqueólogo francês André Prous: “O acervo rupestre nacional é cada vez mais prestigiado internacionalmente, mas é ainda pouco conhecido dos brasileiros”, diz André Prous.

E também Gilson Martins: “Não devemos subestimar nosso patrimônio. É inaceitável que bens tão importantes para a humanidade corram risco de desaparecer por falta de informação.” – diz Gilson Martins, presidente da Sociedade de Arqueologia Brasileira.

(3) Uma citação no *discurso direto* tem a função de trazer para o texto as palavras do discurso original, cuja função é servir de testemunho para um fato e, se for proferido por uma pessoa que tem credibilidade, maior será o efeito conseguido. Você concorda com essa afirmação? Justifique.

R: Sim, as reportagens procuram passar uma verdade, por isso se valem de testemunhos de pessoas importantes, sobre o fato que relatam, normalmente trata-se de pessoas com credibilidade, para dar maior peso aos argumentos, como as palavras de autoridades citadas.

(4) Já dissemos que as reportagens, para conseguirem maior convencimento, costumam apresentar as opiniões de especialistas. Quando elas são transcritas literalmente, temos o *discurso direto*, mas no *discurso indireto*, costuma-se relatar o que o outro disse. Nesse caso, usam-se os verbos no passado e modificam-se termos e estruturas das frases.

Retire do texto dado um exemplo de *discurso direto* e depois o passe para *discurso relatado ou indireto*, fazendo modificações necessárias:

R: Discurso direto: “Não devemos subestimar nosso patrimônio. É inaceitável que bens tão importantes para a humanidade corram risco de desaparecer por falta de informação.” – diz Gilson Martins.

Discurso indireto (relatado): Gilson Martins disse que não devíamos subestimar nosso patrimônio histórico e que era inaceitável que bens tão importantes para a humanidade corressem risco de desaparecer por falta de informação.

Produção textual

Como atividade de produção textual, podem-se solicitar dois tipos de atividades: uma focalizando o gênero textual estudado (reportagem) e outra propondo um trabalho em outro gênero, por exemplo, um texto informativo (notícia sobre a descoberta) ou um do gênero publicitário, como um texto de propaganda da região, sugerindo a turistas uma visita ao local.

Proposta 1:

O aluno pode imaginar que seja um repórter que fará uma reportagem para o jornal onde trabalha. O tema é sobre um acontecimento importante que ocorre todo ano na cidade, pode ser uma festa típica, por exemplo. Deve falar do acontecimento como se já

tivesse acontecido. Falará dos preparativos, das pessoas que compareceram, do número de visitantes que vieram, o que aconteceu e o que mais chamou a atenção. Não deve esquecer de entrevistar alguém que organizou ou tomou parte nos preparativos para a festa, dando um testemunho de que foi um evento realmente importante para a cidade.

Proposta 2:

Os alunos devem fazer uma campanha e oferecer uma denúncia sobre a deterioração de nosso patrimônio cultural – prédios, estátuas das cidades ou alguma coisa no campo –, que está sendo ameaçado pela ação poluidora de empresas que afetam o meio ambiente, ou por outros fatores como queimadas, pichações e depredação de turistas, em busca de suvenires. Uma realidade que poderia ser bem diferente se houvesse conscientização dos brasileiros e um maior empenho das autoridades em preservar esses tesouros nacionais.

Considerações finais

Propôs-se analisar o processo de interpretação e produção textual, tendo em vista o conceito de texto como *discurso*, ou seja, o texto visto como um evento em situação dialógica, em que se manifestam elementos linguísticos e extralinguísticos.

Para um ensino mais produtivo de produção e interpretação de textos, talvez seja preciso abandonar a noção do que se entendeu tradicionalmente por texto: a de que ele é *o produto*, o resultado de sequências frasais que formam um todo, algo pronto e acabado, que sai da cabeça de um autor, a que, portanto, deve aderir a sensibilidade do leitor. Em vez da busca de um significado primeiro, que parece ser a finalidade maior do ensino de interpretação de texto, ainda hoje, talvez se deva partir para o enfoque e a análise do *modo* como o texto foi produzido; ou seja, deslocar-se da noção de significado original para o dos efeitos de sentido, a partir do exame das operações linguísticas que os produziram. Desse modo, em vez de se procurar o que o texto ou o autor diz, deve-se procurar analisar *como o texto diz e por que diz o que diz* de um determinado modo. O importante é observar no texto as operações e/ou processos estratégicos que são produtores de sentido e que podem ser recuperados como tais pelo leitor/interpretante.

O processo de leitura e análise referido acima deve ser visto como uma importante prática social de reconstrução da trajetória de um Autor, recuperável no texto. É possível ensinar ao aluno perceber que há possibilidades de significação e que se podem reconhecer os procedimentos que geram essa possibilidade. Para isso, é preciso colocar a Gramática ou a Língua em prática, em vez de se ensinar sobre ela, como faz, prioritariamente, a Escola dita tradicional, por meio da insistência em uma descrição e numa metalinguagem, com finalidade descritiva e classificatória dos elementos gramaticais.

Se no trabalho com a Gramática da frase ou com a do texto se ensina o aluno a reconhecer e a decodificar os processos de produção de sentido, quando ele os encontrar ou concretizar em seu próprio texto, terá possibilidade de ver que produzirão, por ser uma técnica, os mesmos efeitos de sentido. Dessa forma, é possível ensinar a interpretar e a produzir textos, com parâmetros ou instruções de *como* reconhecer ou se utilizar das técnicas da “invenção”, usando termos da Retórica Clássica, que fazem parte da construção de sentidos e que poderão estar presentes nos

mais diversos gêneros e tipos de textos. Ao conjunto dessas operações estratégicas dá-se o nome de processos de discursivização do mundo, cuja compreensão torna-se fundamental para uma leitura e uma produção de textos mais proficientes.

Referências

- ANTUNES, I. *Análise de textos: fundamentos e práticas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- CHARAUDEAU, P. *Linguagem e discurso: modos de organização*. São Paulo: Contexto, 2008.
- KOCH, I. V.; ELIAS, V. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2009.
- _____. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. São Paulo: Contexto, 2010
- MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2009.
- MOITA LOPES, L. P. *Por uma linguística aplicada interdisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2009.
- NEVES, M.H.M. *Texto e Gramática*. São Paulo: Contexto, 2013.
- PAULIUKONIS, M.A.L. Texto e contexto. In: VIEIRA, S. R.; BRANDÃO, S.F. *Ensino de Gramática: descrição e uso*. São Paulo: Contexto, 2010. p. 239-258.
- _____. et alii. *Linguística textual e ensino*. São Paulo: Contexto, 2017
- Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa / Secretaria de Educação Fundamental*. – MEC/Brasília: 1997.
- SALOMONE, Roberta. O mapa do tesouro desconhecido. Revista *Veja*, São Paulo, Ed. 1914, 20 de julho de 2005, p. 104-105.
- SANTOS, L. W. et alii. *Análise e produção de textos*. São Paulo: Contexto, 2012
- TRAVAGLIA, L. C. *Gramática, ensino plural*. São Paulo: Cortez, 2003.

Recebido: 06/2017

Aceito: 09/2017



A APREENSÃO DE ASPECTOS MORFOSSINTÁTICOS QUE ILUMINAM OS SENTIDOS DO GÊNERO POEMA

THE UNDERSTANDING OF MORPHOSYNTACTIC ASPECTS THAT ILLUMINATE THE MEANINGS OF POEM GENDER

Elisabeth Ramos da Silva¹, Maria José Milharezi Abud²

RESUMO:

O objetivo deste texto é apresentar considerações sobre a importância do ensino da gramática, sobretudo no que diz respeito aos aspectos morfosintáticos dos enunciados presentes no gênero poema. Sabe-se que o ensino de gramática tem sido um dos temas mais controversos entre os professores de Língua Portuguesa. Em geral, os que são contrários acreditam que aprender formalmente os aspectos gramaticais da língua não acrescenta novas habilidades linguísticas ao aluno. Outros creem que é necessário ensinar, por meio de atividades epilinguísticas e/ou metalinguísticas, os conteúdos gramaticais, pois entendem que tal aprendizagem é necessária, tanto para o desenvolvimento intelectual em geral quanto para o domínio da norma padrão, que constitui uma exigência social. Neste texto, será apresentada a argumentação de Vigotski quanto à utilidade do ensino de gramática não só para desenvolver as habilidades linguísticas, mas também para favorecer o desenvolvimento global do aluno. Para tanto, primeiramente serão abordadas algumas concepções vigotskianas imprescindíveis à devida compreensão dessa discussão, tais como o papel da escola para o desenvolvimento dos conceitos científicos e a tomada de consciência, que permite, no caso do ensino da língua, o manejo consciente das regras gramaticais, sobretudo as concernentes à norma padrão. Além disso, no âmbito deste trabalho, essa tomada de consciência é o fator que leva o aluno a expandir a leitura do gênero poema, possibilitando-lhe a apreensão de expedientes poéticos que passariam despercebidos sem a análise dos aspectos morfosintáticos. Em seguida, serão oferecidos exemplos de análises morfosintáticas no gênero poema, de acordo com as sugestões de Bechara, Henriques, Abreu, Neves, entre outros, que ilustram como esse conhecimento gramatical pode ampliar e ressignificar os sentidos do texto. Por se tratar do gênero poema, os exemplos propostos serão mais adequados a alunos do Ensino Médio.

1 Pesquisadora e docente do Programa de Mestrado em Linguística Aplicada da Universidade de Taubaté (Unitau). E-mail: lis.ramos@uol.com.br

2 Pesquisadora e docente do Programa de Mestrado em Linguística Aplicada da Universidade de Taubaté (Unitau). Email: m.jose.abud@uol.com.br

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de gramática; Morfossintaxe; Gênero poema.

ABSTRACT:

The aim of this paper is to present short considerations about the importance of grammar teaching, mainly what regards to the Morphosyntactic of the enunciations present in poem gender. We know that the grammar teaching has being one of the more controversial subjects among Portuguese language teachers. In general, those who are against grammar teaching believe that to learn the grammar aspects of the language do not add new linguistics skills to students. Others believe that is necessary to teach, through epilinguistic and/or metalinguistic activities, grammar contents, because they understand such learning is necessary both to intellectual development and to the domain of the grammar rules, which is a social demand. It will be presented the Vigotski's argumentation related to the utility of the grammar learning not only to develop linguistics skills, as well as to contribute the student global development. Therefore, firstly will be approached some Vigotski's conceptions indispensable to the understanding of this discussion, such as the school role for the development of scientific concepts and the awareness that allows, in case of the language teaching, the conscious handling of the grammar rules, mainly those related to the standard rules. Furthermore, in the scope of this research, this conscious handling is the factor that takes the student to expand the reading of poem gender, to make possible the understanding of poetic expedients that pass unremarked without analysis of the Morphosyntactic aspects. Then, will be offered examples of Morphosyntactic analysis in poem gender according to suggestions of Bechara, Henriques, Abreu, Neves, and others, which illustrate how this grammatical knowledge can expand and give other meanings to the text. About poem gender, the proposed examples will be more appropriate for high school students.

KEYWORDS: Grammar teaching; Morphosyntax; Poem gender.

Introdução

Falar de “gramática” entre professores de Língua Portuguesa ainda causa frequentemente reações contrárias. Há os que associam esse ensino exclusivamente ao ensino das regras da chamada norma padrão e, por consequência, a certa postura preconceituosa e reacionarista, que insiste em um uso por vezes arcaico e desabonado por linguistas atuais. Por outro lado, há os que insistem em acreditar que o arcabouço teórico-gramatical aprendido na escola favorecerá ao aluno ter domínio consciente dos recursos gramaticais e até a tornar-se um “poliglota” dentro da própria língua (BECHARA, 2003), ao adquirir o domínio das regras da norma considerada padrão.

De forma análoga, Neves (2003a, p.157) afirma que “Ninguém há de dizer que assegurar um lugar para tratamento da norma-padrão na escola constitua manifestação de preconceito ou autoritarismo”. A autora censura o despreço que a escola tem conferido a esse padrão: “Isso é obrigação da escola, que a escola antiga valorizou tanto — no que respeita à norma-padrão —, a ponto de por isso ela ser estigmatizada, e que, em nome da própria Linguística, a escola de hoje negligencia” (p. 128). De acordo com a autora, é preciso entender que o ensino da gramática normativa não se reduz a falar “corretamente” a língua (o que somente acirraria preconceitos), mas oferece uma forma de o aluno ter domínio, em termos descritivos, das regras da norma-pa-

drão, podendo, dessa forma, empregá-la de acordo com a demanda do contexto. No prefácio de uma de suas obras, a autora esclarece:

[...] acredita-se que é exatamente o *conhecimento das regras, confrontadas com a situação real de uso, que permitirá que o usuário faça suas escolhas para melhor desempenho linguístico*, o qual, se tem de ser eficiente, então tem também de ser socialmente adequado. (NEVES, 2003b, p. 14, grifo da autora).

Cabe aqui esclarecer que, por trás desse debate, subjaz uma concepção de “norma padrão”, que, segundo Faraco (2008, p. 75), constitui “uma codificação relativamente abstrata, uma baliza extraída do uso real para servir de referência, em sociedades marcadas por acentuada dialeção, a projetos políticos de uniformização linguística” (FARACO, 2008, p. 75). Sem dúvida, esse modelo deve estar pautado no que aqui entendemos como norma culta, a variedade que Mattoso Câmara Junior (1987, p. 16, grifo do autor) definia como “uso falado e escrito considerado ‘culto’, ou melhor dito, adequado às condições ‘formais’ de intercâmbio linguístico”, o qual deve ser ensinado nas escolas.

Nesse sentido, o ensino de gramática – tomada aqui como um conjunto de noções que permitam falar da linguagem e seus usos – pode também oferecer ao aluno ferramentas descritivas para que a leitura dos textos possa ser enriquecida, sobretudo quando se trata de gêneros pouco cotidianos fora do espaço **escolar, como o gênero poema**. Isso porque é na compreensão das relações entre os termos dos versos que os sentidos do texto emergem. Trata-se de partir da frase para o texto, e vice-versa, ambicionando resgatar os expedientes poéticos e os efeitos de sentido que dão colorido ao poema.

Diversamente dos que acreditam que o ensino de gramática, tal como aqui proposto, pouco acrescenta ao desenvolvimento da capacidade linguística do aluno, apoiamo-nos em Vigotski (2001, p. 320-321) para esclarecer que, sem esse ensino, a criança permanecerá limitada para aplicar suas habilidades: “Logo, ela está limitada, é limitada para aplicar as suas habilidades. [...] tanto a gramática quanto a escrita dão à criança a possibilidade de projetar-se a um nível superior no desenvolvimento da linguagem”.

Cientes de que tais afirmativas demandam esclarecimentos sobre os pressupostos que levaram o autor a tais considerações, exporemos a seguir as ideias de Vigotski no tocante ao ensino da gramática.

O aprendizado da gramática e a tomada de consciência, segundo Vigotski

Cabe inicialmente observar que a discussão sobre a utilidade do ensino da gramática não é uma questão atual. Vigotski (2001) menciona a existência de um movimento agramático já no alvorecer do século XX. Os argumentos que os opositores ao ensino de gramática então utilizavam eram muito semelhantes aos que têm sido empregados ultimamente. Vigotski (2001) nos esclarece o teor desses argumentos, quando expõe que

O estudo da gramática é uma das questões mais complexas do ponto de vista metodológico e psicológico, uma vez que a gramática é aquele objeto específico que *pareceria pouco necessário e pouco útil para a criança*. A aritmética propicia novas habilidades à criança. Sem saber somar ou dividir, graças ao conhecimento da aritmética a criança aprende a fazê-lo. Mas poderia parecer que a gramática *não propicia nenhuma habilidade nova à criança*. Antes de ingressar na escola, a criança já

sabe declinar e conjugar. O que a gramática lhe ensina de novo? (VIGOTSKI, 2001, p. 319, grifo nosso).

Vigotski (2001) analisa acuradamente esses pressupostos, incluindo nessa discussão o aprendizado da escrita. Suas pesquisas sobre o assunto lhe permitiram concluir, ao contrário do que era dito na época, que “a análise do aprendizado da gramática, como a análise da escrita, mostra *a imensa importância da gramática* em termos de desenvolvimento geral do pensamento infantil” (p. 319, grifo nosso). O autor explica que, de fato, a criança já domina a gramática de sua língua antes de ingressar na escola, mas se trata de um conhecimento que ocorreu de maneira *inconsciente e espontânea*. As operações linguísticas que a criança faz, tais como conjugar verbos, construir frases em tempos e modos diversos, são feitas de forma inconsciente. Por esse motivo, se pedirmos a uma criança que empregue, na frase que acabou de proferir, um outro tempo ou modo verbal, ela não saberá fazê-lo. Isso acontece porque ela ainda não *tomou consciência* das operações que realiza; por isso, não tem o domínio sobre elas.

Convém observar que Vygotski (2001) considera que a tomada de consciência e conseqüentemente o domínio intencional de determinada operação arbitrária ocorre mediante o desenvolvimento dos conceitos científicos, pois são estes que garantem uma sistematização hierárquica de conceitos. Segundo o autor,

Desse modo, a tomada de consciência se baseia na generalização dos próprios processos psíquicos que redundam em sua apreensão. Nesse processo manifesta-se em primeiro lugar o papel decisivo do ensino. Os conceitos científicos – com sua relação inteiramente distinta com o objeto –, mediados por outros conceitos – com seu sistema hierárquico interior de inter-relações –, são o campo em que a tomada de consciência dos conceitos, ou seja, a sua generalização e a sua apreensão parecem surgir antes de qualquer coisa. [...] Desse modo, a tomada de consciência passa pelos portões dos conceitos científicos. (VIGOTSKI, 2001, p. 290).

Para saber operar de forma voluntária os aspectos formais da língua, é preciso que ocorra *a tomada de consciência* das operações linguísticas que o aluno realizou. Afinal, segundo o autor, “Dominamos uma função na medida em que ela se intelectualiza. A arbitrariedade na atividade de alguma função sempre é o reverso da sua tomada de consciência” (VIGOTSKI, 2001, p. 283). Em outros termos, a tomada de consciência é uma condição *sine qua non* para que possam ser realizadas as escolhas voluntárias e intencionais que almejem formas linguísticas adequadas.

É justamente nesse sentido que Vigotski (2001) atesta a utilidade da aprendizagem da gramática e da escrita. Segundo o autor, é graças a tais aprendizados que a criança aprende a tomar consciência das operações que realiza, e essa tomada de consciência é o fator que lhe permite *operar voluntariamente* e a ter *domínio* de suas operações. Assim considerando, desprezar o ensino específico da gramática na escola é, segundo o autor, permitir que a criança continue “limitada para aplicar suas próprias habilidades. A não-consciência e a não-arbitrariedade são duas partes de um todo único. Isto se aplica integralmente às habilidades gramaticais da criança, às suas declinações e conjunções” (VIGOTSKI, 2001, p. 320).

É importante esclarecer que o fato de Vigotski (2001) ter discutido a importância do ensino da teoria gramatical oferecido pela escola, a metalinguagem, não significa que não possa haver a tomada de consciência dos aspectos formais da língua se forem oferecidas atividades epilinguísticas pertinentes (práticas linguísticas de reflexão sobre a língua sem recorrer à nomenclatura, à

classificação, à análise morfossintática), que levem o aluno a refletir sobre a linguagem. O autor apenas indica que “tanto a gramática como a escrita dão à criança a possibilidade de projetar-se a um nível superior no desenvolvimento da linguagem” (p. 321), sem notadamente excluir outras possibilidades. Portanto, não é nosso objetivo avaliar se, por exemplo, as atividades epilinguísticas atualmente propostas por autores, tais como Sarmiento (2008), Cereja e Magalhães (2008), entre outros, igualmente favorecem, ou não, a tomada de consciência dos aspectos formais da língua, mas de esclarecer como a metalinguagem, no entender de Vigotski (2001), pode conduzir a criança a essa apreensão consciente da gramática de sua língua.

Sabemos que atividades intuitivas e espontâneas não se aplicam ao que Vygotsky expõe acerca do desenvolvimento do conceito científico. Como esclarece Oliveira (1992, p. 31), o desenvolvimento do conceito científico em geral “começa com sua definição verbal e com sua aplicação em operações não espontâneas”, tal como ocorre quando um conceito gramatical, como o *substantivo*, por exemplo, é ensinado para a criança. No entanto, para se desenvolver, o conceito científico necessita que um conceito espontâneo correlato já tenha alcançado certo nível. Assim sendo, cremos que as atividades epilinguísticas oferecidas de forma planejada e intencional pela escola podem ser muito úteis para aproximar a gramática intuitiva (conceitos espontâneos) à gramática apresentada pela metalinguagem (conceitos científicos).

Nesse sentido, também Franchi (1988, p. 37) enfatiza que a atividade epilinguística relaciona-se a atividades de produção e compreensão do texto, “na medida em que cria as condições para o desenvolvimento sintático dos alunos”, o que contribui para um trabalho inteligente e crítico de sistematização gramatical, “porque é somente sobre fatos relevantes de sua língua (relevantes = carregados de significação) que o aluno de gramática pode fazer hipótese sobre a natureza da linguagem e o caráter sistemático das construções lingüísticas” (FRANCHI, 1988, p. 37).

Assim, não se trata de desprezar tais contribuições da linguística ao ensino da língua materna, mas de acrescentar outras possibilidades que possam lançar novos olhares à importância do ensino da metalinguagem, quando este for coerente e adequado ao aluno.

A instrução formal e a “tomada de consciência”

A escola é uma instituição consagrada a oferecer aos alunos a instrução formal, sistemática, isto é, planejada para que os conteúdos das diversas disciplinas sejam apresentados de forma hierarquicamente ascendente, segundo a complexidade que os conteúdos apresentam. Pode-se dizer que, nessa aprendizagem, a escola exerce um papel decisivo para a conscientização do aluno de seus próprios processos mentais. Isso porque, segundo Vigotski (2001), o aprendizado sistemático oferecido pela escola é responsável pelo desenvolvimento dos conceitos científicos, e estes, por apresentarem um sistema hierárquico, lógico e coerente, e por serem mediados por outros conceitos, tornam-se o campo em que ocorre a tomada de consciência. De acordo com Vigotski (2001, p. 283):

Observa-se, pois, que no campo da atenção e da memória, o aluno escolar não só descobre a capacidade para a tomada de consciência e a arbitrariedade, mas também que o desenvolvimento dessa capacidade é o que constitui o conteúdo principal de toda a idade escolar.

Daniels (2003), ao abordar as ideias de Vygotsky (1987), esclarece: “De acordo com Vygotsky (1934/1987), as crianças podem fazer uso deliberado dos conceitos científicos, são conscientes deles e podem refletir sobre eles” (p. 69).

Por esse prisma, podemos concluir que, ao adquirir consciência de suas próprias operações mentais, o aluno poderá dominá-las. Como ilustração, em relação à gramática, por exemplo, o conhecimento acerca das flexões dos verbos permitirá ao aluno empregar tempos e modos verbais de forma intencional e consciente. Do mesmo modo, os conhecimentos gramaticais o ajudarão a empregar os pronomes adequados segundo as exigências do contexto, bem como empregar o plural atendendo às especificidades da língua. Em síntese, a aprendizagem da gramática permite a tomada de consciência sobre os fatos da língua, na medida em que o aluno começa a compreender que a língua se configura como um sistema ordenado, sobre o qual podemos refletir, e isso promove um “salto qualitativo” nas habilidades linguísticas. É por isso que Vigotski (2001, p. 320) nos adverte que, sem a gramática, o aluno permanecerá “limitado para aplicar suas habilidades”. De fato, esse olhar “sobre” a língua, entendendo-a como um sistema, é fundamental para a tomada de consciência. Pensar sobre a língua, sobre a escrita, sendo capaz de generalizar as regras, de discriminá-las e de reconhecê-las, são operações que evidenciam a tomada de consciência. É justamente nesse aspecto que Vigotski (2001) acredita que a aprendizagem da gramática promove a tomada de consciência de suas operações linguísticas.

Mas na escola a criança aprende, particularmente graças à escrita e à gramática, a tomar consciência do que faz e a operar voluntariamente com as suas próprias habilidades. Suas próprias habilidades se transferem do plano inconsciente e automático para o plano arbitrário, intencional e consciente. (VIGOTSKI, 2001, p. 320).

Se a aprendizagem da gramática permite adquirir consciência das próprias habilidades, bem como a *atenção voluntária e escolhas conscientes*, por que decidir não ensiná-la? Não seria melhor congregar esforços para tornar tal ensino realmente eficaz, em vez de simplesmente alijá-lo do currículo? Cremos que qualquer conteúdo demanda um tratamento didático adequado, daí a frequente oferta de metodologias que se configuram mais apropriadas ao contexto. E, nesse sentido, também Vigotski (2001) chama a atenção para um ensino que não se reduza à memorização destituída de significados:

[...] a experiência pedagógica nos ensina que o ensino direto de conceitos sempre se mostra impossível e pedagogicamente estéril. O professor que envereda por esse caminho costuma não conseguir senão uma assimilação vazia de palavras, um verbalismo puro e simples que estimula e imita a existência dos respectivos conceitos na criança mas, na prática, esconde o vazio. [...] No fundo, esse método de ensino de conceitos é a falha principal do rejeitado método puramente escolástico de ensino, que substitui a apreensão do conhecimento vivo pela apreensão de esquemas verbais mortos e vazios. (p. 247).

Tais palavras nos sugerem que o ensino de gramática não pode priorizar somente a memorização e as análises de termos que se esgotem na simples nomenclatura, desconsiderando os aspectos da linguagem espontânea do aluno e dos usos linguísticos. De nada adianta, por exemplo, classificar o sujeito se não houver a conseqüente apreensão do sentido que o uso de tal forma evidencia. Nesse caso, o aluno decora as regras, mas isso será um conhecimento inútil se ele não for capaz de relacionar tais regras à língua viva que utiliza cotidianamente, sabendo discernir a linguagem mais adequada.

O exercício do pensar no ensino dos conteúdos gramaticais

Embora Travaglia (2000, p. 98) não se posicionasse claramente favorável ao ensino de gramática para desenvolver as habilidades de compreensão e produção de textos, o autor admitia que a gramática era muito útil se o objetivo fosse “Desenvolver o raciocínio, a capacidade de pensar, ensinar a fazer ciência”.

Certamente, ao referir-se à capacidade de pensar, o autor se reporta a um tipo peculiar de pensamento, o qual recorre a critérios para realizar julgamentos. É justamente a capacidade de utilizar critérios adequados e plausíveis que confere autoridade às pesquisas científicas. Em outros termos, saber “julgar” significa saber empregar os critérios adequados para fundamentar as opiniões sobre os diversos aspectos da realidade. Nesse sentido, Lipman (1995, p. 172) define o pensamento crítico como “o pensamento que facilita o julgamento, pois se fundamenta em critérios, é autocorretivo e sensível ao contexto”. Assim sendo, podemos dizer que as características essenciais do pensar crítico são: a utilização de critérios adequados, a capacidade de autocorreção e a sensibilidade ao contexto.

O emprego *de critérios adequados e pertinentes* é um dos fatores que especificam a natureza do pensamento crítico, pois este se traduz não só como o pensamento que recorre a critérios, mas como aquele que pode ser avaliado mediante a utilização de critérios. Estes últimos devem apresentar pertinência, confiabilidade e adequação, já que são eles que orientam as análises. A autocorreção é outro fator crucial para garantir a coerência das razões apresentadas. Para tanto, é preciso avaliar os argumentos que as fundamentam e mudar de opinião ou ponto de vista, caso tais argumentos não estejam adequados. Por fim, a sensibilidade ao contexto garante a capacidade de perceber as especificidades das diversas situações e eventos e, conseqüentemente, a escolha de critérios adequados que orientarão os julgamentos.

É justamente devido a essas características que podemos afirmar que o ensino de gramática favorece o exercício do pensamento crítico. De fato, a gramática nos oferece regras, e estas se configuram como *critérios* que nos possibilitam realizar julgamentos quanto à adequação da linguagem e ao sentido do texto. Utilizar as regras como critérios de análise constitui a fundamental utilidade do ensino da gramática. Do mesmo modo, exercitar a sensibilidade ao contexto é fundamental para perceber o texto como uma unidade que busca um sentido. Isso implica estimular o aluno a perceber as relações entre os termos, as ocorrências de certas construções, os expedientes utilizados para garantir a expressividade do texto. Em síntese, o conhecimento das regras e, conseqüentemente, dos aspectos morfosintáticos das frases permite ao aluno recorrer a *critérios confiáveis* quando efetuar julgamentos de sintaxe, de estilo e de adequação da linguagem (SILVA, 2005; 2006). Por fim, cremos que apenas o conhecimento espontâneo e intuitivo da língua não é suficiente para garantir a tomada de consciência das regras que orientarão os julgamentos quanto à forma e o sentido dos textos. Texto e gramática andam juntos. É nesse sentido que Marcuschi (2001) afirma que não existe dilema entre gramática e texto, pois não se pode ir longe sem a gramática, tampouco se utiliza a gramática se não for para produzir textos. Do mesmo modo, Abreu (2003, p. 78) considera que o conhecimento da análise sintática apresenta duas vantagens:

A primeira delas é que, tomando consciência dos mecanismos que utilizamos inconscientemente, aumentamos nosso controle sobre eles. A segunda vantagem é que, com esse controle, aumentamos a versatilidade com que podemos utilizá-los, vislumbrando um número infundável de novas opções.

Essa versatilidade também se estende à leitura de um texto. A compreensão dos aspectos morfossintáticos nos auxilia a entender não só os sentidos do texto, mas os expedientes estilísticos utilizados, ainda quando estes repousam justamente no que é considerado como transgressão às regras gramaticais.

A seguir, apresentamos alguns exemplos de como o conhecimento da gramática pode auxiliar os alunos a compreender o gênero poema, tendo sempre como caminho o texto para a frase e vice-versa. Como foi dito, por se tratar do gênero poema, os exemplos propostos serão mais adequados a alunos do Ensino Médio, cuja leitura de obras literárias torna-se um requisito para sua formação.

Exemplos

A leitura do poema abaixo, atribuído ao poeta Oseas Santos³, exemplifica como o conhecimento gramatical é importante para compreender o sentido do texto. De acordo com Henriques (2008, p.8), “[...] o estudo da morfossintaxe só se concretiza no momento em que há a construção de um enunciado, isto é, a *construção de uma frase*” (grifo do autor). Nos versos abaixo, os enunciados se encadeiam para garantir o sentido mais amplo do texto, e a análise das relações morfossintáticas permitirá a compreensão dessa unidade.

*Quando o amor bate à porta
tudo é festa.
Quando o amor bate a porta,
nada resta”.*(Oseas Santos)

Vemos que o paralelismo sintático é um dos expedientes poéticos que conferem beleza e ritmo ao poema. Segundo Garcia (2007), paralelismo é um tipo de construção simétrica, e simetria diz respeito à proporção, ao isocronismo. Este último se evidencia quando segmentos de frase (termos, orações) ou mesmo frases completas têm extensão semelhante. Mas, além disso, as frases ou segmentos podem apresentar ritmo igual. O autor denomina este aspecto de ritmo das frases desimilicadentes. Tanto o isocronismo, como a similicadência são aspectos do paralelismo ou simetria. Segundo o autor, “O princípio do paralelismo tem, como se vê, implicações não apenas gramaticais, mas também estilísticas e [...] igualmente semânticas” (p. 59).

No poema de Oseas Santos, vemos claramente essa simetria. Trata-se de duas orações subordinadas adverbiais temporais, iniciadas com a conjunção “quando”, seguidas de orações principais sintaticamente muito semelhantes. No entanto, o significado dessas duas frases exprime uma antítese (alegria da chegada e desolação da partida). O que assinala essa oposição é a presença do sinal diacrítico indicativo de crase, o qual transforma o sentido dos termos “bater a porta” (verbo e substantivo, indicando “sair”), em expressão adverbial “bater à porta” (verbo e expres-

3 Não encontramos uma referência específica sobre o autor.

são adverbial, indicando “chegar”). Essa diferença, assinalada pelo sinal indicativo da crase, confere sentido ao poema; sem essa compreensão o texto poético não seria entendido, tampouco apreciado. Embora as frases sejam similitudes, o sentido de ambas é antagônico. E tal expediente torna essa quadra muito interessante e sonora ao leitor.

Vemos que não se trata de o professor empregar o texto para somente enfatizar a presença do sinal de crase. É preciso proceder à apreensão dos expedientes que o autor empregou para expressar a ilusão e a desilusão amorosa. Para tanto, cabe fazer a análise da estrutura das frases, sua composição e recursos estilísticos empregados. Somente dessa forma emerge claramente o paralelismo sintático, o qual se torna um expediente indispensável para a expressividade do texto. Em síntese, dois enunciados semelhantes, diferenciados apenas pelo sinal indicativo da crase, expressam sentidos antagônicos: chegada e partida do amor.

Do mesmo modo, no poema abaixo, Fernando Pessoa serviu-se do paralelismo sintático para expressar a mágoa do eu-lírico:

O moinho que mói trigo
Mexe-o o vento ou a água,
Mas o que tenho comigo
Mexe-o apenas a mágoa. (PESSOA, 1965).

Para entender o paralelismo sintático, é necessário decompor os versos em frases e analisarmos as relações entre os termos. A fim de garantir a harmonia sintática, o autor utilizou orações adjetivas: que mói trigo/ que tenho comigo. Essas orações qualificam respectivamente os termos que exercem a função de objeto direto do verbo mexer: o moinho/ o (pronome demonstrativo = aquilo). O segundo e o quarto versos apresentam o mesmo verbo (mexer), tendo como objeto direto pleonástico o pronome “o” (mexe-o/ mexe-o). Esse pronome repete, no segundo verso, “o moinho”, e no quarto verso “o” (aquilo).

Segundo Bechara (2001, p. 63), pleonasmos consiste na repetição de um termo da frase “com sentido e função equivalente”. Há pleonasmos referente a “moinho” e ao pronome demonstrativo “o”. Em outros termos, teríamos: “mexe o moinho (que mói trigo) o vento ou a água; mexe “aquilo” (que tenho comigo) apenas a mágoa. Como se vê, trata-se de um paralelismo sintático intencional, utilizado como expediente poético para conferir beleza e ritmo ao poema. Para entender esse recurso, é preciso saber decompor sintaticamente as partes do poema, para, ao recompô-las, entender-lhes os sentidos e os expedientes utilizados.

Aspectos morfossintáticos que sinalizam sentidos do Poema de Mário de Andrade

Moça Linda Bem Tratada (ANDRADE, s.d., p. 352).

Moça linda bem tratada,
Três séculos de família,
Burra como uma porta:
Um amor.

Grã-fino do despudor,
Esporte, ignorância e sexo,
Burro como uma porta:
Um coiô.

Mulher gordaça, filó,
De ouro por todos os poros
Burra como uma porta:
Paciência...

Plutocrata sem consciência,
Nada porta, terremoto
Que a porta de pobre arromba:
Uma bomba.

O poema acima é composto por quatro quartetos. O autor, em cada quarteto, apresenta um dos membros de uma família, qualificando-os mediante as características que apresentam. Primeiramente a “Moça” é qualificada como “linda”, “bem tratada”, e “três séculos de família” (representante das elites locais). Em segundo lugar, o rapaz (Grã-fino) é qualificado como sendo “despuddorado”, ignorante, consagrado apenas ao esporte e à orgia. A matrona da família é identificada como “gordaça”, “filó” (engomada e carregada de joias).

Para qualificar esses três membros da família, há também a expressão coloquial “burro (a) como uma porta”, a qual está presente sempre nos terceiros versos das três primeiras quadras, funcionando como um refrão. Tal constância configura-se como paralelismo gramatical e semântico. A expressão utilizada consiste em uma comparação que assinala a ignorância e a incapacidade de perceber qualquer aspecto da realidade circundante. Tanto a filha, como o filho e a matriarca da família são qualificados com a mesma frase: “burro como uma porta”. Trata-se de uma expressão coloquial frequentemente utilizada para qualificar negativamente a capacidade intelectual de um indivíduo. No caso, revela a falta de consciência no tocante à exploração do pobre.

É interessante observar que, na quarta estrofe, o patriarca da família, identificado como “plutocrata” (segundo Ferreira (2009), pessoa influente e preponderante pelo seu dinheiro), não é qualificado como “burro como uma porta”; mas como “nada porta”. Podemos considerar que “nada porta” é um expediente poético muito criativo. Em vez de ser “burro como uma porta”, o patriarca é “nada porta”, ou seja, “nada burro”. Bechara (2000, p.617) aborda frases em que o pronome “nada” é empregado com valor estilístico, enfatizando a negação. “Nada porta” pode ser considerado como a abreviação da expressão “nada burro como uma porta”. De fato, o plutocrata explora o pobre, arromba-lhe a porta. Ele não se mostra ignorante do que causa, como o são os outros membros. Ele é uma bomba: artefato bélico que fere e mata. Ele arromba a porta do pobre.

Como se pode notar, o termo “porta”, na quarta estrofe, não tem valor de substantivo, como nas estrofes anteriores, tampouco se trata do verbo “portar” (carregar), visto que não haveria sentido em dizer que o “plutocrata” nada porta (nada carrega). Trata-se antes de uma comparação abreviada, a qual se transforma em metáfora. Assim como aconteceu com o termo “burro”, o qual passou de substantivo para adjetivo ao ser empregado para designar uma pessoa de inteligência medíocre (homem burro), o termo “porta” nesse poema assume o valor de adjetivo (homem nada porta). Do mesmo modo, o pronome indefinido “nada” assume o papel de advérbio, intensificando o adjetivo. De fato, é comum ouvirmos “ele não é nada burro”. Da mesma forma, o poeta se referiu ao patriarca da família como sendo “nada porta”.

O termo “porta” é utilizado ainda no penúltimo verso (que a porta de pobre arromba), desta vez como substantivo. O plutocrata não tem consciência, é uma bomba, mas não é “burro como

uma porta”. As pistas linguísticas do poema e a observação dos aspectos morfosintáticos dos temas utilizados para qualificar os membros dessa família nos permitem perceber esses expedientes criativos.

Por fim, vemos que o substantivo “porta” do penúltimo verso é qualificado como porta “de pobre”. O fato de não haver artigo generaliza e amplia o sentido da locução adjetiva “de pobre” (qualquer pobre).

Em síntese, vemos que a compreensão do poema, tal como nos esclarece a obra de Henriques (2008), é da frase para o texto e vice-versa. A gramática tornou-se um instrumento útil e necessário, que enriquece a compreensão desse poema.

A ambiguidade como recurso poético

O poema abaixo oferece reflexões muito interessantes. Trata-se do poema *Memória*, de Carlos Drummond de Andrade (1977, p. 168):

Memória

Amar o perdido
deixa confundido
este coração.

Nada pode o olvido
contra o sem sentido
apelo do Não.

As coisas tangíveis
tornam-se insensíveis
à palma da mão.

Mas as coisas findas,
muito mais que lindas,
essas ficarão.

É interessante observar que o título lança luzes ao entendimento do poema. Trata-se de quatro tercetos que exprimem, na percepção do poeta, como o tempo organiza as experiências na memória. As rimas emparelhadas (perdido/ confundido; olvido/sentido; tangíveis/insensíveis) são rimas esdrúxulas (de palavras paroxítonas) e emprestam ritmo e sonoridade ao poema.

Vemos que há substantivação no primeiro verso da primeira estrofe (o perdido). Essa substantivação é evidente devido ao artigo que o antecede. O emprego do pronome demonstrativo “este” (este coração) evidencia que se trata do sentimento do eu lírico diante da relação existente entre perdido e o olvido: o que se perdeu e o respectivo esquecimento. Essa relação é esclarecida nos dois tercetos seguintes. Na terceira estrofe, há explicação do valor que conferimos àquilo que temos. De fato as coisas tangíveis (que podemos tocar) tornam-se insensíveis à palma da mão (não valorizamos). O “olvido” (esquecimento) não se sobrepõe ao que não podemos ter. Daí o perigo de amar o perdido.

No último terceto, vemos a explicação acerca da impossibilidade de esquecer o que não temos (o perdido). No entanto, se analisarmos sintaticamente o último terceto, vemos que há uma ambiguidade: Mas as coisas findas,/muito mais que lindas,/essas ficarão. A ambiguidade está no

aspecto sintático do verbo ficar, que pode ser entendido como verbo de ligação (as coisas findas ficarão muito mais que lindas) ou como um verbo intransitivo (as coisas findas... essas ficarão), ou seja, permanecerão na memória (título do poema).

O sujeito pleonástico, representado pelo pronome demonstrativo “essas” enfatiza essa ambiguidade: essas (as coisas findas) ficarão muito mais que lindas? Essas ficarão na memória? As vírgulas, devido ao sujeito pleonástico, também se tornam admissíveis em ambos os casos. Além disso, ambas as respostas encontram pistas linguísticas no texto. O poeta afirma que aquilo que é perdido torna-se mais belo (muito mais que lindas); em contrapartida também afirma que nada pode o “olvido” (o esquecimento) contra o sem sentido apelo do não (as coisas perdidas). Assim o texto autoriza as duas análises: as coisas perdidas são mais bonitas e ao mesmo tempo inesquecíveis. Poderíamos ainda acrescentar que essa possível ambiguidade é um recurso utilizado pelo poeta para expandir o sentido, tal como o fez em outro poema de sua autoria, o qual é frequentemente utilizado por professores para a compreensão das diferenças entre o complemento nominal e o adjunto adnominal. Trata-se do poema “Congresso internacional do medo” (ANDRADE, 1977, p. 49).

Congresso internacional do medo

Provisoriamente não cantaremos o amor,
que se refugiou mais abaixo dos subterrâneos.
Cantaremos o medo, que esteriliza os abraços,
não cantaremos o ódio, porque este não existe,
existe apenas o medo, nosso pai e nosso companheiro,
o medo grande dos sertões, dos mares, dos desertos,
o medo dos soldados, o medo das mães, o medo das igrejas,
cantaremos o medo dos ditadores, o medo dos democratas,
cantaremos o medo da morte e o medo de depois da morte.
Depois morreremos de medo
e sobre nossos túmulos nascerão flores amarelas e medrosas.

O título sugere que o “medo” está em todas as partes e em todos os lugares. Essa dimensão se acentua no emprego dos termos que podem ser entendidos ora como adjuntos adnominais, ora como complementos nominais, causando uma ambiguidade de sentido que expande o sentido do substantivo “medo”. De fato, ao se referir ao “medo dos soldados”, podemos entender como: o medo que os soldados têm (adjunto adnominal), ou como: o medo que os soldados causam (complemento nominal). E assim podem ser entendidos os demais termos que qualificam ou completam o substantivo “medo”.

De fato, as mães têm medo e também podem causar medo, tal como ocorre com os ditadores (que têm medo dos democratas, mas também causam medo a eles), e os democratas (que têm medo dos ditadores, mas também causam medo a eles). Mesmo quando se trata de “Igreja”, “Sertão” e “Deserto”, podemos ver aí uma figura de linguagem: a metonímia, a qual, segundo Bechara (2000, p. 398), consiste “Na translação de significado pela proximidade de ideias: [...] o tempo ou o lugar pelos seres que se acham no tempo ou lugar”. Assim o “sertão” pode simbolizar o lugar ou as pessoas que moram no lugar, tal como ocorre com os termos “deserto” e “mares”.

A ambiguidade só não ocorre com os termos “medo da morte” (complemento nominal, pois a morte causa medo, mas não sente medo) e os termos “medo de depois da morte” (complemento

nominal, pois causa medo, mas não sente medo).

Por fim, vemos ainda a ênfase ao medo, quando lemos “por fim morreremos de medo”. Nesse caso, os termos “de medo” são classificados como adjunto adverbial de causa. Sería, portanto, essa a causa da nossa morte: o medo. Vemos que o poeta emprega a primeira pessoa do plural (nós), que inclui o leitor entre os que sentem medo. Daí o termo “Congresso” que intitula o poema. Segundo Ferreira (2009), o substantivo “Congresso” significa: reunião, encontro, ligação, ajuntamento, união. Estamos todos unidos no medo, “nosso pai e nosso companheiro”. Trata-se de um aposto que explica esse sentimento que une a todos, mas que, ao mesmo tempo “esteriliza os abraços”. O produto final são flores amarelas e medrosas sobre nossos túmulos.

Assim, o poema ganha novos tons e se revela para os alunos com significados que não eram vistos na leitura corriqueira, sem a devida compreensão dos expedientes utilizados, tais como a ambiguidade. Novamente, caminhamos da frase para o texto, evidenciando como ambos são necessários para as devidas análises.

Tanto no poema “Memória”, como em “Congresso internacional do medo” a ambiguidade contribui para que a expressividade dos termos se alargue e ganhe dimensões que transcendem o significado que apenas uma das classificações traria. Trata-se, portanto, de um recurso estilístico profícuo, que amplia a apreciação estética, desde que o leitor compreenda tais questões.

Às vezes, é possível dissolver a ambiguidade pelas pistas linguísticas que o poema oferece. É o que ocorre em uma das estrofes do poema “O pastor amoroso, Alberto Caieiro (FP)”. (PESSOA, 1972, p. 229-230).

O amor é uma companhia (10-7-1930)

O amor é uma companhia.
 já não sei andar só pelos caminhos,
 Porque já não posso andar só.
 Um pensamento visível faz-me andar mais depressa
 E ver menos, e ao mesmo tempo gostar bem de ir vendo tudo.
 Mesmo a ausência dela é uma coisa que está comigo.
 E eu gosto tanto dela que não sei como a desejar.
 Se a não vejo, imagino-a e sou forte como as árvores altas.
 Mas se a vejo tremo, não sei o que é feito do que sinto na ausência dela.
 Todo eu sou qualquer força que me abandona.
 Toda a realidade olha para mim como um girassol com a cara dela no meio.

No segundo, terceiro e quarto versos, vemos o verbo “andar” empregado no poema no sentido de “caminhar”, e não como verbo de ligação. Assim, o termo “só” poderia ser facilmente confundido com o advérbio “só” (somente), já que se encontra junto ao verbo (e o advérbio é a palavra que modifica o verbo, o adjetivo e o próprio advérbio). No entanto, no primeiro verso, vemos a afirmação “O amor é uma companhia”. Se o sentimento amoroso é uma companhia, o poeta, por estar amando, já não pode andar só (sozinho) pelos caminhos, porque ele, pelo fato de amar, já não pode andar sozinho. O sentimento amoroso é a sua companhia, mesmo diante da “ausência dela”. Daí o nome “pastor amoroso”. O termo “amoroso”, segundo Ferreira (2009), significa “Que tem ou sente amor, ou é propenso ao amor”. Se o pastor é amoroso, e se o amor é uma companhia, ele não está mais sozinho.

Tem-se, então, a presença do adjetivo “só” (sozinho), e não do advérbio “só” (somente). Trata-se de um predicativo do sujeito, constituindo um predicado verbo-nominal. Não há como conside-

rar o termo “só” como advérbio, devido às pistas linguísticas oferecidas pelo poema. Como se vê, a leitura do texto lança luzes às análises morfossintáticas, do mesmo modo que estas iluminam os diversos significados que muitas vezes ficariam ocultos sem as análises que os esclarecem.

Considerações finais

Creemos que ensinar gramática é antes de tudo oferecer ao aluno um arcabouço teórico que lhe permita ter controle sobre suas próprias escolhas linguísticas e compreender de forma mais perspicaz os sentidos do texto, em qualquer variedade ou gênero. Isso ocorre devido à tomada de consciência que o aluno vai adquirindo mediante o estudo sistemático e apropriado dos conteúdos gramaticais. Não se trata de impingir ao aluno a memorização de regras ou de uma nomenclatura cujo único objetivo seja a classificação dos termos da frase. Tampouco queremos afirmar que a metalinguagem é condição *sine qua non* para a leitura desses poemas. Isso seria absurdo. Apenas acreditamos que a metalinguagem pode ser uma aliada do ensino, uma vez que as atividades metalinguísticas farão, como diz Franchi (1988, p. 37), o “trabalho inteligente de sistematização gramatical”. Trata-se de apresentar uma metalinguagem que favorecerá a compreensão das estruturas formais da língua, incluindo as escolhas linguísticas necessárias à adequação dos textos.

Neste artigo, nosso objetivo foi expor os benefícios que os conhecimentos gramaticais trazem, enfatizando a leitura do gênero poema. Ora, ao contrário da prosa, sobretudo quando se trata de gêneros que almejam a objetividade e precisão da linguagem, o poema prima pela expressividade e pela estética, daí o poeta estar autorizado a subverter as regras gramaticais ou a empregá-las de maneira criativa. Tais recursos muitas vezes não são percebidos quando a leitura é feita sem atenção aos expedientes morfossintáticos que o autor utilizou no texto.

Quando desvelamos ao aluno os recursos estilísticos dos quais se valeu o poeta, estamos lhe dando a oportunidade de ressignificar sentidos, de perceber a riqueza da língua e a dimensão do trabalho literário. Afinal, ser poeta é saber empregar adequadamente sua língua, a fim de poder expressar as mais diversas nuances da existência humana. Como afirma Abreu (2003, p.15), “todos eles demonstram, em suas obras, pleno conhecimento da língua padrão, mesmo quando a infringem deliberadamente, para criar algum efeito de sentido”. Creemos que ler profundamente uma obra é saber identificar esses efeitos de sentido que a tornam original criativa e única.

A expressividade é fundamental em nossa linguagem, daí Abreu (2003, p.15) afirmar que “[...] consultar uma boa gramática é importante para adquirir controle e segurança no uso da língua e, com isso, ter mais liberdade para exercer em plenitude sua capacidade criativa”.

Essa capacidade criativa também se manifesta na leitura, uma vez que o leitor é partícipe da construção do sentido do texto. É preciso, então, resgatar sentidos para que a estética do texto possa ser notada. Acreditamos que o conhecimento intuitivo da língua não é suficiente para tal tarefa, pois não oferece ferramentas para que o pensamento crítico seja exercitado. Assim, tal como afirma Vigotski (2001), negar ao aluno o conhecimento gramatical de forma consciente e voluntária é deixá-lo limitado em sua própria língua.

Referências

- ABREU, Antônio Suárez. *Gramática mínima para o domínio da língua padrão*. Cotia, SP: Ateliê Editorial, 2003.
- ANDRADE, Carlos Drummond de. Congresso internacional do medo. *Reunião: 10 livros de poesia*. 8. ed. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1977. p. 49.
- ANDRADE, Carlos Drummond de. Memória. *Reunião: 10 livros de poesia*. 8. ed. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1977. p. 168.
- ANDRADE, Mário de. Moça linda bem tratada. Lira paulistana. *Poesias completas*. São Paulo: *Círculo do Livro*, s.d., p. 352.
- BECHARA, Evanildo. *Ensino de gramática. Opressão? Liberdade?* 12. ed. São Paulo: Ática, 2003.
- BECHARA, Evanildo. *Lições de Português pela análise sintática*. 16. ed. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2001.
- BECHARA, Evanildo. *Moderna Gramática Portuguesa*. 37. ed. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2000.
- CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. *Português: linguagens*. São Paulo: Saraiva, 2008.
- DANIELS, Harry. *Vygotsky e a pedagogia*. São Paulo: Edições Loyola, 2003.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo Dicionário Aurélio eletrônico versão 6.0*. 4. ed. Curitiba: Positivo, 2009.
- FARACO, Carlos Alberto. *Norma culta brasileira – desatando alguns nós*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- FRANCHI, Carlos. *Criatividade e Gramática*. São Paulo: SE/CENP, 1988.
- GARCIA, Othon M. *Comunicação em prosa moderna: aprenda a escrever, aprendendo a pensar*. 26. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2007.
- HENRIQUES, Claudio Cezar. *Sintaxe: estudos descritivos da frase para o texto*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2008.
- LIPMAN, Matthew. *O pensar na educação. Tradução de Ann Mary Fighiera Perpétuo*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Compreensão de texto: algumas reflexões*. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Org.). *O livro didático de português, múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001. p. 46-59.
- MATTOSO CÂMARA JUNIOR, Joaquim. *Estrutura da Língua Portuguesa*. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 1987.
- NEVES, Maria Helena de Moura. *Que gramática estudar na escola? Norma e uso na Língua Portuguesa*. São Paulo: Contexto, 2003a.
- NEVES, Maria Helena de Moura. *Guia de uso do Português: confrontando regras e usos*. São

Paulo: Editora UNESP, 2003b.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Vygotsky e o processo de formação de conceitos. In: LA TAILLE, Yves de; OLIVEIRA, Marta Kohl de; DANTAS, Heloysa. *Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus, 1992. p. 23-34.

PESSOA, Fernando. O moinho que mói trigo. *Quadras ao Gosto Popular*. [Introdução e fixação do texto por Georg Rudolf Lind e Jacinto do Prado Coelho]. Lisboa: Editorial Ática, 1965.

PESSOA, Fernando. *Obra poética. Organização, introdução e notas de Maria Aliete Galhoz*. 4. ed. Rio de Janeiro: Companhia José Aguilar Editora, 1972. p. 229-230.

SILVA, Elisabeth Ramos da. A utilidade da teoria gramatical na produção de textos formais escritos. *Estudos Linguísticos*, São Paulo, n. XXXIV, p. 316-321, jul. 2005. Disponível em: <<http://www.gel.org.br/estudoslinguisticos/edicoesanteriores/4publica-estudos-2005/4publica-estudos-2005-pdfs/a-utilidade-da-teoria-40.pdf>>.

SILVA, Elisabeth Ramos da. Reflexões sobre a utilidade do ensino da gramática teórica para o domínio da norma-padrão. *Revista Intercâmbio*, São Paulo, LAEL/PUC-SP, v. XV, 2006. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/intercambio/article/view/3660/2391>>.

SARMENTO, Leila Lauar. *Leitura, produção, gramática*. v.5. São Paulo: Moderna, 2008.. p. 17-18.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. *A construção do pensamento e da linguagem*. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

Recebido: 04/2017

Aceito: 07/2017



OBJETO DIRETO ANAFÓRICO COMO ESTRATÉGIA DE REFERENCIAÇÃO: MEDIAÇÃO DIDÁTICA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

ANAPHORIC DIRECT OBJECT AS REFERENTIAL STRATEGY: DIDACTIC MEDIATION FOR BASIC EDUCATION

Angela Marina Bravin dos Santos¹, Clea Daniele Cruz de Lima²

RESUMO:

Esta é uma pesquisa-ação (TRIPP, 2005) para estudo e uso do objeto direto anafórico no sétimo ano do Ensino Fundamental. No português brasileiro, essa categoria pode ser realizada por meio de clíticos, sintagmas nominais, pronomes pessoais e por uma anáfora zero, o objeto direto nulo, sendo, portanto, uma realização variável. A escola, geralmente, focaliza o estudo dos clíticos, pautando-se na memorização de nomenclaturas e em atividades descontextualizadas que não refletem o seu uso. O objetivo deste trabalho é justamente apresentar atividades didáticas que possibilitem ao aluno lidar com as quatro estratégias do objeto direto anafórico, a depender do evento linguístico em que está inserido. Trata-se de uma mediação didática com base na abordagem colaborativa de ensino/aprendizagem (BEHRENS, 2013), associada a duas abordagens linguísticas: i) a da Referenciação (KOCH, 2006; WERNECK, 2015; CAVALCANTE, 2009) e ii) a dos Contínuos (BORTONI-RICARDO, 2004, 2005), com ênfase no contínuo oralidade-letramento.

PALAVRAS-CHAVE: Estudo e uso do objeto direto anafórico; Contínuos de variação linguística; Estratégias de referenciação; Ensino Colaborativo.

ABSTRACT:

This is an action research (TRIPP, 2005) for the study and use of the anaphoric direct object in the seventh grade of middle school. In Brazilian Portuguese, this category can be performed by means of clitics, noun phrases, personal pronouns and by a-zero anaphora (the null direct object), being therefore the direct object a variable realization. Schools generally focus on the study

1 Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. E-mail: bravin.rj@uol.com.br

2 Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro. E-mail: clea_c_lima@yahoo.com.br

of clitics, based on the memorization of terminologies and on decontextualized activities that do not reflect its use. The objective of this work is precisely to develop didactic activities that allow the student to deal with the four strategies of realization of the direct anaphoric object, depending on the linguistic event in which the students are inserted. It is a didactic mediation based on the collaborative approach of teaching and learning (BEHRENS, 2013) associated to two linguistic theories: i) the linguistic theory of referencing (KOCH, 2006; WERNECK, 2015, CAVALCANTE, 2010) and ii) the linguistic theory of continuums (BORTONI-RICARDO, 2004, 2005), with emphasis on the continuous orality-literacy.

KEYWORDS: Study and use of anaphoric direct object; Continuous linguistic variation; Referencing strategies; Collaborative Teaching.

Introdução

Este artigo apresenta uma mediação didática para estudo e uso do objeto direto anafórico (ODA) no ensino fundamental, desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), na Área de Concentração de Linguagens e Letramento, direcionada pela linha de pesquisa Teorias de Linguagem e Ensino. A escolha do tema deve-se, por um lado, ao intuito de conscientizarmos os alunos da importância dessa categoria linguística para a progressão referencial nos diferentes gêneros textuais, tanto em eventos da modalidade falada da língua quanto em contextos de [+ letramento], e, por outro, à carência, nos livros didáticos de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental, de atividades que associem produção textual com o emprego das diversas formas do ODA, cujo ensino, geralmente, se pauta pela norma gramatical (FARACO, 2009)³, que prescreve, para a realização dessa categoria, expressões pronominais oblíquas, conforme a sublinhada em (1):

- (1) Você conversa, você tem um contato diário com o professor, não é, você sabe onde o professor tá, entendeu, você pode procurá-*lo*, tirar dúvida.
(BAGNO, 2013, p.146)

Como diversas pesquisas sociolinguísticas variacionistas já demonstraram (DUARTE, 1993, FREIRE, 2005), o ODA, no português brasileiro (PB), realiza-se também por meio de um pronome lexical, destacado em (2), o sintagma nominal (SN), sublinhado em (3), ou o objeto direto nulo (ODN) indicado por (cv)⁴ em (4):

- (2) “Procurei o gato_i ⁵pela rua toda, mas não encontrei *ele_i* em lugar nenhum”.

3 Faraco diferencia os conceitos de norma gramatical, culta e padrão. A norma gramatical, segundo esse autor, consiste no conjunto de fenômenos linguísticos apresentados como cultos pelos “melhores gramáticos da segunda metade do século XX” (FARACO, 2009, p.81).

4 cv significa *categoria vazia*. O termo *categoria vazia* tem o mesmo valor de apagamento de um elemento linguístico. A opção por essa nomenclatura deve-se à alusão aos resultados das investigações de Duarte (1993, 1986), Averbug (2000) e Freire (2000), que associam pressupostos da Sociolinguística Variacionista (WEINREICH, LABOV, HERZOG, 2006 [1968]) aos da Teoria de Princípios e Parâmetros (cf. RAPOSO, 1992), abordagem teórica que estabelece características para tal categoria em posições argumentais.

5 O símbolo *i* subscrito indica correferência. Foi acrescentado aos exemplos pelas pesquisadoras.

(3) “Procurei o gato_i pela rua toda, mas não encontrei *o gato_i* em lugar nenhum”.

(4) “Procurei o gato_i pela rua toda, mas não encontrei (*cv*)_i em lugar nenhum”.

(BAGNO, 2013, p.146, com adaptações)

A realização em (2) é frequente na fala do brasileiro (DUARTE, 1993), mas a escola costuma rejeitá-la como possibilidade de marcação do lugar do objeto direto em produções textuais escritas mais monitoradas. A repetição do mesmo SN, a que chamamos de repetição propriamente dita (ANTUNES, 2005), destaque em (3), embora não sofra estigma social, tem sido considerada uma característica da oralidade que deve ser evitada na escrita. Em (4), o objeto direto nulo (ODN), representado por (*cv*), se, por um lado, não desperta a atenção do leitor, porque seu uso não é estigmatizado, por outro, seu *status* de categoria gramatical só é reconhecido por pesquisadores. Não se estuda essa realização nas escolas nem em nenhuma outra instância em que se analisam as sentenças de nossa língua fora do âmbito científico. O apagamento do objeto direto, contudo, é um recurso bastante frequente no português brasileiro (PB), conforme apontam os resultados dos estudos sociolinguísticos citados, estando presente na fala e na escrita das crianças brasileiras.

Na verdade, os envolvidos no estudo da língua portuguesa como língua materna, seja professor seja aluno, no Brasil, encontram-se numa situação conflitante no tocante às formas do ODA, já que ocorre uma distância significativa entre seu efetivo uso e o que a escola espera que o aluno aprenda: o emprego dos oblíquos átonos em tal função sintática. Este trabalho parte da hipótese de que todas as manifestações linguísticas dessa categoria apresentam aspectos fundamentais para a progressão dos textos produzidos pelos alunos nos vários contextos comunicativos, cada uma com características específicas que contribuem para a interação linguística. Entretanto, a manipulação das estratégias do ODA, nesses diversos contextos, exige práticas de estudo que cabem à escola. Esta mediação didática, que conta com análise linguística, leitura e produção de textos, foi elaborada para facilitar os procedimentos didáticos para tal estudo, desenvolvido por meio de ações suscitadas, sobretudo, pelas novas tecnologias da informação e comunicação, que possibilitaram aos alunos uma maneira diferente não só de terem acesso aos mais variados gêneros textuais, mas também de produzirem os próprios textos. A proposta baseou-se na associação entre pressupostos teóricos linguísticos e procedimentos metodológicos advindos do modelo de aprendizagem colaborativa.

Selecionamos, para o primeiro caso, duas abordagens: a da referenciação (KOCH E ELIAS, 2014; CAVALCANTE, 2009; COSTA, 2015) e a dos Contínuos de Variação Linguística (BORTONI-RICARDO, 2004, 2005), com ênfase no contínuo oralidade-letramento, além das considerações de Marcuschi (2001) sobre o contínuo fala-escrita. Para o segundo, baseamo-nos em procedimentos metodológicos da aprendizagem colaborativa (BEHRENS, 2013), que forneceu o passo a passo para a elaboração das atividades didáticas, seja de reflexão linguística, seja de compreensão e produção dos textos, mas, sobretudo, das que inserem professor e aluno num espaço de parcerias, com foco em eventos linguísticos proporcionados pelos novos recursos tecnológicos. A primeira seção apresenta um resumo dos resultados obtidos pelos estudos sociolinguísticos para o ODA no PB, além de mostrar a importância dessa categoria para a construção de significados de um texto por meio da progressão textual, o que justifica tomarmos como fundamentação a abordagem da referenciação. Na segunda seção, discorreremos sobre a abordagem dos contínuos; na terceira, sobre o direcionamento metodológico e, por fim, desenvolvemos a mediação propriamente dita.

O objeto direto anafórico e a referência

Estudos sociolinguísticos (DUARTE, 1986; CORRÊA, 1992; CYRINO, 1993; AVERBUG, 2000; entre outros) demonstram que o uso do ODA no PB é consequência de mudanças linguísticas por que passa essa variedade da língua portuguesa, estando o ODN e o pronome lexical entre as estratégias de inovação do PB. De acordo com Cyrino, Nunes e Pagotto (2009), o ODA consiste num complemento que retoma um antecedente no discurso, podendo realizar-se nessa variedade do português por meio das quatro formas apresentadas em (1), (2), (3) e (4).

Duarte (2013) mostra que, tanto na terceira pessoa do singular quanto na do plural, o pronome lexical, forma tradicionalmente nominativa: *ele, ela, eles, elas*, funciona em posição acusativa. Com base em observações de sala de aula, verificou-se que a maioria dos alunos de uma das pesquisadoras desta mediação usa tal forma, nessa situação linguística, como estratégia de referência. Desconhece, porém, o emprego dos pronomes oblíquos átonos como mais um mecanismo de progressão textual. O papel do professor de português, nesse contexto de diferentes realizações do ODA, é o de facilitar ao estudante o acesso a essas formas menos conhecidas por ele e socialmente aceitas sem, entretanto, desprezar as que ele conhece e usa.

Segundo o estudo de Duarte (1986) e o de Averbug (2000), o ODN é o preferido pelo falante brasileiro, sendo também socialmente aceito em eventos de oralidade, enquanto o pronome lexical, embora utilizado, sofre mais rejeição. Na modalidade escrita, de acordo com Freire (2005), a preferência recai sobre o clítico, mas o objeto nulo, por não ser rejeitado, ocorre com significativa frequência, ao passo que *ele, ela, eles e elas* quase não se realizam nessa modalidade da língua em eventos mais monitorados.

O SN anafórico e o ODN, apesar de não se tratar de variantes estigmatizadas, quando realizadas nos textos escritos, podem gerar problemas para a progressão textual. Se o SN anafórico for idêntico ao sintagma que o ancora, o texto progredirá de maneira insatisfatória, na maioria dos casos, excetuando-se os de repetição estilística. No uso do ODN, a depender da distância entre referente e objeto, a retomada pode ser mais difícil, sem, contudo, estabelecer lacunas anafóricas. A ideia é a de levar o aluno a tomar consciência de que tem à sua disposição recursos linguísticos que lhe possibilitam desenvolver textos com uma progressão textual satisfatória.

Para Koch e Elias (2012), as atividades de leitura e produção de textos orais e escritos pressupõem em sua elaboração que

se façam constantemente referência a algo, alguém, fatos, eventos, sentimentos; se mantenham em foco os referentes introduzidos por meio da operação de retomada; se desfocalizem referentes e os deixem em *stand by*, para que outros referentes sejam introduzidos no discurso (2012, p.131, com adaptações)

De acordo com Castilho (2010, p. 473), “só na medida em que um pronome pode colocar-se no lugar de um nome previamente usado será portador da anáfora”, que, segundo Sousa e Machado (2014, p.20), contribui para a coesão referencial como um processo linguístico que remete à interpretação de um elemento expresso no texto a outro já utilizado anteriormente. Trata-se de elementos de ligação que constroem sentidos na estrutura textual, sendo o ODA uma das possibilidades de estratégia de referência, constituindo-se em um elemento linguístico impor-

tante para a progressão do texto. Os processos de referenciação são escolhas feitas pelo sujeito em função de seu objetivo discursivo. Assim, os referentes são dinâmicos, pois se constroem, reconstroem, ativam-se, desativam-se de modo a construir um sentido na progressão textual.

São consideradas estratégias de referenciação discursivas (KOCH e ELIAS, 2014): a) **Ativação**: quando há a introdução de um referente no discurso pela primeira vez, passando a configurar a representação do objeto da forma como é percebida pelo sujeito, b) **Reativação**: o “objeto de discurso”, que já foi mencionado, é ativado através de uma expressão referencial para que se mantenha o foco discursivo e c) **Desativação**: quando um objeto, já introduzido no modelo textual, é desfocalizado para que um novo objeto se projete no foco discursivo. Esse objeto desfocalizado pode ser reativado a qualquer momento no discurso. A segunda estratégia de referenciação direciona as atividades desta mediação, já que, com base nela, entendemos e levamos o aluno a entender o uso anafórico do objeto direto nos textos quer dos eventos da oralidade quer dos eventos de letramento.

A abordagem dos contínuos de variação linguística

Nos contínuos propostos por Bortoni-Ricardo (2004), revelam-se princípios da Sociolinguística Variacionista (WEINREICH, LABOV, HERZOG, 2006 [1968]), destacando-se o de que toda língua é heterogênea, com variação linguística, resultado do entrecruzamento de aspectos culturais, geográficos, históricos, entre outros. Sendo assim, não há como desconsiderar a variação no estudo sobre um sistema linguístico, bem como no ensino sobre ele, mas deve-se romper com o tratamento dicotômico atribuído aos registros linguísticos: padrão/não padrão, culto/popular, escrito/falado, formal/informal, como tradicionalmente tem sido feito. A abordagem dos contínuos interessou a esta mediação, porque rompe com tais polarizações para conceber a variação linguística numa continuidade. Para o estudo do português, Bortoni-Ricardo (2004) propõe três linhas imaginárias a que chama de contínuos: 1) contínuo de urbanização 2) contínuo de oralidade-letramento e 3) contínuo de monitoração estilística.

Contínuo de urbanização

No contínuo de urbanização, a linha imaginária é considerada do [+rural para o + urbano], em que se dispõem os falares de regiões mais afastadas do comércio e das inovações das cidades, os falares das grandes cidades e os de regiões que recebem influência tanto de um lado quanto de outro, consideradas áreas rurbanas, ficando, portanto, no meio do contínuo, cuja representação se visualiza no desenho abaixo:

Figura 1: Contínuo de urbanização (BORTONI-RICARDO, 2004 p.54)

variedades rurais isoladas	área rurbana	variedades urbanas padronizadas
-------------------------------	-----------------	------------------------------------

O contínuo da monitoração estilística

Em uma das pontas do contínuo, situam-se interações espontâneas, com pouca atenção à forma da língua e, desse modo, menos monitoradas. Na outra, estão as que exigem um planejamento prévio e maior atenção do falante, que, de acordo com Bortoni-Ricardo (2004), cuida da própria fala quando a situação comunicativa exigir essa monitoração linguística por vários motivos: pelo poder ou ascendência do interlocutor sobre o locutor, pela impressão positiva que se quer causar, ou por haver a necessidade de um tratamento mais cerimonioso para determinado assunto. De modo geral, segundo a autora, há três fatores que nos levam a utilizar um estilo mais cuidado: o ambiente, o interlocutor e o tópico da conversa. Ela propõe a representação do contínuo da seguinte forma:

Figura 2: Contínuo de monitoração estilística (BORTONI-RICARDO, 2004, p.62)

- monitoração

+monitoração

O contínuo de oralidade-letramento

O contínuo oralidade-letramento reflete a gradação entre práticas orais e letradas. Apesar de não haver fronteiras rígidas entre elas, os eventos marcados pela oralidade são aqueles em que não há influência direta da escrita, já os que têm influência dessa modalidade da língua são chamados de eventos de letramento dos quais podem participar até falantes que não sabem ler, mas reconhecem símbolos (como analfabetos que identificam produtos no mercado, por exemplo). Na linha abaixo, estão dispostos, em uma das pontas, os eventos de oralidade, em outra, os de letramento.

Figura 3: Contínuo oralidade-letramento (BORTONI-RICARDO, 2004, p.62)

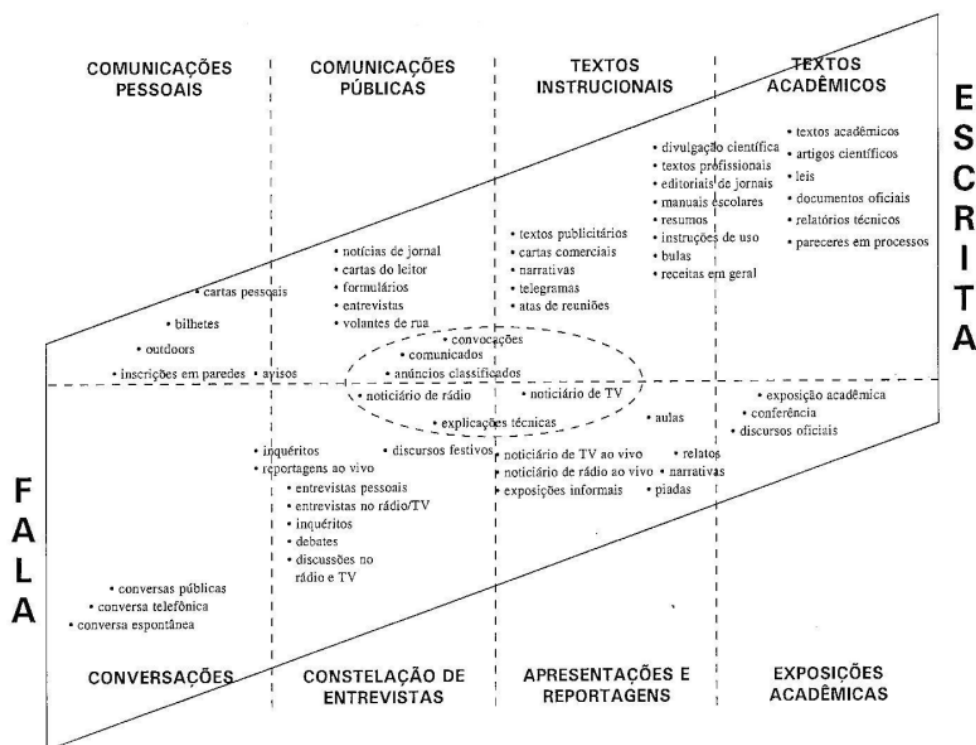
eventos da oralidade

eventos de letramento

A influência da escrita sobre os eventos de letramento pode acontecer através da leitura de textos, de debates sobre eles, ou mesmo em palestras em que a base é a escrita. A ideia de contínuo também foi considerada por Marcuschi (2001), que dispõe fala e escrita em duas linhas: a) na linha dos gêneros textuais e b) na linha das características específicas de cada modalidade. A proposta de Marcuschi é diferente da de Bortoni-Ricardo, porque ele idealiza um contínuo de gêneros textuais que podem figurar em uma modalidade ou em outra ou, ainda, nas duas modalidades da língua. A referida autora dispõe os eventos, e não os gêneros, no contínuo em questão. Eventos de letramento, como uma aula, podem ser permeados de “mini-eventos de oralidade” (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 62). Um discurso político ou religioso caracteriza-se como um evento de letramento, porque, geralmente, o locutor apoia-se em um roteiro escrito. Já uma conversa entre amigos, um evento de oralidade, pode ter influência do letramento através de uma explicação teórica ou declamação de um poema.

A intenção, ao citar Marcuschi (2001), é a de associar a proposta do contínuo criada por ele à de Bortoni-Ricardo (2004, 2005) a fim de criar atividades para o estudo e uso do ODA que levem o aluno a transitar entre eventos de oralidade e eventos de letramento, usando diferentes gêneros textuais. Marcuschi representa o contínuo no quadro:

Quadro 1: Contínuo fala-escrita (MARCUSCHI, 2001, p.41)



Segundo o autor, há gêneros prototípicos em cada modalidade, que são produzidos em situações específicas de cada situação discursiva. O gênero prototípico da fala é uma conversação espontânea; da escrita, uma conferência acadêmica. Nas manifestações linguísticas espontâneas, produzidas pela fala e sem monitoração, ocorrem repetições, correção, parafraseamento, hesitação, interrupções, muitos marcadores conversacionais, entre outras características (CASTILHO, 2004). Na conferência acadêmica, o grau de monitoração é alto, mesmo sendo veiculado pela fala. O que marca esse gênero é que ele se pauta em eventos de +letramento.

Entre um e outro gênero prototípico, situam-se textos que se aproximam mais de eventos orais, quer pelo tipo de linguagem, quer pela natureza da relação entre os indivíduos, e outros que se aproximam das práticas de letramento. Há casos, porém, em que as proximidades entre os eventos são tão estreitas que parece haver uma mescla entre eles, como os noticiários de TV e de rádio, entre outros.

Para viabilizar esta mediação didática, tornando-a acessível ao público-alvo, adaptamos a distribuição dos gêneros apresentada no quadro acima, inclusive em função dos novos gêneros textuais propiciados pelas atuais tecnologias da informação. Considera-se como prototípico dos eventos de letramento um gênero textual adequado ao nível de escolaridade em estudo como, por exemplo, uma mensagem via e-mail para a diretora da escola.

Como se verá na mediação, o gênero prototípico da oralidade, a conversação, não será tomado como base para as atividades em função da dificuldade de lidarmos com as características desse gênero. Iniciaremos, pois, as atividades com gêneros que se distanciam um pouco dessa ponta do contínuo, mas que podem, por exemplo, mesclar características de eventos orais com características da escrita de eventos de letramento, como um *e-mail* ou uma mensagem de *WhatsApp*, por exemplo.

Subjaz às teorias selecionadas para fundamentar esta mediação didática uma concepção de língua como “um conjunto de usos, cujas condições de produção não podem ser esquecidas no momento em que se analisa seu produto” (CASTILHO, 2004, p.12). Conceber a língua como um conjunto de usos a fim de idealizar uma proposta didática para o estudo e uso de determinado fenômeno linguístico implica a projeção de atividades que colocam o aluno em cenas sociais que reproduzem a prática de vida dele fora da sala de aula, sejam situações de oralidade, sejam situações de letramento, tomando-se como procedimento didático principal a interação entre alunos e professores, como prevê a aprendizagem colaborativa. A língua é considerada em constante construção que se faz e se refaz a partir justamente do seu uso.

Essa dupla ação ocorre em práticas de letramento mediadas por gêneros textuais, entendidos como eventos sociodiscursivos, que conduzem as relações humanas (MARCUSCHI, 2002) num processo de interação desenvolvido com o apoio de recursos da tecnologia da escrita. Dessa forma, entende-se que as crianças vão para a escola desenvolver habilidades que lhes permitam usar esses recursos a partir do conhecimento de técnicas específicas a cada gênero, adaptando-se, e adaptando-as, às inovações tecnológicas, que sempre atingem a prática da escrita. O papel do professor, sobretudo o de português língua materna, consiste em facilitar essa adaptação a fim de tornar o aluno cada vez mais apto a lidar com os aspectos linguísticos e socioculturais aos quais estão expostos como cidadãos, sem esquecer, é claro, que as práticas de conversação espontânea também fazem parte dessa adaptação. Quanto maior o grau de letramento, ou seja, quanto mais conhecimento dos recursos da escrita para fins socioculturais, mais possibilidades o aluno terá de transitar no contínuo oralidade-letramento.

Consciente da propriedade do ODA de reativar referentes, do seu caráter variável no PB e da diferença entre o uso na escrita e na fala, fica mais fácil para o professor de Português criar atividades didáticas, como as aqui apresentadas, que facilitem ao aluno tanto o acesso às formas do ODA mais presentes na escrita quanto as mais frequentes na modalidade falada da língua.

Direcionamento metodológico

Esta mediação foi desenvolvida no ano de 2016, em uma escola pública de ensino fundamental do Município do Rio de Janeiro, com alunos do sétimo ano. Trata-se de uma pesquisa-ação (TRIPP, 2005, THIOLENT, 1988), concebida na interação com o problema a ser solucionado e com as ações planejadas para o alcance das soluções, estando envolvidos, de modo cooperativo ou participativo, os pesquisadores e participantes de uma situação-problema. Segundo Thiollent (1988), esse tipo de pesquisa exige ações por parte das pessoas ou grupos implicados no contexto sob observação. Além disso, cabe aos pesquisadores desempenharem papel ativo nas várias etapas da investigação: equacionamento dos problemas encontrados, acompanhamento e avaliação das ações desencadeadas em função da situação investigada.

A mediação aqui proposta é um procedimento para equacionar a problemática mencionada no primeiro parágrafo deste artigo: há necessidade de conscientizarmos os alunos da importância do ODA para a progressão referencial nos diferentes gêneros textuais, tanto em eventos da modalidade falada da língua quanto em contextos de [+ letramento], porque, nos livros didáticos de Língua Portuguesa para o ensino fundamental, existe ausência de atividades que associem produção textual com o emprego das diversas formas do ODA como mecanismo de progressão textual. O passo a passo para o desenvolvimento da proposta segue as fases de aprendizagem colaborativa sugeridas por Behrens (2013) e adaptadas para o estudo do português como língua materna no ensino fundamental. A autora propõe que as atividades de um projeto sejam distribuídas num circuito de 10 (dez) fases, envolvendo atividades individuais e em grupo, sempre privilegiando a prática colaborativa, em que alunos e professor sejam agentes do seu próprio conhecimento. Nesta pesquisa, tais etapas foram adaptadas ao perfil dos estudantes, o que levou à simplificação do circuito: trabalhamos com apenas 7 (sete) fases.

Mediação didática

Primeira e segunda fases: contextualização do projeto e sensibilização para o tema

Realizamos uma explanação sobre as etapas do projeto para que os alunos as entendessem e se sentissem colaboradores, com o intuito de torná-los protagonistas das situações não só de comunicação, mas também das ações didáticas. A ideia foi a de despertar nos alunos a consciência de que um texto se desenvolve por meio de retomadas na posição do objeto direto, por meio de pronomes nominativos e oblíquos, sintagmas nominais e pela posição vazia, entendendo que, em cada situação linguística, podemos usar uma ou outra estratégia dessa categoria a depender da relação locutor-interlocutor-contexto extralinguístico.

As ações iniciaram-se com a atividade de interação denominada *Whatsapp de papel*⁶, inspirada no aplicativo de mensagem *WhatsApp*, a partir da qual obtivemos os textos que serviram de base para as reflexões linguísticas. O objetivo foi o de levar o aluno a produzir e a ler mensagens realizadas em interação. Esse aplicativo é um recurso tecnológico que permite o envio dos mais diferentes gêneros textuais, desde a conversação sonora, sem tomada de turno face a face, passando pela conversação escrita, aqui denominada *bate-papo*, até artigos científicos altamente monitorados. Levamos em conta a conversação escrita, adaptando o recurso eletrônico para o papel, porque a troca de número de telefone entre os alunos poderia gerar problemas com seus responsáveis, já que se cria uma relação que extrapola o contexto escolar, por isso considerou-se a adaptação mais pertinente e adequada.

O gênero textual *bate-papo*, via escrita, é dialógico e interativo, além de muito popular entre os jovens, composto pela troca simultânea de mensagens, permitindo, na maioria dos casos, uma conversa mais espontânea. Pressupôs-se que o uso desse gênero textual aproximaria a atividade didática à realidade do aluno. Partimos, assim, de um gênero +/- próximo a eventos da oralidade e +/- próximos a eventos de letramento, não estando situado, portanto, nem em uma ponta nem em outra do contínuo.

6 A ideia da adaptação deste aplicativo é de Fernanda Lessa, que a apresentou em uma das aulas do PROFLETRAS.

As produções elaboradas apresentaram as estratégias mais frequentes em eventos de oralidade: o uso do ODN, do SN e do pronome lexical, com preferência pela categoria vazia, seguido pelo SN anafórico e, com uma frequência bem menos expressiva, pelo pronome lexical, que, apesar de ser uma variante presente na oralidade, não predominou no *bate-papo*. Como era de se esperar, não houve ocorrência do pronome oblíquo átono. Seguem exemplos dessa primeira produção que serviram de apoio à sensibilização para o tema e para uma introdução à análise linguística⁷ que ocorreu por meio de perguntas sobre o uso do ODA. Os trechos a seguir foram socializados por meio de cópias impressas.

Figura 4: Texto 1

t.u: vocês veem os jogos olímpicos
 R.S: Sim tudo bem por aqui
 R.S: Sim eu vi
 i.J: Estão bem
 i.S: Eu vi muito legal.

Figura 5: Texto 2

U.J: KOP
 U.J: VIU AS OLIMPIADAS?
 J.A: KOP ULTRA
 J.A: VI MANEIRO O JOGO DO BRASIL X ALEMANHA, VC VIU?

Figura 6: Texto 3

J.S: Foi pro pênaltis, Neymar fez o gol do Vitória! 13:40
 T.S: Hm... Vocês tiram a ginástica masculina? 13:40
 J.G: Eu vi! Daniel Hipólito ganhou uma medalha, ele mexeceu, teve também homens nos últimos olímpicos. 13:43
 T.S: LOL! 13:43

Nos textos 1, 2 e 3, há o uso do ODN, representado a seguir por (cv), como estratégia de referência: em 1, tanto na primeira ocorrência *sim eu vi* (cv) quanto na segunda *Eu vi* (cv) *muito legal*, o referente é o sintagma nominal **os jogos olímpicos**; em 2, em *vi* (cv) *maneiro o jogo do*

⁷ A Teoria de Princípios e Parâmetros (RAPOSO, 1992), de base gerativista, forneceu os pressupostos para a análise sintática dos objetos diretos anafóricos.

Brasil x Alemanha, vc viu (cv)?, os referentes são **olimpíadas e jogo do Brasil x Alemanha**, respectivamente. Nessas ocorrências e em *Eu vi (cv)*, texto 3, em que o ODN retoma a **ginástica masculina**, os referentes encontram-se na fala anterior e os verbos acompanhados de ODN figuram em respostas às perguntas. É uma estratégia frequente nesses textos do *WhatsApp*, que refletem as características da oralidade.

No texto 3, em ... *ele mereceu (cv)*, o referente do objeto nulo é **uma medalha**, que se encontra na oração anterior, estando, pois, referente e objeto nulo próximos. Nesses casos, o processo de referenciação garante a continuidade do tema na passagem de uma fala para outra e de uma oração para outra, mas não promove a ampliação do significado do elemento que foi retomado. Parece imprimir ritmo ao texto, aspecto que suscitou as primeiras perguntas da sensibilização para o tema:

Quadro 2: Perguntas da sensibilização para o tema: buscando o efeito do uso do objeto nulo

Por que em *Eu vi!* e em *Ele mereceu!*, vocês não complementaram o verbo? Para vocês a frase tem sentido? É mais rápido usar o verbo sem seu complemento?

Figura 7: Texto 4

S.V: Xooo Bem Viu AUSEU JOGO NESTA OLIMPÍADA
 S.L: Tudo. Vi sim, o jogo do Brasil e etc?
 S.V: eu também vi o jogo também vi outros jogos
 maratona, GINÁSTICA OLÍMPICA, E OUTROS JOGOS MAS O QUE
 VOCÊ ACHOU DO JOGO

No texto 4, as três ocorrências são de SN: a primeira em *Vi sim, o jogo do Brasil...*, a segunda e terceira em ...*vi o jogo também vi outros jogos*, para garantir a sequenciação, o SN é repetido, mas, ao contrário, do exemplo anterior, nesses turnos, o uso do objeto direto anafórico promove a ampliação de sentido. Essas ocorrências permitiram a elaboração de mais perguntas nesta etapa da sensibilização. São elas:

Quadro 3: Perguntas sobre o objeto direto em forma de SN

Vocês perceberam que todos os verbos têm complemento? Se deixássemos sem complementação, o que aconteceria?

Figura 8: texto 5

E.C. - O engraxado e que ela e pequena e tem 16 anos. KKKK

B.R. - Mas ela também e sorridente e muito simpática!

M.P. - Amo ela!

No texto 5, o pronome lexical é usado como estratégia anafórica de retomada em *Amo ela*, trecho que suscitou perguntas sobre o uso de *ele(s)*, *ela(s)* como complemento do verbo.

Quadro 4: Perguntas sobre o uso de *ele(s)* e *ela(s)* como complemento verbal

Se tirássemos o *ela* do lado de *amo*, haveria sentido na frase?

O verbo poderia ficar sozinho?

Experimente deixar o verbo sozinho. Verifique se há diferença de sentido entre um uso e outro.

As respostas foram apresentadas oralmente com a mediação do professor-pesquisador. A conclusão a que ele chegou, a partir das respostas dadas, é que os alunos participantes da pesquisa conseguiram perceber a funcionalidade do ODN, porque conseguiram perceber que a não explicitação do complemento nos verbos do texto 3 imprimiu ritmo à conversa. Além disso, conseguiram identificar os referentes das categorias vazias.

Em um segundo momento, ainda nessas etapas, foi apresentada aos alunos a crônica *O lixo*, de Veríssimo⁸, lida pela professora em voz alta e, em seguida, encenada por dois alunos. Trata-se de uma reprodução da conversa entre dois vizinhos, o que já sugere a presença de características da oralidade e da escrita. No texto de Veríssimo, encontramos o uso recorrente do ODN; com menos frequência, o do pronome lexical. Por outro lado, há o uso do clítico como estratégia de referenciação. Oferecemos ao aluno, pois, um gênero textual que reflete, em relação ao ODA, características de eventos da oralidade e de eventos de letramento, ficando entre as pontas do contínuo. A crônica lida consistiu, também, em um recurso para o início da reflexão linguística sobre as estratégias do ODA, conforme ilustrado no quadro 5:

8 Disponível em: <http://7leitores.blogspot.com.br/2008/07/o-lixo-luis-fernando-verssimo.html>. Acesso em:

Quadro 5: Perguntas sobre o efeito de sentido suscitado pelas variantes do objeto direto anafórico em “O lixo”, de Luís Fernando Veríssimo

Vocês notaram que o diálogo presente no texto parece com o bate papo do *whatsapp*?

Quais as diferenças e semelhanças entre um diálogo face a face e o diálogo do bate papo?

Em relação ao complemento dos verbos, quais são formas verbais acompanhadas de complemento e as que não estão acompanhadas?

Encontre um **ele** complementando um verbo.

Vamos ver se há outro pronome complementando os verbos?

Vocês deixaram alguns verbos sem o complemento. Nessa crônica isso também ocorre. Será que a motivação é a mesma? Os efeitos que vocês conseguiram com o apagamento do complemento são os mesmos que o autor alcançou nesse diálogo?

Depois dessa sondagem inicial, os alunos foram separados em grupos para que pudessem refletir juntos. O papel do professor, nesse momento, foi o de estabelecer a mediação acrescentando informações que permitissem a identificação das características da oralidade e da escrita presentes na crônica. Interessante que os alunos classificaram o uso do clítico acusativo em ... *gostaria de conhecê-la* como uma forma da escrita, uma vez que a maioria das pessoas que eles conhecem não produz essa variante; identificaram também pausas pelo uso das reticências como uma característica da oralidade, além das frases mais curtas, que, para eles, tornam o texto mais rápido. Nessa segunda etapa, ainda não havia a possibilidade de ampliar a reflexão linguística sobre o uso do ODA, o que ocorreu na etapa seguinte.

3ª fase: aulas teóricas exploratórias

Essa etapa foi composta por duas partes:

- a) Aulas teóricas, cujo objetivo foi o de apresentar o conteúdo por meio de uma breve reflexão linguística.
- b) Retomada da leitura da crônica *O Lixo*, de Veríssimo, para que os alunos pudessem identificar e destacar as variantes do objeto direto anafórico, além do contexto linguístico em que se inserem. Nessa parte, a turma foi dividida novamente em grupos a fim de que a colaboração favorecesse a sistematização das descobertas sobre tal categoria.

Para as aulas teóricas, utilizamos o recurso tradicional do quadro branco, que, infelizmente, ainda consiste, na escola citada, no principal veículo de informação. Trata-se de uma etapa nos moldes das aulas expositivas. No tocante à linguagem, procuramos explicar o conteúdo, recorrendo aos nomes tradicionais das classes de palavras, como *substantivo* e *pronome*, aos quais os estudantes têm acesso, seja por meio do livro didático oferecido pela escola, sejam pela interferência de outros agentes de ensino do português, como a própria família, que, quando procura ajudar o aluno, recorre a essa nomenclatura. O foco, entretanto, recaiu sobre as relações sintático-semânticas e discursivas.

Apresentamos ao aluno as possibilidades de complementação do verbo que pode ser direta (sem preposição) ou indireta (com preposição). Em seguida, foram apresentadas as variantes do ob-

jeto direto de 3ª pessoa. Primeiro, em enunciados curtos; depois formulamos, em conjunto, um parágrafo narrativo com a voz do narrador, em que aparece o uso do clítico acusativo, e com falas de personagens em situações cotidianas nas quais se realizam um pronome lexical, um sintagma nominal e um ODN na posição do ODA. Dois objetivos direcionaram essa atividade: o primeiro foi o de demonstrar a propriedade de referência desses elementos; o segundo, o de levar o aluno a compreender que os eventos linguísticos são fundamentais para a seleção da variante, que está relacionada ao tripé locutor-interlocutor-contexto.

Quando a reflexão linguística se relacionou ao uso do clítico, mostramos que os pronomes oblíquos átonos como complemento dos verbos raramente ocorrem na fala dos brasileiros, mas aparecem com frequência em textos que exigem um grau maior de monitoração. Para eles entenderem esse aspecto, usou-se a expressão *linguagem padrão*, que é a mais conhecida por eles e pelas pessoas de uma maneira geral. Ainda na mesma aula refletiu-se sobre o uso do ODN. Focalizamos o apagamento do complemento verbal, levando o aluno a perceber a relação semântica e sintática entre esse apagamento e a do referente que ele retoma. Buscou-se mostrar o efeito de sentido suscitado pelo ODN nos diálogos, retomando-se, assim, aspectos semânticos, discursivos e sintáticos sondados na segunda fase.

Quarta fase: pesquisa em grupo

Nesta fase, os alunos, em grupo, pesquisaram, em dois textos diferentes, as peculiaridades do uso do objeto direto anafórico. Os textos apresentados para esse momento da mediação foram: *O advogado*, em forma de peça teatral, de Monteiro Lobato, em anexo, e as mensagens do início das atividades, do *WhatsApp de papel* (apenas duas produções foram utilizadas), para que os alunos pudessem observar a realização do ODA em suas próprias redações. O objetivo foi o de levar o aluno a continuar a refletir sobre as relações entre realizações linguísticas, oralidade, escrita e referência, mas por meio de dinâmicas que o inserissem na cena linguística e cultural. Para tanto, antes de iniciarmos as atividades de reflexão, os grupos foram convidados a encenarem o texto de Lobato.

A etapa foi dividida em quatro momentos: no primeiro, foi distribuído aos grupos o texto *O Advogado* para que os alunos pudessem lê-lo silenciosamente e em voz alta. Solicitou-se que essa segunda estratégia de leitura ocorresse nos moldes de uma peça teatral, que, geralmente, busca representar os eventos de oralidade por meio dos recursos da escrita. Objetivos: levar o aluno 1) a ouvir o texto e, conseqüentemente, a ouvir as formas do objeto direto, 2) a encontrar o ODA para entender as relações de referência. No segundo momento, as postagens do *WhatsApp de papel* – produzidas com recursos da escrita e da oralidade – foram distribuídas aos adolescentes para que pudessem, através da troca de ideias, identificar o recurso mais utilizado como elemento de referência. No terceiro, o professor intermediou as atividades, explicando as diferenças e semelhanças entre os gêneros textuais selecionados.

No quarto momento, os alunos, junto com o mediador, compararam os dois textos para refletirem sobre a frequência das variantes em cada um deles. Essa parte da mediação foi apresentada no quadro branco da sala de aula para que o processo reflexivo fosse simultâneo a fim de tornar a aprendizagem significativa. Antes de iniciar as reflexões, para garantir a qualidade das infor-

mações passadas para as crianças, quantificaram-se as ocorrências das variantes nos diálogos. Abaixo segue o quadro resultante desse levantamento:

Tabela 1: Número de ocorrências para cada variante do objeto direto anafórico por texto analisado

	<i>O Advogado</i>	<i>WhatsApp de papel</i>
ODN	3	3
Sintagma Nominal	-	3
Pronome Lexical	-	3
Clítico Acusativo	3	-

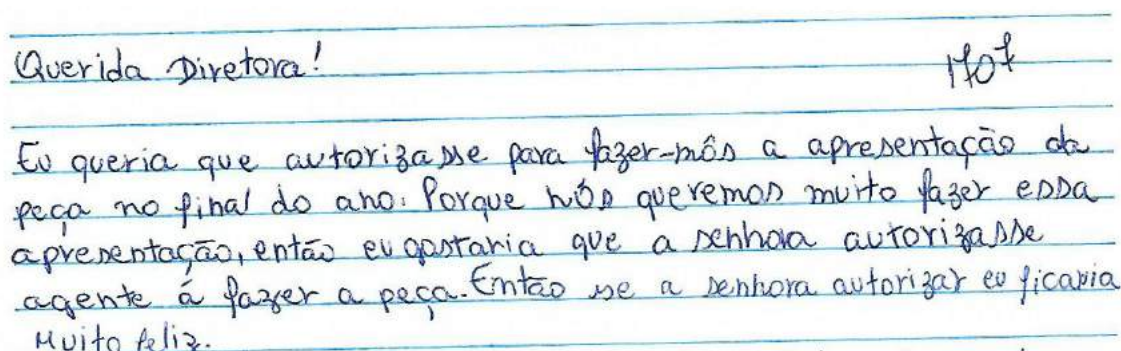
Para a análise do texto de Lobato, consideraram-se apenas as falas dos personagens, não levando em conta, pois, a do narrador. Esse procedimento teve por objetivo focalizar o uso do objeto direto no diálogo. O que chama a atenção nesses dados é justamente o número de clíticos presentes na história: 3, enquanto nas mensagens, esses elementos não ocorrem. Em relação ao uso do pronome lexical, a situação inverte-se: não há realização dessa variante em *O advogado*, mas, no *WhatsApp*, verificamos 3 ocorrências.

Quinta fase: Produção individual

Nessa parte, os alunos realizaram uma produção individual em forma de carta pessoal, em que solicitaram à diretora do colégio autorização para apresentarem uma peça teatral na escola. Eles deveriam argumentar que a peça se originou dos textos trabalhados em sala de aula nas etapas do projeto desenvolvido pela professora: o primeiro *O Lixo*; o segundo, *O Advogado*. Nesse processo de escrita, o professor não fez nenhum tipo de especificação ou objeção a fim de que as redações fossem produzidas da forma mais original possível.

Percebe-se nas cartas que existe uma preocupação com o uso da linguagem, embora sutil, o que se infere da tentativa de uso do clítico acusativo utilizado como estratégia de referenciação em apenas uma carta. Seguem duas redações e suas respectivas análises.

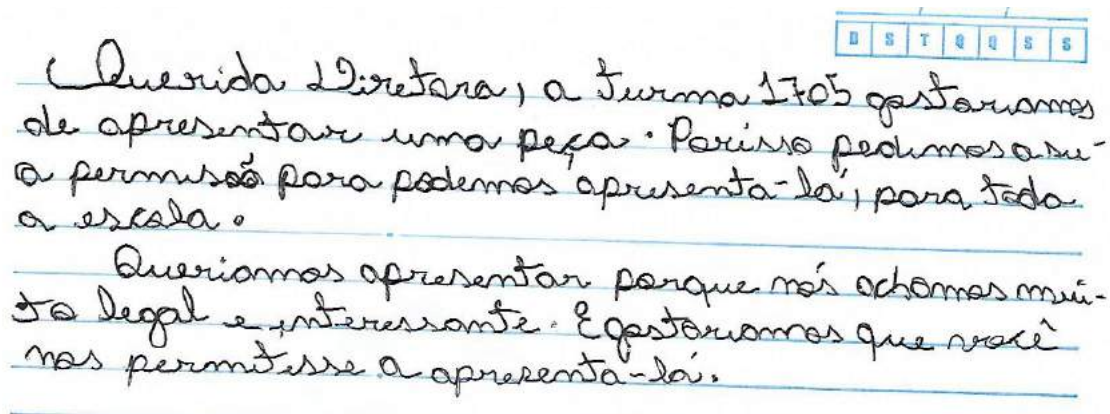
Figura 9: Texto 6 - Carta individual 1



Querida Diretora! 1107

Eu queria que autorizasse para fazer-môs a apresentação da peça no final do ano. Porque nós queremos muito fazer essa apresentação, então eu gostaria que a senhora autorizasse agente a fazer a peça. Então se a senhora autorizar eu ficaria muito feliz.

No texto 6, verifica-se que, na tentativa de inserir o texto em um uso mais monitorado, o aluno utiliza *fazermos*, separando do radical a flexão de 1ª pessoa do plural, numa clara associação ao uso dos clíticos. Em relação ao ODA, o texto progride a partir de SNs. Veja que o sintagma nominal *a apresentação da peça* introduz um objeto do discurso até então não mencionado, ficando, como sugerem Koch e Elias (2015), saliente no texto para ser reativado, o que, nessa carta, ocorre duas vezes por meio da repetição parcial desse referente-âncora: *essa apresentação* e *a peça*, complemento de *fazer* nas duas ocorrências.

Figura 10: Texto 7: Carta individual 2


Querida Diretora, a turma 1705 gostaríamos de apresentar uma peça. Por isso pedimos a sua permissão para podemos apresentá-la, para toda a escola.

Queríamos apresentar porque nós achamos muito legal e interessante. E gostaríamos que você nos permitisse a apresentá-la.

No texto 7, o referente-âncora é *uma peça*, complemento de *apresentar*, retomado duas vezes por um clítico: *podemos apresentá-la* e *nos permitisse a apresentá-la*, e uma vez por um ODN: *Queríamos apresentar* (cv). As realizações dos objetos diretos anafóricos nessa carta evidenciam um aspecto sintático-discursivo importante para o conhecimento, por parte do professor, do uso dessa categoria linguística pelos alunos. Observamos que o ODN se encontra entre duas construções verbais com o objeto preenchido, indicando que, entre duas realizações plenas desse elemento, seu apagamento não interfere no sentido do texto. Outra informação pertinente relaciona-se ao uso dos clíticos acusativos nos textos escolares. As duas ocorrências dessa variante indicam a possibilidade de a ensinarmos nas aulas de português.

Sexta fase: discussão coletiva, crítica, reflexiva e produção coletiva

Esta é a parte de análise, com a turma, dos textos produzidos pelos alunos na etapa anterior. O mediador selecionou algumas cartas para que pudessem fazer a apreciação sobre um número menor de produções. O objetivo consistiu em destacar de cada redação individual os argumentos e contextos linguísticos mais pertinentes a uma mensagem dirigida à diretora a fim de elaborar, coletivamente, na última etapa da mediação, uma carta para ela.

A seleção procedeu-se com base nos seguintes fatores:

- a) um texto com estrutura mais próxima de carta.
- b) um texto com estrutura mais distante da carta.
- c) um texto com SN como estratégia de referência e com bastante repetição para que se pudesse analisar a adequação ou não dessa estratégia ao gênero carta.
- d) um texto com clítico acusativo para que o aluno pudesse refletir sobre esse elemento.
- e) um texto com ODN no início do texto para que se pudesse mostrar a importância do elemento explícito como garantia da sequenciação.
- f) um texto sem a apresentação de argumentos.
- g) um texto com argumentos.

Os textos selecionados foram transcritos no quadro sem os nomes do aluno e da diretora. O intuito principal foi o de promover uma discussão coletiva sobre as propostas individuais apresentadas para analisarmos a pertinência das informações e o encadeamento das ideias na estrutura do texto. A turma, depois de analisar os textos no quadro, procedeu às adaptações necessárias para aproveitar o que fosse pertinente e excluir o que não fosse interessante nem adequado ao evento cultural e linguístico veiculado pela carta para a diretora.

Essa etapa consistiu no início da prática social da aprendizagem colaborativa, que prevê a socialização do trabalho desenvolvido por meio da mediação. Para cumprir, parcialmente, esse momento da proposta, os alunos foram convidados a socializar o texto de duas maneiras: 1) através da entrega pessoalmente da carta à diretora e 2) do envio, por e-mail, da mensagem. Para esse segundo tipo de emissão, houve a passagem da letra cursiva para a digitada; a entrega em mãos para a via *on-line*, levando sempre em conta o interlocutor e o seu papel na comunidade escolar. Segue a imagem do e-mail enviado à diretora:

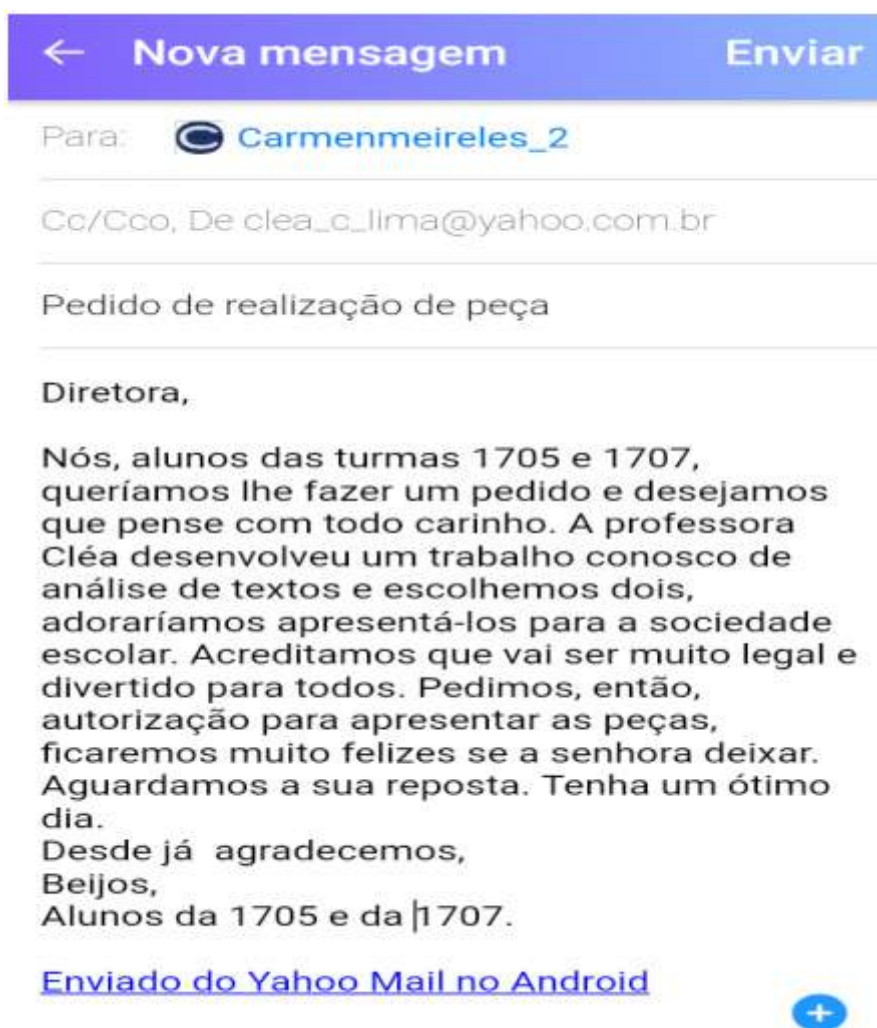


Figura 11: Texto 8: E-mail enviado à diretora

Sétima fase: produção final e avaliação

Esta fase se iniciou na etapa anterior com a produção da carta e do *e-mail*, com a entrega em mãos da primeira e o envio digital do segundo, constituindo assim a primeira prática socializa-

da fora do âmbito da sala de aula. A segunda etapa foi combinada com os alunos, no início da primeira fase, em que sugeriram a realização da peça na escola. Seria necessário que ensaiassem para, depois, se apresentarem. Infelizmente, esse momento não ocorreu: primeiro, porque o calendário escolar de testes e provas do final de ano restringiu a quantidade de aulas bimestrais; segundo, porque as eleições e os feriados de final do ano também contribuíram significativamente para a redução dos dias letivos.

Apesar de não termos finalizado o projeto com a realização da peça, os alunos demonstraram que o processo de aprendizagem se tornou mais interessante, já que conseguiram associar o ensino gramatical às práticas sociais que conheciam e às que estavam conhecendo. O uso das novas tecnologias, nesse sentido, ajudou a motivar os alunos durante o processo, já que se sentiram parte integrante das cenas sociais, tornando, assim, a aprendizagem significativa, pois a construção e reconstrução de ideias ocorriam de forma simultânea ora através das suas próprias conclusões, ora através das análises em grupo, ora através da ajuda do professor-mediador, para o qual o processo de ensino se deu de forma bem menos imperativa, o que resultou em uma troca, garantindo mais aproveitamento do conteúdo ensinado, gerando, assim, a sensação de um processo de aprendizagem realizado.

Considerações finais

Este artigo mostrou a aplicação de uma proposta didática para estudo e uso do ODA, em que se articula o ensino de uma categoria gramatical à leitura e produção de textos. Trata-se de uma experiência didática bem sucedida que revela a possibilidade de ocorrer nas escolas do ensino fundamental uma prática de análise linguística contextualizada. Para tanto, a mediação baseou-se em consistente fundamentação teórica, permitindo ao professor-pesquisador criar atividades que conduzem o aluno a inserir-se em ações de uso do português para exercer o papel de aluno colaborador que compartilha experiências a fim de promover não só o seu conhecimento como também o do outro.

Refletimos sobre a importância do uso das quatro variantes do ODA na progressão textual, entendendo que devem estar associadas ao tripé locutor-interlocutor-contexto para garantir a compreensão do texto. A teoria da Referência e a abordagem dos Contínuos contribuíram para o êxito do projeto: a primeira possibilita a reflexão sobre a funcionalidade dos elementos na estrutura textual e a segunda explica a realização das variantes linguísticas em um contínuo de variação linguística, permitindo-nos entender a distribuição das práticas sociais de oralidade e letramento em uma linha imaginária a fim de utilizá-la no trabalho em sala de aula a partir dos gêneros textuais.

A utilização do *WhatsApp de papel* mostrou-se eficaz para a aproximação entre as atividades propostas e a realidade linguístico-cultural dos alunos. Observamos que os estudantes se divertiam com a interação favorecida pelo uso do *bate-papo*, passando a vivenciar naturalmente o processo de ensino-aprendizagem de um conhecimento linguístico que parte das formas mais usadas para as menos frequentes na língua. Por esse viés, pode-se resgatar a importância do estudo de categorias gramaticais nas escolas, o qual se justifica em função da impossibilidade de separarmos texto-gramática-falante, uma gramática que é o resultado do movimento natural da língua, cujas inovações vão sendo descobertas pelos linguistas, como ocorreu com as realizações

do ODA no PB, evidenciadas pelos estudiosos, sobretudo pelos sociolinguistas citados anteriormente. Essa pesquisa, nesse sentido, mostra a importância do intercâmbio entre as pesquisas desenvolvidas no âmbito científico e o estudo do PB nas escolas brasileiras.

Referências bibliográficas

- ANTUNES, I. *Lutar com palavras – Coesão e coerência*. 1ª edição. São Paulo: Parábola, 2005.
- AVERBUG, M. *Objeto direto anafórico e sujeito pronominal na escrita de estudantes*. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: UFRJ/FL, 2000, mimeo.
- BAGNO, M. *Gramática de bolso do português brasileiro*. São Paulo: Parábola Editora, 2013.
- BEHRENS, M. A. *O paradigma emergente e a prática pedagógica*. 6. Ed. Petrópolis: Vozes, 2013.
- BORTONI-RICARDO, S.M. *Nós chegamos na escola, e agora? Sociolinguística & Educação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- _____. *Educação em Língua Materna- Sociolinguística na Sala de Aula*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- CASTILHO, A.T.de. *A língua falada no ensino de português*. São Paulo: Contexto, 2004.
- _____. *Nova gramática do português brasileiro*. São Paulo: Contexto. 2010.
- CAVALCANTE, M. Metadiscursividade, Argumentação e Referenciação. *Estudos Linguísticos*, São Paulo, 38 (3): 345-354, set.-dez. 2009.
- CORRÊA, V.R. *O objeto direto nulo no português do Brasil*. Dissertação de Mestrado, Unicamp, 1992.
- COSTA, W. A. *Do título ao texto/ Do texto ao título: o processo de estabilização da referência em notícias do jornal Meia Hora*. Dissertação de Doutorado. Niterói – RJ: UFF, 2013.
- CYRINO, S. *Observações sobre a mudança diacrônica no português do Brasil: objeto nulo e clíticos*. In: ROBERTS, I. e KATO, M.(orgs). *Português brasileiro: uma viagem diacrônica do português brasileiro*, Campinas: Editora da Unicamp,1993.
- _____. NUNES, J., PAGOTTO, E. Complementação In: KATO, Mary. e NASCIMENTO, do Milton. *Gramática do português culto falado no Brasil*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2009.
- DUARTE, M.E.L. *Varição e sintaxe: clítico acusativo, pronome lexical e categoria vazia no português do Brasil*. Dissertação de Mestrado. São Paulo: PUC, 1986.
- _____. *Do pronome nulo ao pronome pleno: a trajetória do sujeito no português do Brasil*. In: KATO, M. A.; ROBERTS, I. (Orgs.). *Português brasileiro: uma viagem diacrônica*. Campinas: Pontes.1993.
- _____. O Papel da Sociolinguística na descrição da Gramática da Escrita Contemporânea. In: Tavares e Martins (Orgs.) *Contribuições da Sociolinguística e da Linguística Histórica para o ensino de língua portuguesa*, Natal: Editora da UFRN p. 117-143. 2013.
- FARACO, C.A. *Norma culta brasileira – desatando alguns nós*. São Paulo: Parábola Editorial. 2009.
- FREIRE, G.C. *A realização do acusativo e do dativo anafóricos de terceira pessoa na escrita brasi-*

leira e lusitana. Tese de Doutorado. Rio de Janeiro – RJ: UFRJ, 2005.

KOCK, I. e ELIAS, V. *Ler e Compreender: estratégias de produção textual*. 2ª Ed., São Paulo: Contexto, 2014.

MARCUSCHI, L. A. *Da fala para a escrita – atividades de retextualização*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. *Gêneros textuais: definição e funcionalidade*. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2002.

RAPOSO, Eduardo P. *Teoria da gramática. A faculdade da linguagem*. Lisboa: Editorial Caminho, AS, 1992.

SOUSA, R.M.de e MACHADO, V. R. Coesão referencial: aspectos morfosintáticos e semânticos. In: BORTONI-RICARDO, S.M., SOUSA, R., FREITAS, V., MACHADO, V. *Por que a Escola Não Ensina Gramática Assim*. 1ª Ed., São Paulo: Parábola Editora, p. 19-45, 2014.

THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez, Autores associados, 1988.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. *Educação e Pesquisa*: São Paulo, v. 31, n. 3, 2005, p. 443-466.

WEINREICH, Uriel; LABOV, William; HERZOG, Marvin. *Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística*. Tradução de Marcos Bagno; revisão técnica WEINREICH; HERZOG; LABOV, 2006 [1968].

WERNECK, L. *ReVEL na Escola: Referência*. *ReVEL*, vol. 13, n. 25, 2015. Disponível em: www.revel.inf.br Acesso em 20 de novembro de 2016.

Anexo

O ADVOGADO

Personagens: 1º viajante, 2º viajante, um velho e um advogado

Dois viajantes por um caminho, avistam um coco, avançam para pegá-lo e começa a discutir.*1º viajante:* - É meu!*2º viajante:* - Seu, nada! É meu!*1º viajante:* - O coco estava do lado esquerdo e eu vinha pelo lado esquerdo! É meu*2º viajante:* - Seu, nada! Você vinha na contramão!**Aparece o velho***Velho (com voz mansa):* - Que é isto? Não vale a pena brigar por tão pouco. (Apontando para um) O coco não é do senhor. (Apontando para o outro) Nem do senhor: é dos dois. (Pegando o coco) Vamos dividi-lo ao meio: cada um receberá a sua metade.**Recomeça a discussão***1º viajante:* - Nada disso! O coco é meu inteirinho, pois eu o vi primeiro!*2º viajante:* - O quê? Está muito enganado! Antes que você o visse, eu já tinha farejado.**O velho afasta-se triste. Neste ponto aparece um advogado, muito solene, de anel no dedo.***1º viajante:* - Viva um advogado! Ele vai me defender!*2º viajante:* - Viva! Um advogado! O coco já é meu!**Advogado:** (Solene) – Qual é a causa do litígio?*1º viajante:* (Sem entender) – Hein?*2º viajante:* (Sem entender) – O que foi o que o senhor disse?**Advogado:** (Explicando) – Qual é a causa da briga?**Recomeça a discussão***1º viajante:* - O coco é meu porque eu vi primeiro.*2º viajante:* - Mentira! Eu é que vi primeiro.**Advogado:** - Posso resolver a questão?**Os dois:** - Perfeitamente! O que o doutor disser está dito!**Advogado:** (à parte)- Vou dar uma lição nesses dois bobos.**Enquanto o advogado fala, os dois ficam admirados de boca aberta...****Advogado:** (fazendo discurso) – Neste momento solene, tendo o sol por testemunha, considerando a grave situação dos cavalheiros, invoco as leis, os parágrafos e os itens e proclamo a seguinte sentença (solene): 1º) Resolvo dar a metade da casca a cada um dos brigantes; 2º) O coco cabe a mim em paga do meu cansativo serviço. Passar bem os cavalheiros.**O advogado se afasta rindo; e os dois ficam com cara de bobo.**(Monteiro Lobato – “O advogado” – Adaptação dos autores)⁹**Recebido: 05/2017****Aceito: 08/2017**

9 Esse texto foi destacado do livro MESQUITA, A.M e LIMA, C. *Criatividade em Língua Portuguesa*. São Paulo: Editora McGRAW-HILL do Brasil, LTDA, 1978, p.127-128.



**PARA UMA PEDAGOGIA DA VARIAÇÃO NO ENSINO
MÉDIO: PESQUISA SOCIOLINGUÍSTICA SOBRE
*PRONOMES PESSOAIS***

**FOR A PEDAGOGY OF VARIATION IN HIGH SCHOOL: SOCIOLINGUISTICS RE-
SEARCH ABOUT PERSONAL PRONOUNS**

Leandro Silveira Fleck¹, Taíse Simioni²

RESUMO:

O objetivo deste trabalho é apresentar uma *unidade didática* sobre a inserção de *ocê* e *a gente* como formas inovadoras no paradigma pronominal na posição de sujeito. Essa unidade didática foi planejada e aplicada em uma turma de 3º ano do Ensino Médio de uma escola pública de Itaqui (RS). A partir da proposta de uma pesquisa de campo, os alunos tomaram ciência do paradigma pronominal tradicional e, com base nos resultados da pesquisa de campo, realizaram a comparação entre esse paradigma e o considerado inovador. Essa unidade didática revelou, dentro dos seus limites, que tanto o *ocê* quanto o *a gente* são facilmente encontrados na fala e na escrita dos falantes do município gaúcho de Itaqui, e isto abriu caminho para que a variação linguística fosse discutida em sala de aula, de maneira que a teoria e a prática estivessem articuladas. Essa proposta de trabalho envolvendo os alunos foi pensada como forma de atestar a importância de se criar espaço para a pedagogia da variação linguística, impregnando, dessa forma, o ambiente escolar com a pesquisa a respeito da língua, como proposto por Bagno (2007).

PALAVRAS-CHAVE: Sociolinguística; Variação linguística; Ensino; Pronomes pessoais.

ABSTRACT:

The objective in this paper is to present a syllabus about the insertion of “*ocê*” and “*a gente*” as innovative forms in the pronominal paradigm about the position of the subject. The syllabus was planned and applied in a 3rd year high school class of a public school in Itaqui (Brazil - RS). The students analyzed the traditional paradigm, and then it was compared with the results of a

1 Universidade Federal do Pampa. E-mail: fleckunipampa@gmail.com

2 Universidade Federal do Pampa. E-mail: taiese.simioni@gmail.com

field research applied during the process. The research has revealed, within its limits, that both pronouns “você” and “a gente” are easily found in the speech and the writing of Itaquí’s city speakers in the state of Rio Grande do Sul. The study and its results have opened up for a class discussion about linguistic variation, theory and practice interconnection. Involving students in this research was thought as a way of attesting the importance of generating space for the linguistic variation pedagogy, thus impregnating the school environment with language research, as proposed by Bagno (2007).

KEYWORDS: Sociolinguistics; Linguistic variation; Teaching; Personal pronouns.

Introdução

O ensino do português, ao que parece, ainda está envolto em uma prática que busca, através de “frases vazias e que pouco dizem aos alunos” (ANTUNES, 2003, p. 19), ensiná-los a usar a língua portuguesa sem cometer supostos erros. Facilmente, percebe-se uma subserviência ao ensino gramatical tradicional, partindo de premissas como a de que o brasileiro não sabe a própria língua, sendo preciso aprender as regras gramaticais a qualquer custo para lograr sucesso na vida. Com isso, a gramática tradicional se tornou um “enorme bicho-papão” (FARACO, 2008), colocando medo nos estudantes e perpetuando uma visão distorcida da língua. Nesse cenário, a discussão a respeito da variação linguística é alijada, pois há uma visão deturpada a seu respeito. Embora os documentos oficiais e conseqüentemente os livros didáticos façam referência à variação, o tratamento a ela destinado fica aquém de suas possibilidades. Nos dizeres de Faraco (2008), ainda não conseguimos construir uma pedagogia da variação linguística que possibilite a discussão e a prática de um ensino da língua voltado para o português genuinamente brasileiro. Com isso, há um hiato entre a norma padrão e a norma culta (FARACO, 2008). Nesse espaço conflituoso, temos, de um lado, o senso comum compreendendo a língua como imutável e, de outro, a língua de fato, viva e mutável. Nessa dicotomia, temos o povo acusado de supostamente maltratar o idioma. No outro extremo, analisando pela ótica sociolinguística, o povo é responsável pelas mudanças na língua, pois ele é o seu senhor.

Scherre (2005, p. 70, grifos da autora) já discutia a necessidade de “codificação de uma norma mais realista, mais interessante, que contemple valores diversos, que reflita um pouco mais a nossa identidade linguística e que restitua aos nossos alunos (ou que pelo menos não retire) o prazer de estudar *português*”. A partir do momento no qual o ensino da língua é calcado em proibições, apego a exceções e omissão da variação linguística, a chance de levar o aluno a gostar de estudar vai diminuindo gradativamente. Para Bortoni-Ricardo (2004), qualquer estudante possui competência comunicativa, entretanto, cabe à escola guiá-lo, de modo que ele possa ampliar o seu repertório sociocomunicativo. O problema, como se compreende, está na forma de orientar o aluno, pois o discurso está impregnado de proibições e da tentativa inócua de decorar a nomenclatura, negligenciando o debate sobre a variação linguística.

Uma das formas de inserir na rotina escolar a discussão sobre a variação linguística e, conseqüentemente, fomentar o que Faraco (2008) aponta como “pedagogia da variação linguística” é a inserção da pesquisa sociolinguística em sala de aula. Sendo assim, apresentamos neste artigo uma pesquisa de campo realizada por alunos e professor a respeito dos pronomes pessoais na

posição de sujeito³. Nela, houve a discussão sobre o uso de *tu* e *ocê* e *nós* e *a gente* entre os falantes do perímetro urbano do município de Itaqui (RS). Elegemos os pronomes pessoais pelo fato de que a comparação entre o paradigma tradicional, que ignora muitas vezes o *ocê* e o *a gente*, e as normas (cultas ou não) efetivamente em uso permite que o aluno perceba facilmente que a língua varia. Para tanto, além de analisarmos o paradigma pronominal e os pressupostos básicos da variação linguística, nos preocupamos com o ato de pesquisar. Não queríamos a produção de mais uma pesquisa “faz de conta” em sala de aula, e sim uma que respeitasse a cientificidade, ao mesmo tempo em que permitisse a adaptação ao ambiente escolar.

A seguir, expomos a estrutura do presente trabalho. Após esta introdução, na seção 2, apresentamos o embasamento teórico que permitiu a construção da unidade didática que aqui expomos, bem como deu condições para que seus resultados fossem discutidos. A seção 3 se dedica à exposição da metodologia. Na seção 4, apresentamos e discutimos os resultados da unidade didática exposta neste trabalho. Por fim, na seção 5, são feitas as considerações finais.

Embasamento teórico

Comparando o paradigma tradicional dos pronomes pessoais com o paradigma em uso na língua,⁴ é possível constatar que há um hiato entre o idealizado nas gramáticas tradicionais e o que realmente acontece no Português Brasileiro (PB). Ora as gramáticas tradicionais e os livros didáticos ignoram, ora apontam, com algumas ressalvas, o rearranjo pelo qual passam os pronomes pessoais. É o que se observa, por exemplo, em Almeida (2005), Cipro Neto e Infante (1998) e Faraco (1999). Almeida (2005) não reconhece *ocê* e *a gente* como pronomes pessoais, classificando-os como pronomes de tratamento, ao lado de *vossa excelência* e *sua majestade*, entre outros. Já Cipro Neto e Infante (1998) reconhecem o *ocê* como pronome pessoal do caso reto, mas condenam a mistura de tratamento do *tu* e do *ocê*. Em relação ao *a gente*, consideram-no de uso coloquial, da mesma forma que Faraco (1999), que anota, além disso, o *ocê* como um pronome pessoal reto para uso em situações informais.

Os quadros a seguir, retirados de Menon (1995), cotejam esses dois paradigmas. É interessante notar a não homogeneidade nem mesmo em trabalhos sobre o uso efetivo na sociedade: sobre o Quadro 2, a autora não inclui *a gente* para representar a primeira pessoa do plural, nem apresenta maiores explicações a respeito da exclusão.

3 Este trabalho é um recorte da dissertação de Fleck (2016), desenvolvida no Mestrado Profissional em Ensino de Línguas da Universidade Federal do Pampa.

4 É importante frisar que a unidade didática aplicada cuidou da comparação entre os dois paradigmas na função de sujeito. Em função disso, restringimos a análise, nesta seção, aos pronomes pessoais na função nominativa.

Quadro 1: Sistema pronominal tradicional

PRONOME SUJEITO
Eu
Tu
Ele, ela
Nós
Vós
Eles, elas

Fonte: Menon (1995, p. 93)

Quadro 2: Sistema pronominal em uso

PRONOME SUJEITO
Eu
Tu, você
Ele, ela
Nós
Vocês
Eles, elas

Fonte: Menon (1995, p. 103)

Nos quadros acima, a diferença entre o paradigma tradicional e o em uso está situado na segunda pessoa do singular, com *tu* e *você*, e na segunda pessoa do plural, com a presença de *vocês* e a ausência de *vós*. Segundo Castilho (2010, p. 477), “os pronomes pessoais são bastante suscetíveis a mudanças. Estudos recentes têm apontado para sua reorganização no PB, sobretudo em sua modalidade falada, com fortes consequências na estrutura sintática da língua”. Como se percebe, há um processo de reorganização pronominal, cujo único e inócuo freio parece ser o forte apego à tradição gramatical, seja no ensino escolar, seja na língua escrita em determinados gêneros religiosos, jurídicos, científico-acadêmicos, jornalísticos, dentre outros.

Em relação ao Rio Grande do Sul, contexto em que foi desenvolvido o trabalho, o uso de *você* e de *a gente* vem surgindo na fala e na escrita de forma frequente, embora não tenhamos maiores registros a respeito, pois carecemos de mais estudos sobre a situação desse fenômeno variável nessa região, especialmente na Fronteira Oeste do estado. Sturza (2005) afirma que as zonas de fronteira com a língua espanhola ainda são desconhecidas do ponto de vista linguístico. De fato, pouco se sabe sobre a comunidade de fala (LABOV, 2008) fronteiriça e, diante disso, fica comprometido o trabalho do docente que procure levar o aluno a refletir sobre a variação linguística e o modo como se fala na região onde mora. Comunidade de fala no sentido proposto por Labov (2008) não se define pelo fato de os falantes falarem a mesma língua, e sim, pelo uso de normas compartilhadas dentro de uma comunidade. Segundo Labov (2008, p. 150), “estas normas podem ser observadas em tipos de comportamento avaliativo explícito e pela uniformidade de padrões abstratos de variação que são invariantes no tocante a níveis particulares de uso”. Para Labov (2008), é o grupo que determina o comportamento linguístico, ou seja, a comunidade de

fala. Para Scherre *et al.* (2015, p. 162), “todo fenômeno linguístico, independente de ser variável, exibe complexidade e riqueza natural; e a sua análise também”. Sturza (2005) colabora ensinando acerca da escassez de estudos sobre a região:

Se as fronteiras são sociais, se nelas vivem diferentes etnias – índios, espanhóis, árabes, portugueses, alemães, entre outros – o contato linguístico é uma consequência inevitável, e a situação das práticas linguísticas nessas regiões, de um modo geral, um campo pouco explorado pela linguística brasileira (STURZA, 2005, p. 47).

Diante da constatação de que há muito a ser explorado no que se refere ao português falado na Fronteira Oeste do Rio Grande do Sul, a oferta de um produto pedagógico que envolva os usos dos pronomes pessoais e a consequente intenção de tornar o professor um pesquisador estão plenamente justificadas:

Devemos lembrar que o professor é também um pesquisador que tem de resolver problemas novos, nunca previstos nos manuais, com a habilidade de percepção e reflexão sobre dados e suposições que ele cria no acompanhamento das descrições e hipóteses explicativas de cada escola linguística (BARBOSA, 2009, p. 41).

Como há relutância por parte dos setores mais conservadores em reconhecer que o quadro pronominal brasileiro há muito tempo deixou de ser o prescrito canonicamente pelas gramáticas tradicionais, surgiram, assim, as dúvidas e o policiamento calcado mais no “achismo” do que nas pesquisas sociolinguísticas: “A não-compreensão (por desconhecimento ou por caturrice) das modificações ocorridas ao longo do tempo no sistema pronominal (e verbal) do português tem gerado uma série de confusões na interpretação de certos fatos” (MENON, 1995, p. 92).

Além da persistência com o quadro tradicional dos pronomes, a própria classificação registrada em gramáticas tradicionais deixa a desejar:

não há na literatura “tradicional” uma classificação coerente ao pronome *ocê*, pois colocá-lo no rol dos pronomes de tratamento, ao lado de formas que são usadas em contextos específicos, como *Vossa Excelência*, *Vossa Majestade*, etc. é desconhecer completamente o uso de pronome pessoal do *ocê*. Prova disso é que na maioria das regiões do Brasil, inclusive, é a única forma para tratar o falante e, portanto, de segunda pessoa. Já na região Sul, [...] existe do ponto de vista linguístico uma interessante e variada distribuição *tu/ocê* para a segunda pessoa (LOREGIAN-PENKAL, 2004, p. 37).

Mesmo sabendo não se tratar de um simples desconhecimento da variação na língua, mas de uma opção de encaminhamento pedagógico, o fato de a tradição gramatical na escola tentar modelar fala e escrita sob os mesmos princípios greco-romanos, que buscavam uma língua idealizada a partir da literatura, acarretou efeitos negativos para a percepção de fenômenos de variação e mudança linguísticas. O discurso adotado na normatização pelas gramáticas tradicionais conduz, em geral, a uma interpretação equivocada de se evitarem variantes da fala consideradas impróprias:

Os formuladores da gramática tradicional foram os primeiros a perceber as duas grandes características das línguas humanas: a **variação** (no espaço) e a **mudança** (no tempo). No entanto, a percepção que eles tiveram da variação e da mudança linguísticas foi essencialmente negativa (BAGNO, 2007, p. 68, grifos do autor).

Falando a respeito dos pronomes pessoais, Lopes (2007) colabora somando ao que ensinou Bagno (2007), ao afirmar que a maneira como as gramáticas tradicionais apresentam os pronomes pessoais “está longe de ter uma coerência interna e de dar conta da realidade concreta do por-

tuguês do Brasil” (LOPES, 2007, p. 106). Também segundo Lopes, “não há, ainda, um completo mapeamento descritivo do quadro atual de pronomes e das repercussões gramaticais ocasionadas pelo emprego cada vez mais frequente de *você/a gente*” (LOPES, 2007, p. 104). No que diz respeito à variação na realização da primeira pessoa do plural, segundo a autora, a forma inovadora *a gente* vem tendo seu uso ampliado nas últimas décadas. Já no que se refere à variação entre *tu* e *você*, como explica Lopes, há um fator regional envolvido⁵. Até as primeiras décadas do século XX, o uso de *tu* ainda era predominante. A partir de então, passa a predominar o uso de *você*. A autora alerta, entretanto, para um retorno de *tu* na fala carioca ao final do século XX. Com relação à região sul, as três capitais mostram um comportamento diferenciado, como mostra Lopes. Enquanto em Curitiba haveria uma ausência de *tu*, em Florianópolis e Porto Alegre ele estaria presente, com a diferença de que, na primeira capital, o uso de *tu* seria menor do que o de *você*, mas com a tendência de aparecer com a marca de segunda pessoa no verbo; já, em Porto Alegre, o uso de *tu* seria maior em comparação ao *você*, mas com menos flexão de pessoa. No tocante ao uso pronominal predominante no Rio Grande do Sul, aponta-se, quando do uso do *tu*, um grau de naturalidade maior em relação ao *você*:

tudo indica que a forma “*você*” tende a ser sentida pelo gaúcho como uma expressão pouco característica da cultura do Rio Grande do Sul, embora seja registrada em percentuais que variam de 5% a 15% na pesquisa de Loregian-Penkal (2004, p. 138). Na comunidade gaúcha ou de cultura gaúcha, o uso do “*tu*” é percebido e avaliado como mais natural (SCHERRE *et al.*, 2015, p. 140).

Como mencionamos anteriormente, houve um predomínio do uso de *você* no PB a partir das primeiras décadas do século passado. Como não poderia deixar de ser, essa opção pelo *você* provocou rearranjos gramaticais na língua. Como exemplo, citamos a introdução do pronome possessivo *dele*, uma vez que *seu* passa a ser ambíguo como referência à segunda ou à terceira pessoa.⁶

Passamos, agora, para a análise do uso de *nós* e *a gente* como referência à primeira pessoa do plural. Vianna e Lopes (2015) apontam para uma preferência pelo uso da segunda forma na fala:

tendo em vista todos os resultados elencados, com base na produção científica dos últimos 30 anos, é possível afirmar que o processo de substituição de “*nós*” por “*a gente*” no PB se encontra em avançado estágio na língua oral. No Brasil, tal fenômeno é amplamente caracterizado como mudança linguística. A diferença de comportamento entre as regiões é, contudo, um forte indicativo de que o processo avança mais rapidamente em umas áreas que em outras (VIANNA e LOPES, 2015, p. 130).

Como apontado, é na língua oral que o *a gente* avança sem maiores resistências. Outro ponto a ser grifado em Vianna e Lopes (2015) diz respeito à velocidade diferenciada com que a forma *a gente* avança nas regiões brasileiras, por razões que, pressupomos, ainda carecem de mais estudos. Vianna e Lopes (2015) destacam que não há uma avaliação negativa em relação à forma *a gente*, o que dá impulso a seu uso:

Mesmo que no ensino o pronome “*nós*” continue sendo apresentado como o legítimo pronome de primeira pessoa do plural, a forma “*a gente*” não sofre uma avaliação negativa da comunidade e, por isso, já vem aparecendo com frequência em textos escritos (VIANNA e LOPES, 2015, p. 130).

5 Para um histórico sobre a introdução de *você* na língua, sugerimos a leitura de Faraco (1996).

6 Para um aprofundamento desta questão, sugerimos a leitura de Oliveira e Silva (1996).

O avanço do uso de *a gente* não será evitado com a postura de ignorá-lo no ensino. Como apontam Vianna e Lopes, “estamos diante de um fenômeno de mudança em curso visto em tempo real na boca de milhões de brasileiros de todas as idades, profissões, regiões” (VIANNA e LOPES, 2015, p. 130).

Como se compreende, o ensino do quadro pronominal tradicional sozinho já não atende aos interesses linguísticos, e ignorar ou rotular como negativa a mudança em nada contribui para o ensino. Práticas eufemísticas como considerar o uso de *a gente* um fenômeno linguístico coloquial que deve ser evitado na linguagem formal vai de encontro aos resultados das pesquisas sociolinguísticas.

Como alerta Lopes (1998),

A alternância das formas *nós* e *a gente*, representando a primeira pessoa do plural, é de uso comum entre os falantes no Brasil. A gramática normativa, entretanto, por raramente explicar fenômenos já consagrados na língua falada, apresenta, ainda, incoerências quanto à classificação e inserção da forma *a gente* no sistema de pronomes pessoais e considera o pronome *nós* como mero plural de “eu”, sem discutir o seu uso mais abrangente e genérico de um “eu-ampliado” (LOPES, 1998, p. 1).

Com base nisso, deveríamos contar com o incremento da publicação de livros didáticos apontando que temos dois paradigmas de sincronias diferentes, sem sublinhar eufemisticamente um deles como de uso somente popular, por exemplo. Entretanto, a realidade é outra: “Os manuais didáticos raramente fazem alusão às novas formas pronominais quando descrevem o quadro de pronomes pessoais, embora, como os resultados mostraram, a substituição de *nós* por *a gente* venha sendo implementada de forma acelerada nos últimos trinta anos no português do Brasil” (LOPES, 2007, p. 115).

Metodologia

Adotamos, no trabalho aqui apresentado, a metodologia da pesquisa-ação. Em virtude disso, nos apropriamos dos ensinamentos de Tripp (2005), Dionne (2007) e Bortoni-Ricardo (2008) como forma de embasarmos metodologicamente a nossa proposta. Segundo Tripp (2005), com a pesquisa-ação o professor poderá aprimorar o seu ensino e, com isso, ampliar as possibilidades de aprendizado do aluno. Por sua vez, Dionne (2007) compreende que essa forma de pesquisar permite o fortalecimento da união entre teoria e prática, assim como possibilita o surgimento de um novo saber. Para Bortoni-Ricardo (2008), o professor produz o seu próprio conhecimento e, com isso, acaba por produzir melhorias na sua prática docente.

Além disso, houve a proposta de inserir a metodologia de pesquisa no fazer dos alunos em sala de aula, visando evidenciar que, ao contrário do que se acredita, é possível adotá-la e, com isso, transformar as aulas de língua portuguesa em momentos de reflexão e busca de novos caminhos no ensino da língua materna. Propusemos aos alunos a comparação entre o paradigma tradicio-

7 Como mostra Lopes (1998), o pronome *nós* não corresponde a uma soma de eu + eu. Trata-se, na verdade, de diferentes configurações, denominadas por *eu-ampliado*, que podem contemplar eu + você(s), eu + ele(s) ou eu + todos.

nal dos pronomes pessoais com aquele em uso no PB, associada ao expediente de sair a campo para pesquisar e descobrir, na prática, como seria esse fenômeno entre os falantes do município de Itaqui (RS). Para tanto, adotamos os passos propostos por Bagno (2007, p. 199)⁸:

- 1 – ver como as gramáticas normativas e outros materiais didáticos abordam os pronomes pessoais;
- 2 – constituir um *corpus*: comparar o padrão ideal com a norma culta usando telenovelas, mesas-redondas, programas de entrevista, cartas, cartas de leitores, entrevistas gravadas, letras de canções, textos colhidos nas redes sociais, pronunciamentos oficiais de autoridades, folhetos de propaganda etc.;⁹
- 3 – coletar dados: recolher todas as ocorrências depois de definido de onde será a coleta;
- 4 – apontar as variantes mais frequentes; e
- 5 – explicar a mudança.

Para alcançar esse objetivo, lançamos mão de uma unidade didática composta por cinco módulos que foi aplicada no período de junho a setembro de 2016, em uma turma de terceiro ano do Ensino Médio de uma escola pública de Itaqui (RS). Em relação à turma, o perfil dos alunos se mostrou desafiante, principalmente pelo fato de que, entre os 22 alunos que participaram do projeto, a maior parte deles trabalhava e vinha direto do serviço para a aula à noite, fato que prejudicava a concentração coletiva e a coleta de dados. Fora isso, se tratava de uma turma composta de alunos jovens, com as típicas dificuldades e com a mesma vontade de participar de uma atividade que fugisse à rotina escolar. Por fim, é importante destacar que todos entregaram o termo de consentimento, sendo que os menores de dezoito anos foram devidamente autorizados pelos pais.

Com relação à unidade didática, os módulos foram elaborados da seguinte forma:

- 1º módulo: discussão sobre o que é variação linguística;
- 2º módulo: análise de canções que contivessem o novo paradigma dos pronomes pessoais na posição de sujeito, a fim de comparar com o paradigma tradicional;¹⁰
- 3º módulo: montagem das duplas de pesquisadores, seguida (i) de discussão de conceitos envolvendo o ato de pesquisar e (ii) de levantamento de dados;
- 4º módulo: reflexão a respeito dos dados coletados, seguida da elaboração do folheto informativo intitulado “O Uso Real dos Pronomes Pessoais no Município de Itaqui”;¹¹

8 A proposta de Bagno envolve a análise do pronome *cuyo*.

9 Os gêneros mencionados por Bagno podem ser localizados em diferentes pontos do contínuo de monitoração estilística sugerido por Bortoni-Ricardo (2004). Destacamos que o autor preocupou-se apenas em elencá-los, deixando a critério do pesquisador a escolha pela fonte de dados que se adapte melhor à sua realidade e a seus objetivos.

10 A intenção, nesse momento, era a de despertar o interesse dos alunos para uma análise do uso dos pronomes pessoais na posição de sujeito a partir de um gênero que fizesse parte de seu cotidiano: as canções. Além das canções, os alunos fizeram a leitura, análise e discussão de uma matéria jornalística publicada no *Jornal Zero Hora* intitulada “O tu está saindo do vocabulário dos gaúchos”. A matéria está disponível no endereço eletrônico <http://zh.clicrbs.com.br/rs/vida-e-estilo/noticia/2015/10/o-tu-esta-saindo-do-vocabulario-dos-gauchos>. Este texto foi selecionado para, mais uma vez, aproximar a discussão da realidade dos alunos.

11 Elegemos esse título para o folheto em virtude de que ele foi pensado para ser distribuído virtualmente às

- 5º módulo: fechamento da unidade didática com a socialização do folheto e últimas discussões a respeito do tema proposto.

A fim de trabalharmos da melhor forma possível a unidade didática, lançamos mão de Damis (2006), que aponta os benefícios dessa proposta:

- a) A disposição do conteúdo em unidades coloca o aluno em contato com o todo antes de iniciar o estudo das partes ou subunidades;
- b) As atividades programadas nas etapas de exploração e assimilação ocupam os alunos em atividades de coleta, organização e análise de dados;
- c) Após o estudo analítico das partes, o conhecimento é integrado na elaboração da síntese final do que foi aprendido – a organização do conhecimento aprendido constitui-se em momento importante da técnica (DAMIS, 2006, p. 121).

Dialogando com o que propõe Damis (2006), a nossa unidade didática envolveu os três benefícios apontados, ou seja, os alunos conseguiram compreender a totalidade daquilo com o que iriam trabalhar, conseguiram se ocupar de atividades práticas de coleta de dados e construíram um conhecimento com base na síntese final.

Discussão dos resultados

Por adequação às dimensões previstas para esta publicação, optamos, no trabalho aqui apresentado, por restringir a análise e a discussão dos resultados ao 3º módulo e ao início do 4º módulo, correspondentes aos momentos em que os alunos fizeram uma pesquisa sobre o uso dos pronomes pessoais em Itaqui (RS) e, posteriormente, analisaram os resultados. Incluímos, aqui, também a avaliação que os alunos fizeram das atividades de que participaram.

Após uma discussão inicial sobre a variação linguística e, mais especificamente, sobre os pronomes pessoais e, também, sobre o que é uma pesquisa, em que foram destacados alguns aspectos metodológicos e éticos, chegou o momento em que os alunos fariam uma atividade prática: a realização de uma pesquisa, com dados reais, sobre o uso dos pronomes *tu/você* e *nós/a gente* em Itaqui (RS).

Para iniciar a pesquisa, os alunos foram informados de que deveriam realizar uma coleta de dados orais e escritos com um total de 24 informantes. As variáveis escolhidas para a seleção dos informantes foram as descritas no Quadro 3 abaixo. Embora tenhamos eleito as variáveis antes de apresentá-las aos alunos, discutimos com eles que a abrangência dessas variáveis permitiria uma coleta mais robusta de dados.

escolas vizinhas ao município de Itaqui. A intenção foi a de deixar claro no título que há uma maneira como os pronomes são efetivamente usados pelos falantes, em oposição implícita a uma maneira idealizada, como a que pode ser encontrada em gramáticas normativas.

Quadro 3: Perfil dos informantes

Informante	Escolaridade e idade	Número de participantes
Homem	Ensino fundamental, até 25 anos	2
Homem	Ensino fundamental, mais de 25 anos	2
Homem	Ensino médio, até 25 anos	2
Homem	Ensino médio, mais de 25 anos	2
Homem	Ensino superior, até 25 anos	2
Homem	Ensino superior, mais de 25 anos	2
Mulher	Ensino fundamental, até 25 anos	2
Mulher	Ensino fundamental, mais de 25 anos	2
Mulher	Ensino médio, até 25 anos	2
Mulher	Ensino médio, mais de 25 anos	2
Mulher	Ensino superior, até 25 anos	2
Mulher	Ensino superior, mais de 25 anos	2

Fonte: Fleck (2016, p. 186)

Foram, então, apresentados aos alunos os instrumentos de coleta de dados. Foi sugerido aos alunos que realizassem uma coleta oral e que também solicitassem dos informantes um registro escrito, como foi mencionado anteriormente. Quanto ao trabalho de campo, a fim de que emergissem os pronomes pessoais em análise, os participantes deveriam, primeiramente, incentivar o seu interlocutor (os alunos que estavam fazendo a coleta de dados) a limpar o próprio pátio e, na sequência, convidar o povo itaquense a limpar e cuidar do seu pátio na luta contra a dengue.¹² No que diz respeito ao registro escrito, o informante deveria escrever dois textos: uma mensagem que poderia ser enviada pelo celular ou por uma rede social convidando um amigo para um churrasco e uma carta, bilhete ou e-mail reclamando ou elogiando de modo individual ou coletivo um serviço realizado pela prefeitura.¹³

Após a apresentação dos instrumentos de coleta de dados, enfatizamos muito que os alunos poderiam propor quaisquer mudanças que considerassem pertinentes. A nossa preocupação era não deixá-los atuar passivamente, por isso a ênfase em convidá-los a expor as suas opiniões, a sugerir mudanças, a exercitar a coleta de dados. Nesse sentido, talvez tivesse sido oportuno dar espaço aos alunos para que criassem, coletivamente, os instrumentos de coleta de dados. Isto implicaria, obviamente, um tempo maior para a aplicação da unidade.

Diante da proposição de pesquisar os pronomes pessoais na posição de sujeito, deveríamos testar se os nossos instrumentos propiciariam o terreno para a coleta dos dados, além de combinar os critérios para que a gravação e as produções textuais fossem aceitas. Realizamos os testes em sala de aula, a partir de simulações feitas entre os alunos-pesquisadores, e ajustamos que um familiar poderia participar da coleta, desde que este não soubesse até o momento de sua partici-

12 Este assunto foi selecionado por se tratar de uma questão bastante discutida na época em que os dados foram coletados.

13 Embora a intenção fosse obter dados associados a diferentes registros, mais ou menos formais, tanto na fala quanto na escrita, a questão dos diferentes níveis de formalidade não será aqui discutida.

pação o motivo real da pesquisa. Quanto às simulações, elas se constituíram em momentos nos quais um aluno gravava o outro.

E assim, considerados aptos, os alunos foram autorizados a começar a coletar os dados. Desse modo, a teoria e a prática caminhavam juntas, como escreveu Dionne (2007). A partir desse momento, o trabalho estava nas mãos deles, com todos os desafios que a atividade poderia despertar. Precisamos, nesse momento, fazer a crítica ao fato de termos iniciado a coleta de dados faltando poucos dias para o recesso escolar. Isso acarretou que as coletas comessem a ser realizadas, para a maioria, na volta das aulas em agosto. Mesmo assim, durante o período de férias, alguns alunos encaminharam as gravações ao professor, deixando para entregar os envelopes com a tabulação e a coleta escrita para agosto. Após o retorno às aulas, os alunos foram lembrados que deveriam coletar os dados e fixamos em comum acordo um prazo máximo para a entrega do material gravado e escrito pelos informantes.

O professor, então, preencheu as tabelas previamente e as apresentou aos alunos. Havia o planejamento inicial de que os alunos elaborariam as tabelas em aula, entretanto, diante da demora na reunião de todos os dados e da dificuldade dos alunos em realizar as próprias tabulações nos seus materiais de coleta de dados, optou-se por levar para a sala de aula as tabelas prontas. A participação dos alunos, levando em consideração que eles são do Ensino Médio, foi menor do que a esperada. De qualquer forma, fica a reflexão de que talvez fosse necessário ter previsto um tempo maior para esta etapa de tratamento dos dados, porque disso resultaria um importante momento que poderia ter sido desenvolvido de maneira interdisciplinar com o apoio de professores de matemática.

Conforme veremos na sequência, os dados coletados foram lançados em tabelas visando à discussão coletiva pelos alunos-pesquisadores. Para a análise que estamos desenvolvendo aqui, traremos os resultados gerais obtidos para a variação entre *tu/você* e *nós/a gente*, opondo fala e escrita. A Tabela 1 traz os resultados da coleta oral em relação à variação entre *tu/você*.

Tabela 1: Resultado da coleta oral em relação à variação entre *tu/você*

Pronome	Ocorrências	Percentual
Tu	18	51,42%
Você	17	48,58%
Total	35	100%

Fonte: Fleck (2016, p. 95)

Em aula, discutimos que, dentro dos limites da nossa pesquisa, o *você* é tão normal quanto o *tu* entre os itaquienses. Esse resultado chamou muito a atenção dos alunos, pois, quando iniciamos a discussão a respeito, em junho, alguns alunos haviam apontado que o *tu* teria supremacia sobre o *você*. Foi destacado que não se tratava de “torcer” pelo *você* em detrimento ao *tu*, mas, sim, de evidenciar que o previsto na gramática (principalmente a ausência do *você*) nem sempre condiz com a realidade. Frisamos que os pronomes são sensíveis a mudanças (CASTILHO, 2010) e que havia, como ensina Menon (1995), uma confusão na interpretação das mudanças pronominais. Um exemplo disso foi uma aluna que, nas primeiras aulas da aplicação da unidade didática, comentou terem ficado confusos, ela e o marido, com o modo como a filha usava *você*.

Antes desse momento de discussão dos resultados, essa aluna havia afirmado que a filha usava mais o *você*. Retomamos, em aula, essa fala uma vez que a aluna destacou que tanto ela quanto o marido discutiram se deveriam ou não corrigi-la, pois até então a aluna-mãe considerava a hipótese de apenas o *tu* ser o pronome da segunda pessoa. Discutimos o assunto e a importância de socializar que não tínhamos apenas o *tu* como pronome de segunda pessoa (LOREGIAN-PENKAL, 2005) e que, como ensina Lopes (2007), não vivemos mais no tempo do “eu, tu, ele, nós, vós, eles”. Esse momento foi, didaticamente, muito interessante para evidenciar a distância entre o que prescreve a gramática tradicional e o que realmente acontece no uso da língua.

Em relação ao exposto na Tabela 1, fechamos a discussão lembrando que “a variação linguística constitui fenômeno universal e pressupõe a existência de formas linguísticas alternativas denominadas variantes” (MOLLICA, 2010, p. 10). Ou seja, tanto o *tu* quanto o *você* são variantes condicionadas pelo contexto comunicativo.

Passou-se, depois, à discussão sobre os dados escritos, a partir dos resultados da Tabela 2.

Tabela 2: Resultado do registro escrito em relação à variação entre *tu/você*

Pronome	Ocorrências	Percentual
Tu	5	35,72 %
Você	9	64,28 %
Total	14	100%

Fonte: Fleck (2016, p. 97)

Na escrita, destacou-se a preferência pelo *você*. Em virtude do grau de monitoração estilística, para o qual se considerou o ambiente, o tópico da conversa e o interlocutor (BORTONI-RICARDO, 2004), criamos a expectativa de produção de um texto informal seguido de outro formal, entretanto, tivemos casos da produção de dois textos com características mais formais. Nesse cenário, concordamos, em sala de aula, que o *você* tende a ser mais usado como forma de se referir ao interlocutor, da mesma forma como registrado por Neves (2000). Aparentemente, o *você* se tornou mais usual diante da intenção formal do nosso participante.

Após realizarmos a análise dos pronomes pessoais da segunda pessoa, dedicamos a nossa atenção para os pronomes da primeira pessoa do plural. A discussão que envolveu a turma estava centralizada na hipótese do *a gente* surgir em um percentual significativo. Passamos, em sala de aula, à análise dos resultados da Tabela 3.

Tabela 3: Resultado da coleta oral em relação à variação entre *nós/a gente*

Pronome	Ocorrências	Percentual
Nós	25	60,98%
A gente	16	39,02%
Total	41	100%

Fonte: Fleck (2016, p. 98)

O uso de *nós* se revelou como mais frequente, entretanto o percentual de *a gente* mereceu ser discutido. Mesmo que seja ensinado o *nós*, o *a gente* cada vez menos sofre uma avaliação negativa (VIANNA e LOPES, 2015), sendo crescente o seu uso sem críticas (ZILLES, 2007). Instigados a

comentar, os alunos destacaram que o *a gente* é tão comum que esperavam um percentual maior. Fechamos a análise com o resultado dos registros escritos sem dados em número suficiente para análise variacionista, conforme mostra a Tabela 4. Ao que parece, para além do fato de, em geral, a ampliação da amostra possibilitar aumento do número de dados, é possível que esta pesquisa não fuja à tendência de as fontes escritas demorarem a refletir a difusão dos dados variáveis da fala.

Tabela 4: Resultado do registro escrito em relação à variação entre *nós/a gente*

Pronome	Ocorrências	Percentual
Nós	1	-
A gente	1	-
Total	2	-

Fonte: Fleck (2016, p. 100)

Infelizmente, conforme anotamos acima, não coletamos um número mínimo de dados escritos.¹⁴ Discutimos essa situação em aula e concluímos que o nosso material de coleta não foi suficientemente bem elaborado para que permitisse a ocorrência de pronomes. Esse resultado levou a discutirmos o quanto é importante a etapa de teste do método de coleta de dados. Os alunos perceberam que o ato de pesquisar requer muita disciplina e organização, pois em alguns casos há dificuldade de coletar novos dados.

Fechando essa primeira parte da análise, destacamos, aqui, que tivemos casos do verbo na primeira pessoa do plural sem o respectivo pronome, mas, antes de coletarmos os dados, discutimos e chegamos ao consenso de que tabularíamos somente os dados em que surgisse expressamente o pronome (*tu/você, nós/a gente*).

Ao final do desenvolvimento da unidade, fizemos uma avaliação junto aos alunos. Para tal, eles responderam por escrito a 12 perguntas. Aqui, trazemos sete delas, acompanhadas de algumas das respostas,¹⁵ eleitas tendo como critério sua qualidade e abrangência. As outras cinco questões não serão comentadas porque elas dizem respeito a aspectos que não foram discutidos no recorte feito para este texto. Ao todo catorze dos vinte e dois alunos da turma realizaram essa tarefa. Esse número foi considerado satisfatório, tendo em vista que realizamos a atividade em setembro, mês que possui menos datas letivas em virtude de feriados nacional e estadual, momento no qual temos um maior número de faltosos, fato que dificulta a realização de atividades com alguma complexidade.

14 Trata-se de uma quantidade muito pequena de dados por si só e, também, em relação à quantidade de dados obtidos nos demais tipos de coleta, como mostram as tabelas 1 a 3, o que prejudica a ortogonalidade na distribuição dos dados (cf. GUY, 2007).

15 As respostas foram transcritas de maneira fiel ao original.

Quadro 4: Avaliação da unidade feita pelos alunos

<p><i>b) Comparando os dois primeiros quadros¹⁶ e com base no que estudamos e pesquisamos, por que podemos afirmar que o primeiro não condiz com a realidade linguística brasileira?</i></p> <p>Aluno 48¹⁷: “Não esta atualizado, já esta ultrapassado.”</p> <p>Aluna 10: “Sim, pois não é a forma que usamos.”</p> <p>Aluna 25: “Porque o quadro está desatualizado, e não é usado pelos brasileiros.”</p> <p>Aluna 42: “Porque o primeiro quadro está desatualizado e não condiz com a nossa realidade.”</p>
<p><i>c) Comparando o segundo quadro com o terceiro¹⁸, que foi resultado da nossa pesquisa, o que podemos concluir?</i></p> <p>Aluna 38: “Realmente comparando o 2º quadro com o 3º quadro o 1º está desatualizado.”</p> <p>Aluno 48: “Nossa pesquisa deu pra notar a diferença e atualização.”</p> <p>Aluna 25: “Que os dois estão iguais, pois é a forma que usamos para falar.”</p> <p>Aluna 8: “Podemos concluir que nós itaquenses estamos usando a mesma forma no dia dia.”</p>
<p><i>f) Por que o “você” apareceu mais na escrita do que na fala?</i></p> <p>Aluna 10: “Por quê , as pessoas cuidaram-se na escrita”.</p> <p>Aluno 24: “Possivelmente a pessoa se cuida mais na hora de escrever”.</p> <p>Aluna 11: “Provavelmente a pessoa se cuida mais na escrita”.</p> <p>Aluna 42: “Porque quando falamos não tomamos tanto cuidado, quanto na escrita, que normalmente usamos o modo mais tradicional”.</p> <p>Aluna 8: “Pois as pessoas se políam mais na escrita, e o você soa mais formal”.</p>
<p><i>h) Por que não conseguimos colher mais dados escritos a respeito do “nós” e “a gente”?</i></p> <p>Aluna 42: “Porque talvez o formulário não tenha sido bem testado, ou não tenham sido feitos muitos testes.”</p> <p>Aluna 25: “porque não formulamos a pergunta para que as pessoas usassem o nós ou a gente.”</p> <p>Aluna 8: “Pois o nosso formulário não foi bem elaborado.”</p> <p>Aluna 26: “Não conseguimos pois o material da pesquisa foi mal formulado para essa pesquisa.”</p>

16 Houve, em aula, neste momento, uma retomada do conteúdo dos Quadros 1 e 2.

17 Optamos por identificar os alunos pelo seu número na chamada.

18 O terceiro quadro apresentava o seguinte conteúdo:

Sistema pronominal resultante da nossa pesquisa em Itaquí (RS)

PRONOME SUJEI-
TO
Eu
Tu / você
Ele, ela
Nós / a gente
Vocês
Eles, elas

i) Lemos uma matéria jornalística apontando que o “você” está avançando sem sofrer restrições dos falantes gaúchos¹⁹. Isso se confirmou na nossa pesquisa? Por quê?

Aluna 26: “Realmente o ‘você’ está avançando na linguagem do gaúcho.”

Aluno 18: “Se confirmou, o você está avançando.”

Aluna 10: “Confirmou, pois os gaúchos estão usando em grande número o você.”

Aluna 42: “Sim foi confirmado porque normalmente estamos sofrendo mudanças na atualidade, apenas adicionamos e não questionamos, apenas nos adaptamos.”

k) Você achou interessante pesquisar sobre o uso real dos pronomes pessoais? Justifique.

Aluna 42: “Sim, porque nos coloca em uma posição de opinar sobre os pronomes e dizer que estamos corretos em dizer tu ou você, e que somos pessoas capazes de informar mais sobre a língua portuguesa.”

Aluna 8: “Sim, pois eu pensava que normalmente usávamos mais o tu e pela pesquisa notei que usamos tanto um como o outro.”

Aluna 7: “sim, por ser a primeira pesquisa elaborada na aula, fazendo com que a turma participe e tenha mais conhecimento.”

Aluna 10: “importante pois assim todos, aprendemos a forma correta.”

l) Avalie o produto pedagógico aplicado. Aponte erros, acertos e se possível dê sugestões para que possamos aperfeiçoá-lo, tendo em vista que a ideia é que ele seja reaplicado por professores em qualquer lugar do país.

Aluna 11: “Gostei muito porque a língua é diferente por cada pessoa, só que o professor demorou um pouco pra tabular as respostas.”

Aluna 42: “Na minha opinião não existem erros, e sim falhas, talvez realizar um formulário mais amplo, não apenas pesquisar sobre qual pronome mais usado, mas também perguntar sobre como nos sentimos sobre essa mudança de verbos, porque na verdade estamos acostumados também com o modo tradicional que aprendemos na escola.”

Aluna 25: “Achei que as pessoas falaram o que foi previsto, e poderíamos aperfeiçoar as perguntas para que usem palavras que precisamos para a pesquisa.”

Aluna 8: “Foi um pouco demorado, fizemos esse trabalho em período de férias e nosso formulário da pesquisa escrita não foi muito elaborado para um jeito informal.”

Aluna 26: “Acredito que de positivo no trabalho foi o aprendizado que ele nos proporcionou e de negativo que foi o método que teve algumas falhas que deixaram o trabalho sem alguns resultados percentuais.”

Fonte: Fleck (2016, p. 102-105)¹⁹²⁰

Fazemos, agora, alguns comentários sobre as respostas acima e sobre a reflexão feita em sala de aula a partir das respostas. Em primeiro lugar, foi satisfatório evidenciar que os alunos perceberam a desatualização do quadro pronominal tradicional, pois constataram na prática essa incoerência. As respostas para a pergunta “f”, questionando o uso majoritário de *você* nos textos

¹⁹ Cf. nota 9

²⁰

escritos, proporcionaram um interessante momento de reflexão da turma. Frisamos durante a leitura dessas respostas que o cuidado com a escrita não significa que a fala seja descuidada e propensa ao surgimento de “erros”. Destacamos que temos a fala mais formal e mais informal, assim como a escrita mais formal e mais informal, cada uma com as suas características. Por fim, compreendemos que a nossa pesquisa mostrou que o *você* é empregado por “soar mais formal” quando conversamos com um interlocutor. Além disso, o gênero de texto produzido favoreceu esse uso. Debates também que o *a gente* não sofreu restrições. Em relação à constatação de que o nosso questionário de pesquisa foi insuficiente para coletar dados escritos a respeito de *nós* e *a gente*, foi bom constatar que os alunos aprenderam que, antes de sair a campo, o pesquisador tem que testar o máximo possível o seu material de coleta de dados. Caso isso não seja feito, corremos o risco apontado por Bortoni-Ricardo (2008):

Quando o pesquisador não conduz a pesquisa baseado em decisões bem claras, sua coleta de dados pode resultar em quantidades inadequadas de evidência para confirmar ou desconfirmar as asserções na fase da análise. E aí pode ser difícil, até impossível, retornar ao ambiente da pesquisa para obter mais dados (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 60).

No tocante a verificar se eles apreenderam o que seja a variação linguística, foi satisfatório perceber que eles compreenderam que usar um ou outro pronome, com ou sem a concordância prevista, dependerá de questões envolvendo o contexto de comunicação e as intenções do falante. Além disso, a hipótese levantada nas primeiras aulas da unidade didática de que o *você* avançava sem encontrar obstáculos se confirmou. Essa constatação foi motivo de discussão entre os alunos, pois muitos entendiam que o *tu* seria soberano em virtude do município de Itaquí ser vizinho da cidade argentina de Alvear. Quando indagamos os alunos se eles gostaram de pesquisar sobre pronomes pessoais, selecionamos quatro respostas que mereceram ser discutidas pelo grupo. Uma aluna destacou que, a partir da pesquisa, seria possível opinar com mais conhecimento sobre o assunto, até mesmo como forma de defender o uso tanto de *tu* quanto de *você*. Outra aluna nos proporcionou um exemplo de como a curiosidade foi despertada na maioria dos alunos, uma vez que ela imaginava que haveria uma supremacia de *tu*. Como forma de mostrar o quanto o ato de pesquisar é marcante para o aluno foi que trouxemos a resposta de uma terceira aluna afirmando que, com essa primeira pesquisa, houve uma maior participação dos alunos nas atividades propostas. Por fim, trazemos a aluna 10 que mostra com a sua resposta as raízes profundas da cultura do erro. A referida aluna afirma a respeito de pesquisar que achou “importante pois assim todos, aprendemos a forma correta”. Como se interpreta, ela possivelmente compreende o ensino da língua como uma transição do falar e escrever “errado” para o falar e escrever “certo”, o que demonstra que a cultura do erro precisa ser continuamente debatida em sala de aula. Por fim, temos a análise das falhas e acertos na aplicação do produto. Quatro alunas apontaram as falhas na formulação do material de coleta de dados, mais precisamente nos dados escritos, sendo que a aluna 42 apontou que deveríamos ter discutido com mais ênfase como eles percebiam todas essas mudanças, pois na visão dela todos estão “acostumados com o modo tradicional”. Fechando essa primeira parte da reflexão, a aluna 26 considerou positiva a pesquisa em virtude do aprendizado que dela resultou.

Considerações finais

Com esse trabalho, procuramos mostrar que a prática da pesquisa a respeito da língua portuguesa permite uma reflexão sobre a variação linguística, ponto de partida para o ensino de

qualquer língua. Para os alunos ficou caracterizado que a língua é dinâmica e que a proposição de pesquisar a respeito fez com que eles percebessem que o ensino gramatical tradicional por si só não contempla toda a gama de variações que qualquer língua possui, optando pela omissão e desabonando usos linguísticos consagrados pelos falantes nativos.

A proposição de uma pedagogia da variação linguística (FARACO, 2008) só poderá começar a sair da teoria a partir do momento no qual os professores, com boa formação, coloquem em prática os ensinamentos sociolinguísticos. Naturalmente, lutar contra a ideia de que o brasileiro não sabe o próprio idioma e contra a barreira da “cultura do erro” não é uma tarefa das mais fáceis. O desencontro entre um português idealizado (norma padrão) e outro real (que aqui chamamos de norma culta) só será superado com a oferta de atividades práticas que levem para a sala de aula a reflexão sobre a língua. Na esteira do que propõem Basso e Pires de Oliveira (2012), a unidade aplicada permitiu que o português brasileiro entrasse na sala de aula, no sentido de tomá-lo como objeto de reflexão e criar condições para que os alunos construíssem gramática(s)²¹ sobre o uso dos pronomes pessoais.

No tocante a pontos positivos, é preciso reforçar que conseguimos fazer com que a maior parte dos alunos se envolvesse diretamente com a pesquisa, tendo em vista que logramos despertar a curiosidade deles. A discussão sobre a formalidade e a informalidade e sobre a preocupação excessiva com o conceito de “erro” foi interessante do ponto de vista pedagógico. Para os alunos, ficou evidenciado que rotular os usos da língua como certos ou errados revela uma atitude cômoda em relação à língua, pois, como frisamos para eles, era muito confortável do ponto de vista da tradição gramatical ignorar o uso corrente tanto do *a gente* quanto do *ocê*.

É importante destacar que o preenchimento de todas as tabelas e a elaboração do folheto de divulgação da pesquisa não contemplou a participação mais efetiva dos alunos. Isso aconteceu por dois motivos: o tempo previsto para a aplicação da unidade didática e a própria inexperiência dos alunos para lidar com a dinâmica de tabular os dados coletados.

Apesar das dificuldades apontadas, a aplicação da unidade aqui apresentada, com as modificações e as adaptações que os professores julgarem necessárias, poderá ser útil para a análise de outros fenômenos variáveis, como a concordância verbal, por exemplo, de maneira a fazer com que, de fato, a sala de aula se torne um laboratório vivo, conforme propõe Bagno (2007). Esperamos que isso sirva aos professores como forma de provocar pequenas e contínuas mudanças nas aulas, levando todos os atores a refletirem sobre a língua. Assim, as bases para o surgimento da pedagogia da variação linguística se tornam mais sólidas.

21 Como afirmam Basso e Pires de Oliveira (2012, p. 27), “as línguas são um excelente meio para ensinarmos o raciocínio científico, algo necessário independente da área para a qual o aluno irá se dirigir, porque não precisamos de equipamentos sofisticados para construirmos uma gramática – uma explicação para uma língua”.

Referências

- ALMEIDA, Napoleão Mendes de. *Gramática metódica da língua portuguesa*. São Paulo: Saraiva, 2005.
- ANTUNES, Irandé. *Aula de português: encontro & interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- BAGNO, Marcos. *Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística*. São Paulo: Parábola, 2007.
- BARBOSA, Afranio Gonçalves. Saberes gramaticais na escola. In: VIEIRA, Sílvia Rodrigues; Sílvia Figueiredo Brandão (orgs.). *Ensino de gramática: descrição e uso*. São Paulo: Contexto, 2009, p. 31-50.
- BASSO, Renato Miguel; PIRES DE OLIVEIRA, Roberta. Feynman, a linguística e a curiosidade, revisitado. *Matraga*, v. 19, n. 30, p. 13-40, 2012.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Educação em Língua Materna: a Sociolinguística na Sala de Aula*. São Paulo: Parábola, 2004.
- _____. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola, 2008.
- CASTILHO, Ataliba T. de. *Nova gramática do português brasileiro*. São Paulo: Contexto, 2010.
- CIPRO NETO, Pasquale; INFANTE, Ulisses. *Gramática de língua portuguesa*. São Paulo: Scipione, 1998.
- DAMIS, Olga Teixeira. Unidade Didática: uma técnica para a organização do ensino e da aprendizagem. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). *Técnicas de Ensino: Novos Tempos, Novas Configurações*. Campinas, SP: Papirus, 2006, p. 105-136.
- DIONNE, Hugues. *A pesquisa-ação para o desenvolvimento local*. Brasília: Liber Livros, 2007.
- FARACO, Carlos Alberto. O tratamento *ocê* em português: uma abordagem histórica. *Fragmentum*, n. 13, p. 51-82, 1996.
- _____. *Norma culta brasileira: desatando alguns nós*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- FARACO, Carlos Alberto; MOURA, Francisco Marto de. *Gramática*. São Paulo: Ática, 1999.
- FLECK, Leandro Silveira. *Por uma pedagogia da variação linguística: o ensino dos pronomes pessoais na perspectiva sociolinguística*. Bagé: UNIPAMPA, 2016. Dissertação (Mestrado em Letras), UNIPAMPA, Bagé, 2016.
- GUY, Gregory R. Varbrul: análise avançada. In: GUY, Gregory R.; ZILLES, Ana. *Sociolinguística quantitativa: instrumental de análise*. São Paulo: Parábola, 2007.
- LABOV, William. *Padrões sociolinguísticos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- LOPES, Celia Regina dos S. *Nós e a gente no português falado culto do Brasil*. *DELTA*, v.14, n. 2, 1998. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci>>. Acesso em: 01 de abr. 16.
- _____. Pronomes pessoais. In: VIEIRA, Sílvia Rodrigues; BRANDÃO, Sílvia Figueiredo (orgs.). *Ensino de gramática: descrição e uso*. São Paulo: Contexto, 2007, p. 105-119.

LOREGIAN-PENKAL, Loremi. *(Re)Análise da referência de segunda pessoa na fala da Região Sul*. Curitiba: UFPR, 2004. Tese (Doutorado em Letras), UFPR, Curitiba, 2004.

_____. Alternância tu/você em Santa Catarina: uma abordagem variacionista. *Estudos Linguísticos*, n. XXXIV, p. 362-367, 2005. Disponível em: < <http://www.gel.org.br/estudoslinguisticos/edicoesanteriores/4publica-estudos-2005>>. Acesso em: 25 jul. 2016.

MENON, Odete Pereira da Silva. O sistema pronominal do português do Brasil. *Letras*, Curitiba, n. 44, p. 91-106. 1995. Disponível em: < <http://ojs.c3sl.ufpr.br/>>. Acesso em: 02 out. 15.

MOLLICA, Maria Cecília. Fundamentação teórica: conceituação e delimitação. In: MOLLICA, Maria Cecília; BRAGA, Maria Luiza (orgs.) *Introdução à sociolinguística: o tratamento da variação*. São Paulo: Contexto, 2010, p. 9-14.

NEVES, Maria Helena de Moura. *Gramática de usos do português*. São Paulo: UNESP, 2000.

OLIVEIRA E SILVA, Giselle Machline de. Estertores da forma *seu* de terceira pessoa na língua oral. In: OLIVEIRA E SILVA, Giselle Machline de; SCHERRE, Maria Marta P. (orgs.). *Padrões sociolinguísticos: análise de fenômenos variáveis do português falado na cidade do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1996, p. 169-181.

SCHERRE, Maria Marta Pereira. *Doa-se lindos Filhotes: Variação Linguística, Mídia e Preconceito*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

_____. *et al.* Variação dos pronomes “tu” e “você”. In: MARTINS, Marco Antonio; ABRAÇADO, Jussara (orgs.). *Mapeamento sociolinguístico do português brasileiro*. São Paulo: Contexto, 2015, p. 133-172.

STURZA, Eliana Rosa. Línguas de fronteira: o desconhecido território das práticas linguísticas nas fronteiras brasileiras. *Revista Ciência e Cultura*, v. 57, n. 2, p. 47-50, 2005.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

VIANNA, Juliana Segadase LOPES, Célia Regina dos Santos. Variação dos pronomes “nós” e “a gente”. In: MARTINS, Marco Antonio; ABRAÇADO, Jussara (orgs.). *Mapeamento sociolinguístico do português brasileiro*. São Paulo: Contexto, 2015, p. 109-131.

ZILLES, Ana Maria S. O que a fala e a escrita nos dizem sobre a avaliação social do uso de a gente. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 42, n. 2, p. 27-44, 2007. Disponível em: < <http://revistaseletronicas.pucrs.br/>>. Acesso em: 11 out. 2015.

Recebido: 05/2017

Aceito: 08/2017.



**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

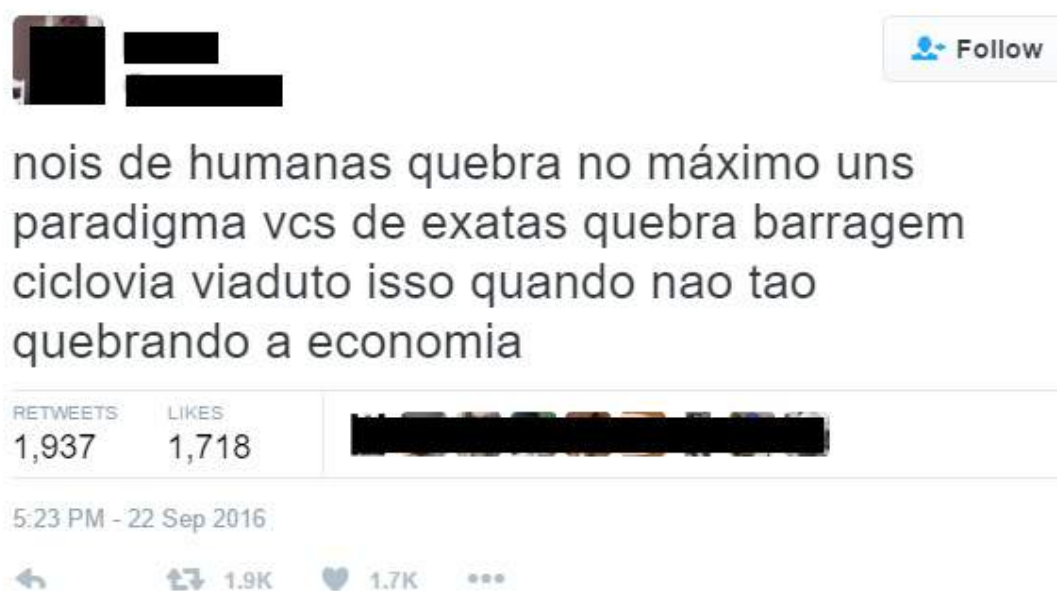
- analisar criticamente os diferentes discursos, inclusive o próprio, desenvolvendo a capacidade de avaliação dos textos:
 - * contrapondo sua interpretação da realidade a diferentes opiniões;
 - * inferindo as possíveis intenções do autor marcadas no texto;
 - * identificando referências intertextuais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



A POSIÇÃO VS/SV NO PORTUGUÊS BRASILEIRO: TRADIÇÃO, PESQUISA E ENSINO

THE VS/SV POSITION IN BRAZILIAN PORTUGUESE: TRADICION, RE- SEARCH AND TEACHING

Shélida da Silva dos Santos¹, Julio Manoel da Silva Neto²

RESUMO:

Os PCN (1998) indicam que um dos objetivos do ensino de língua materna é a exposição dos alunos ao tema da variação linguística, combatendo, dessa forma, a estigmatização e o preconceito relativos aos usos dos falantes. Entretanto, ainda hoje, observamos que o ensino de português nos colégios continua seguindo, por diversas vezes, apenas o prescrito pela tradição gramatical, sem levar em consideração uma reflexão sobre os usos da língua estudados no âmbito das universidades. Diante dessa questão, fica perceptível a lacuna existente entre o produzido no ambiente de pesquisas científicas e o que efetivamente chega às escolas. Considerando esse fato, o presente trabalho discutiu a relação entre os eixos tradição gramatical (ROCHA LIMA, 2012; CUNHA & CINTRA, 2013), pesquisa linguística (SANTOS, 2008; SANTOS e SOARES DA SILVA, 2012) e ensino (BASSO; OLIVEIRA, 2012; FRANCHI, 2013), com enfoque na ordem do sujeito – VS/SV –, em alguns contextos, e verbos transitivos, intransitivos e inacusativos. Na primeira etapa, partindo do que postula a tradição e retomando este conteúdo à luz das pesquisas variacionistas, apresentamos alguns fatores para a motivação da ordem VS/SV e a diferença entre as transitividades verbais, ressaltando a distinção entre os verbos monoargumentais intransitivos e inacusativos. Após esse ponto, nosso olhar se voltou para um livro didático, um dos maiores suportes pedagógicos do docente, a obra *Português: contexto, interlocução e sentido* (ABAURRE; PONTARA; ABAURRE, 2013), a fim de observarmos como esses fenômenos são contemplados nesse material didático. Em nossa análise, notamos que a obra segue apenas o proposto pela gramática tradicional, sem abordar uma reflexão sobre a ordem do sujeito, nem sobre a transitividade verbal. Com base nesse ponto, julgamos válido, na segunda etapa, propor sugestões de exercícios (comentados) sobre esses tópicos já apresentados acima, focalizando gêneros orais e escritos, destinados ao segundo ano do ensino médio.

1 Bolsista CAPES. Universidade Federal do Rio de Janeiro. E-mail: sshelisantos@gmail.com

2 Universidade Federal do Rio de Janeiro. E-mail: juliomassine@yahoo.com.br

PALAVRAS-CHAVE: Ensino; Variação linguística; Ordem VS/SV; Transitividade

ABSTRACT:

The PCN (1998) indicates that the primary goal of the teaching of Language Portuguese as mother tongue is the presentation of the students to a linguistic variation and to stop the linguistic discrimination. However, the teaching of Language Portuguese in school today still following the prescription of traditional grammar, disregarding the linguistic reflection about on the uses of the speaker. Accordingly this issue, is perceived the gap between the papers the linguistics researches and the material that leave in schools. Considering the subject, this paper talks about the relationship between the axes of the traditional grammar (ROCHA LIMA, 2012; CUNHA & CINTRA, 2013), linguistic research (SANTOS, 2008; SANTOS e SOARES DA SILVA, 2012) and teaching (BASSO; OLIVEIRA, 2012; FRANCHI, 2013), with focus on the subject order – SV/VS –, in some contexts, the transitive, intransitive and unaccusative verbs. The first moment, we were presenting the factors for SV/VS order and the difference between the verbal transitivity, emphasizing the divergence between the unaccusative and intransitive mono-argument verbs. The second point is the analysis of the didactic book *Português: contexto, interlocução e sentido* (ABAURRE; PONTARA; ABAURRE, 2013), frequently used in public schools of Rio de Janeiro and to notice how the linguistic phenomena are approaching. In our analysis, we observed that didactic book is based in grammar traditional, disregard the reflection about subject order and verbal transitivity. Based this observation, we judge to be valid to propose some exercises commented about the topics discussed above, focused oral and writing genres, intended for the second year of High School, based on the Currículo Mínimo do Estado do Rio de Janeiro (2012).

KEYWORDS: Teaching; Linguistic variation; VS/SV order; Transitivity

Introdução

Variados estudos sobre o português brasileiro têm sido desenvolvidos em nossas universidades, nas faculdades de Letras, nas mais diversas áreas e linhas teóricas. Contudo, de fato, são poucos os que rompem a barreira da esfera acadêmica e chegam à sala de aula. Obras como a de Vieira e Brandão (2011), por exemplo, almejam este objetivo e suscitam discussões e algumas sugestões para que o docente leve à sala de aula debates sobre os usos dos alunos, resultando em aulas produtivas em que o discente se sinta o autor do seu conhecimento e perceba que o português que fala em seu cotidiano não é errado.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1998) ratificam que o ensino de língua materna deve perpassar por três eixos: leitura, produção e análise linguística, tendo sempre como unidade de ensino os gêneros, sendo estes originais, ou seja, reais, que circulem nas mais variadas esferas. Contudo, uma questão ainda impera: como mesclar o trabalho com gêneros ao ensino de análise linguística? Afinal, é importante que o aluno conheça as estruturas da sua língua para que desempenhe de maneira satisfatória suas habilidades comunicativas e leitoras nos mais diversos ambientes em que estiver inserido.

Baseados no apresentado acima, obviamente sem objetivar finalizar esta discussão tão relevante atualmente para o ensino de língua materna, o presente artigo busca analisar as estruturas VS

(verbo - sujeito) e SV (sujeito - verbo) do português brasileiro (PB), com um foco maior nas formas monoargumentais, e, com base nisso, criar sugestões de exercícios para um trabalho com esse tema. Para chegar a tal, dividimos este artigo em duas etapas.

Na primeira etapa, baseamo-nos no postulado por Barbosa (2011) que afirma que o professor deve ter três saberes para lidar com os fenômenos linguísticos: o saber da comunidade em que está inserido, o da tradição gramatical e o da pesquisa linguística. Seguindo o proposto pelo autor citado, observamos as relações de transitividade e da ordem do sujeito na tradição gramatical (BECHARA, 2009; ROCHA LIMA, 2012; CUNHA & CINTRA, 2013); as pesquisas científicas variacionistas que analisam a ordem do argumento dos verbos inacusativos na fala do PB (SANTOS, 2008; SANTOS E SOARES DA SILVA, 2012) e a investigação dos fatores que favorecem tal posição. Também consideramos os estudos em relação à ordem dos verbos transitivos e intransitivos (PILATI, 2004) e a discussão sobre a ordem VS nesses tipos de verbos. Em relação à concordância do sujeito com o verbo, levamos em conta o estudo de Berlinck, Duarte e Oliveira (2015). Ainda neste momento, para concluí-lo, analisamos o tratamento dado a estes temas em um livro didático, a saber: *Português: contexto, interlocução e sentido* (ABAURRE; PONTARA; ABAURRE, 2013).

Tendo como base a discussão empreendida no momento inicial, a segunda etapa desse texto é uma sequência de atividades voltada para a educação básica – 2º ano do ensino médio. Buscando aliar o proposto por Basso e Oliveira (2012) de que os alunos sejam investigadores da sua própria língua, linguistas, com as propostas de atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas sugeridas por Franchi (2013) e com os três eixos para o ensino de gramática, postulados por Vieira (2015), almejamos expor os alunos a uma reflexão sobre o fenômeno em análise (VS/SV).

Esperamos, com este artigo, lançar luz ao tema variação linguística em sala de aula, a respeito do nosso objeto de estudo apresentado, fazendo com que os professores o explorem mais em sua prática pedagógica.

Os saberes dos falantes, os gramaticais e os linguísticos

Para um trabalho mais significativo com o ensino de língua materna, em que haja uma melhor compreensão dos fenômenos em variação, Barbosa (2011) salienta que o docente precisa levar em consideração três saberes que se entrelaçam: o primeiro é o da comunidade linguística, o das formas que o falante usa em seu dia a dia; o segundo é o da tradição gramatical, que busca, geralmente, aproveitar a explanação temático-gramatical e nomenclatura universalizada da GT para ser um ponto de partida descritivo: da língua literária apresentada na tradição gramatical para descrição e análise de cada uso local da comunidade dos alunos; o terceiro é o saber das pesquisas linguísticas, aquele que se realiza no âmbito dos estudos universitários, nas pesquisas em diversas linhas.

Com esses três saberes, o docente estará embasado teoricamente para tratar dos diversos fenômenos que podem aparecer em suas aulas e conseguirá dar respostas que melhor satisfaçam os seus alunos, visto que, em muitos casos, apenas o saber da gramática tradicional não consegue abarcar todos os fatos linguísticos (e nem mesmo poderia!).

No que tange ao nosso fenômeno em análise (ordem VS/SV), frequentemente, os alunos não estabelecem a concordância com o sujeito posposto preconizada pela norma padrão. Assim, estruturas como as apresentadas a seguir em (1b) são vistas com recorrência nas produções escrita e oral de nossos alunos.

(1) a. As encomendas *chegaram*.

b. *Chegou* as encomendas

Desse modo, é perceptível a existência de um fenômeno em variação na comunidade, que interfere inclusive na concordância verbal.

Considerando como válido o proposto por Barbosa (2011) de como o docente deve se portar ao trabalhar com fenômenos variáveis em sala, com base nas pesquisas linguísticas da área, esta primeira etapa contemplará a discussão sobre a transitividade e a ordem VS/SV no PB, levando em conta os fatores que influenciam a posição do sujeito. Porém, antes de entrarmos nas discussões teóricas, é necessário entendermos o saber da tradição gramatical sobre a transitividade e sobre a ordem do sujeito no português brasileiro (PB), uma vez que é este ainda que rege, em sua maioria, o ensino escolar.

O saber da tradição gramatical

Estruturas verbais, segundo a gramática tradicional (GT)

Segundo a tradição gramatical (BECHARA, 2009; ROCHA LIMA, 2012; CUNHA & CINTRA, 2013), temos, no português, dois tipos de verbos: os transitivos e os intransitivos. Os primeiros são aqueles que necessitam da “presença de um ou mais termos que lhes completem a compreensão” (ROCHA LIMA, 2012, p. 293), como podemos observar nos exemplos abaixo:

(2) a. Ela *invejava* os homens. (BESSA LUÍS, 1980, *apud* CUNHA & CINTRA, 2013, p. 150 – grifo nosso)

b. O porteiro *viu* o automóvel (BECHARA, 2009, p. 415 – grifo nosso)

(3) a. *Perdoai* aos inimigos. (CUNHA & CINTRA, 2013, p. 152 – grifo dos autores)

b. Eles *precisam* de socorro (BECHARA, 2009, p. 415 – grifo nosso)

(4) a. O sucesso do seu gesto não *deu* paz ao Lomba. (TORGA, 1952 *apud* CUNHA & CINTRA, 2013, p. 151 – grifo dos autores)

b. O diretor *escreveu* cartas aos pais. (BECHARA, 2009, p. 422 – grifo nosso)

Nos exemplos em (2), os verbos invejar e ver são classificados como transitivos diretos, pois exigem elementos que complementem seus respectivos significados, sem o auxílio de preposição. Por exemplo, a ação expressa por invejar transita para outro elemento (os homens), que terá a função sintática de objeto direto. Em (3), as ações expressas pelos verbos perdoar e precisar, assim como os verbos em (2), transitam para outros elementos (inimigos e socorro, respectivamente), porém, sendo regidas obrigatoriamente por preposições. Tais verbos são classificados como transitivos indiretos e serão complementados por objetos indiretos. Há ainda o caso de

transitividade dupla, em que a ação expressa transita para os outros elementos da oração, ao mesmo tempo, direta e indiretamente, como em (4), dar e escrever, em que o verbo dar, por exemplo, exige que se dê alguma coisa e alguém que receba essa coisa. Assim, esse verbo é classificado como transitivo direto e indireto e seus complementos serão tanto um objeto direto quanto um indireto (CUNHA & CINTRA, 2013).

Por fim, os verbos classificados como intransitivos (5) são aqueles que não necessitam de nenhum termo, “são suficientes para, sozinhos, representar a noção predicativa” (ROCHA LIMA, 2012, p. 293).

(5) a. O soldado *morreu*. (ROCHA LIMA, 2012, p. 293 – grifo nosso)

b. *Sobe* a névoa... A sombra *desce*... (SILVA, DA COSTA, A. 1976 *apud* CUNHA & CINTRA, 2013, p. 149 – grifo dos autores)

A questão da ordem na tradição gramatical

A questão da ordem do sujeito é tratada nas gramáticas de Cunha & Cintra (2013) e de Rocha Lima (2012) com ênfase nos capítulos voltados para o estudo dos componentes da frase. Os autores dessas obras consideram, como posições possíveis, a ordem direta e a ordem inversa. A ordem direta é aquela em que o sujeito aparece anteposto ao verbo (SV). A ordem indireta, por sua vez, acontece quando o sujeito é posposto ao verbo (VS), como pode ser notada nos exemplos abaixo:

(6) a. **Sua presença** *inspira* confiança aos jovens. (ROCHA LIMA, 2012, p. 290 – grifo nosso)

b. *Formam-se* **bolhas** na água. (PESSOA, 1960 *apud* CUNHA & CINTRA, 2013, p. 178 – grifo nosso)

c. És **tu!** És **tu!** Sempre vieste, enfim! (ESPANCA, 1962 *apud* CUNHA & CINTRA, 2013, p. 176 – grifo nosso)

No primeiro exemplo (6a), a ordem SV é ilustrada, ou seja, a ordem direta. Segundo Cunha & Cintra (2013), essa ordem é predominante nas línguas românicas, sendo mais sensível em contextos enunciativos e declarativos. Em relação às inversões, os autores defendem que podem ocorrer por natureza gramatical, como em (6b), ou por natureza estilística, para realçar o sujeito, como em (6c). Nesta última, (6c), estão incluídas as construções com verbos unipessoais (CUNHA & CINTRA, 2013), intransitivos. Rocha Lima (2012) também realça a atenção para esses verbos, pois afirma que o leitor desatento pode interpretar o sujeito como objeto direto. Para o autor, diante dessas estruturas “a primeira coisa que se faz é observar a natureza do verbo (se ele é intransitivo, ou transitivo) e, logo após, procurar o seu sujeito” (ROCHA LIMA, p. 292, 2012).

Notamos, até aqui, como é natural das gramáticas, uma abordagem meramente descritiva e prescritiva sobre esses processos. Um único adendo feito foi ao apontar que a inversão, ordem VS, pode ocorrer por uma natureza estilística, mas não foi aprofundado.

O saber das pesquisas linguísticas

Quais as diferenças entre os verbos intransitivos e os verbos inacusativos?

No primeiro ponto da seção anterior, explicamos, à luz de algumas gramáticas tradicionais brasileiras, que o verbo intransitivo é assim classificado por ter sua predicação completa, sem a necessidade de um complemento. Voltemos aos exemplos (5), aqui retomados em (7).

(7) a. O soldado *morreu*. (ROCHA LIMA, 2012, p. 293 – grifo nosso)

b. *Sobe a névoa... A sombra desce...* (SILVA, 1976 *apud* CUNHA & CINTRA, 2013, p. 149 – grifo dos autores)

As frases no exemplo (7) são constituídas por verbos monoargumentais, pois selecionam apenas um argumento. Nenhum dos predicadores seleciona um complemento, mas um sujeito sintático. Porém, nesses casos, o sujeito sintático é, na verdade, um complemento do verbo, um argumento interno. São classificados, então, como inacusativos, e não como intransitivos. Para melhor entendermos a diferença entre esses dois conceitos, observemos os exemplos abaixo:

(8) a. *Morreu o soldado*. [+ animado] [- agentivo]

b. *A névoa sobe*. [- animado] [- agentivo]

c. *Desce a sombra*. [- animado] [- agentivo]

(9) a. *Carlos nada*. [+ animado] [+ agentivo]

b. (?) *Nada Carlos*.

c. *Fernanda corre*. [+ animado] [+ agentivo]

d. (?) *Corre Fernanda*.

e. **A caixa corre*. / **A caixa nada*.

As estruturas representadas em (8) e (9) selecionam apenas um argumento, porém apresentam diferenças quanto ao tipo de argumento selecionado e ao traço semântico.

Em (8), apesar dos argumentos estarem pospostos aos verbos, as estruturas são produtivamente produzidas pelos falantes nativos brasileiros. Os argumentos têm mobilidade na sentença em relação à ordem VS e SV, podem ser [+ animado] ou [- animado] e todos têm o traço [- agentivo]. Esses verbos são classificados como inacusativos. Em contrapartida, as frases em (9) não apresentam o mesmo comportamento. Os verbos nadar e correr selecionam um argumento com traço [+ animado] e [+ agentivo], como ilustrado em (9a,c). A agramaticalidade no exemplo (9e) prova que esses verbos são predicadores que têm como característica selecionar um argumento com o traço [+ agentivo] e, conseqüentemente, para ser agente, tem que ter traço [+ animado]. Em relação à ordem, levando em consideração a produção natural do falante, quando o argumento é posicionado após o verbo, a sentença é considerada pouco produtiva no PB, como nos exemplo (9b,d). Esses verbos são classificados como intransitivos.

Considerando o que foi explicitado acima, observamos que verbos inacusativos são diferentes dos intransitivos, seja pela ordem, aceitam tanto SV quanto VS, seja pelo traço semântico do argumento, que pode indicar um ser animado ou não.

Reanalizando os períodos anteriores em (8a) e (9a), aplicando os testes de substituição da sentença por uma oração subordinada reduzida de particípio absoluto e das passivas estativas (CYRINO; NUNES; PAGOTTO, 2015), podemos observar estas distinções:

(8') a. *Morreu* o soldado.

b. *Morrido* o soldado, todos ficaram tristes.

c. O soldado está *morto*.

(9') a. Carlos *nada*.

b. **Nadado* Carlos, todos ficaram nervosos.

c. *Carlos está *nadado*.

Em (8') todas as sentenças são gramaticais, produzidas por qualquer falante nativo, já as sentenças (9'b) e (9c) são agramaticais. Esses testes, portanto, auxiliam a identificar a diferença entre os monoargumentais inacusativos e intransitivos. Esses últimos, quando transformados em uma das duas estruturas, tornam-se agramaticais.

Seguindo uma abordagem gerativista, a separação dessas duas classes verbais é proposta por Mioto, Silva e Lopes (2013) em vista da seleção argumental. Os verbos intransitivos selecionam um argumento externo que ocupa lugar de especificador da sentença e que tende a receber papel temático de agente. A flexão verbal atribui caso nominativo ao argumento na etapa da computação sintática. Nos exemplos em (10), podemos notar que o sintagma que recebe caso nominativo não pode ser substituído por um clítico acusativo:

(10) a. **Bruno** pulou.

b. **Ele** pulou.

c. *Pulou-**o**.

Os verbos inacusativos, por sua vez, selecionam um argumento interno (também chamado de complemento) gerado à direita do verbo, como nos verbos transitivos. Nessa posição, o sintagma tende a receber papel temático de tema e caso acusativo. Porém, os verbos inacusativos não podem atribuir caso acusativo (BURZIO, 1986 *apud* MIOTO; SILVA; LOPES, 2013), por isso o nome inacusativo. Em (11), podemos observar o comportamento desse verbo quando é substituído pelo clítico acusativo:

(11) a. **Bruno** sumiu. / **A chave** sumiu.

b. **Ele** sumiu. / **Ela** sumiu.

c. *Sumiu-**o**. / *Sumiu-**a**.

O exemplo (11b) ilustra a possibilidade de o argumento ser substituído por um pronome pessoal do caso reto, como em (10b). Já em (11c) e (10c) as sentenças são agramaticais, pois os argumentos não recebem caso acusativo. Ambos recebem caso nominativo.

As estruturas VS e SV no PB à luz das pesquisas linguísticas

Ampliando e aprofundando o apresentado pela tradição, estudos variacionistas referentes à ordem VS/SV no PB (PILATI, 2004; SANTOS, 2008; SANTOS E SOARES DA SILVA, 2012; BERLINCK; DUARTE; OLIVEIRA, 2015) discutem a frequência da posição do sujeito em relação aos diferentes tipos de predicadores e investigam a motivação para tal comportamento.

Quando se trata da fala culta, a posição SV é mais frequente com verbos transitivos e intransitivos; já com verbos inacusativos, a maior produtividade é da ordem VS. A ordem VS com os verbos transitivos e intransitivos, segundo o estudo de Berlinck, Duarte e Oliveira (2015), é facultado quando o sujeito é um SN pesado, ou seja, um sintagma longo, como nos exemplos abaixo, usados pelas autoras:

(12) a. Isso foi o que **decidiram os deputados da bancada ruralista recém-chegados**. (BERLINCK; DUARTE; OLIVEIRA, 2015, p. 90 – grifo das autoras)

b. Só **dormiram os meninos que chegaram do passeio do Parque Tecnológico**. (BERLINCK; DUARTE; OLIVEIRA, 2015, p. 90 – grifo das autoras)

Segundo Kato (2000, p.1), em uma ordem neutra, “o Português Brasileiro falado (PB) atesta um comportamento não-uniforme em relação à inversão sujeito/verbo: quanto mais argumentos à direita, menos aceitável a sentença se torna”. Tal fenômeno, denominado pela autora como restrição de monoargumentalidade, impede que dois argumentos de um mesmo verbo estejam em posição pós-verbal. Essa restrição está relacionada diretamente com dois aspectos que têm ocorrido no PB: (a) o preenchimento cada vez maior da posição de sujeito; (b) a perda do clítico acusativo de terceira pessoa. Logo, quando não há a presença de um SN longo, conforme indica Kato (2000), a ordem privilegiada é SV. A ordem VS, nesse caso, poderia ser considerada uma construção agramatical.

Em relação aos verbos inacusativos, estudos feitos a partir de peças teatrais populares escritas ao longo dos séculos XIX e XX (SANTOS, 2008; SANTOS E SOARES DA SILVA, 2012) apontaram fatores sintáticos favorecedores da ordem VS, tais como a definitude do sujeito, o item lexical, o seu status informacional e a extensão do sintagma nominal. Assim, quanto mais o sintagma contiver uma informação indefinida, nova e for pesado (formado por mais de três palavras), maior a probabilidade de o sujeito ficar posposto ao verbo.

Pilati (2004), por sua vez, apresenta uma visão mais expandida em relação à ordem do argumento com os verbos transitivos, defendendo que as ordens VS e VOS acontecem em contextos pragmáticos específicos e que a ordem VSO é mais restrita. A autora ainda divide em dois grupos os verbos transitivos com sujeitos pós-verbais. O primeiro é formado por predicados com verbos leves, como os exemplos em (13). O segundo grupo é formado por orações com predicados previsíveis, como em (14).

(13) a. *Tomou posse* o novo presidente dos Estados Unidos. (PILATI, 2004, p. 5 – grifo da autora)

b. Hoje *participará do debate* o senador Cristóvam Buarque. (PILATI, 2004, p. 5 – grifo da autora)

c. *Pega fogo* a disputa eleitoral na cidade de São Paulo. (PILATI, 2004, p. 5 – grifo da autora)

- (14) a. *Chuta* a bola o jogador do flamengo. (PILATI, 2004, p. 5 – grifo nosso)
 b. *Abre* o placar o time do Palmeiras. (PILATI, 2004, p. 5 – grifo nosso)
 c. *Ergue* o braço o juiz. (PILATI, 2004, p. 5 – grifo nosso)

Os exemplos em (13a,b) são formados por verbos com baixa referencialidade e, em (13c), por expressão idiomática. Já nos exemplos em (14), os predicados são formados por contextos previsíveis, como nas narrações de jogo de futebol, por exemplo, em que há uma quantidade restrita de ações que podem ocorrer. Nestas narrações, o foco, dessa forma, é colocado na ação e seguido pelo sujeito, o agente.

Quanto à concordância entre o sujeito e o verbo, há uma diferença entre os verbos transitivos e intransitivos e os verbos inacusativos. Segundo Berlinck, Duarte e Oliveira (2015), a concordância é mais frequente quando o predicador é um verbo transitivo ou intransitivo, principalmente em contextos em que o sujeito é uma forma nominal ou pronominal, como nos exemplos em (15). A variação da concordância nesses casos fica restrita aos contextos de sujeito coletivo.

- (15) a. **Os veteranos** *ofereciam* um piquenique aos... calouros então nós fomos até Itaparica. (BERLINCK; DUARTE; OLIVEIRA, 2015, p. 90 – grifo das autoras)
 b. Eu levei as minhas filhas. **Elas**_i *adoraram*, né? [☉]_i não *queriam* ir, mas ao fim [☉]_i *foram*, porque [☉]_i *sabiam* que iam outros jovens também. (BERLINCK; DUARTE; OLIVEIRA, 2015, p. 90 – grifo das autoras)

Com os verbos inacusativos, a concordância varia na fala culta quando o argumento aparece após o verbo, pois o falante nem sempre o reconhece como sujeito sintático.

- (16) a. De vez em quando *aparecem* **as riscas** no chão. (BERLINCK; DUARTE; OLIVEIRA, 2015, p. 93 – grifo das autoras)
 b. Elas se atrofiam porque não *existe* **aqueles elementos**. (BERLINCK; DUARTE; OLIVEIRA, 2015, p. 93 – grifo das autoras).

Uma análise de material didático

Desde os PCN (1998), o ensino de língua materna tem passado por significativas mudanças. Tais diretrizes curriculares afirmam que o ensino de português deve ser pautado nos gêneros textuais, englobando a produção e leitura de textos, além do trabalho com a análise linguística, não havendo mais espaço para apenas decorar regras e conceitos.

Diante desse contexto ilustrado acima, os docentes, por vezes, não sabem como lidar com os conteúdos que devem ser estudados. Assim, frequentemente, seguem dois caminhos distintos: (i) restringem seu foco de análise à mera metalinguagem, esquecendo-se que a língua apenas se efetiva em textos; (ii) trabalham a leitura, interpretação e produção textuais, mas desprezam que os alunos também precisam dominar conteúdos gramaticais básicos para que obtenham êxito nas habilidades comunicativas exigidas em sua vida escolar, profissional e cotidiana. Diante dessa problemática apresentada, concordamos com Vieira (2015, p. 01) ao afirmar que

há que se refletir cuidadosamente sobre o papel do ensino de Língua Portuguesa e a localização dos temas gramaticais nessa emaranhada rede de propostas, cujos objetivos deverão preservar sempre o interesse maior de colaborar com a qualidade das aulas e o crescimento da competência comunicativa dos alunos

Sabemos que o docente apresenta como maior suporte pedagógico o livro didático. Dessa forma, o professor, geralmente, pauta suas aulas com base nesse instrumento. A fim de buscarmos compreender melhor como (e se) os fenômenos apresentados até o momento têm chegado à escola, selecionamos como material de análise o livro *Português: contexto, interlocução e sentido* (ABAURRE; PONTARA; ABAURRE, 2013). Olharemos a forma como a transitividade e a ordem do sujeito é abordada nesse material didático. A escolha desse livro justifica-se pelo seu amplo uso nas escolas estaduais do Rio de Janeiro.

A transitividade

A questão da transitividade é encontrada no capítulo 23 sobre os termos essenciais da oração, dentro da seção que trata o estudo do predicado.

O tópico inicial pede que os alunos comparem os verbos chegar e comprar nos exemplos: “(a) Nossos convidados *chegaram* e (b) *Compramos* as passagens aéreas para os Estados Unidos”. (ABAURRE; PONTARA; ABAURRE, 2013, p. 334 – grifo das autoras).

Após, as autoras indicam que o conteúdo semântico desses verbos é diferente, uma vez que *chegar* traduz uma ideia completa, ao passo que *comprar* precisa ser complementado por outro termo. Finalizando esta etapa, as autoras abordam superficialmente a transitividade verbal. Notamos que em nenhum momento é tratado o comportamento diverso que os verbos monoargumentais podem ter.

A ordem VS/SV

Como nosso objeto de análise não é um ponto gramatical amplamente estudado, buscando encontrá-lo dentro de algum contexto mínimo, voltamos nosso olhar para o capítulo que tratasse dos termos essenciais da oração, também compreendido no capítulo 23.

O livro didático, no capítulo em questão, apresenta uma atividade de interpretação para introduzir o ponto gramatical (sujeito e predicado). Após as questões, as autoras tratam sobre função sintática de forma ampla e fazem a distinção entre os termos essenciais, integrantes e acessórios. Feita esta abordagem geral, é apresentado um estudo sobre sujeito – com as divisões tradicionais – e dos tipos de predicado, englobando também a transitividade verbal. Em nenhum momento do capítulo, contudo, é construído algum tópico que tratasse a respeito das estruturas VS/SV.

Pelo que vimos, o material em análise não abordou discussões importantes que apresentamos até então. Usos que os alunos fazem em seu cotidiano, em sua comunidade, não foram abarcados, perpetuou-se um ensino da metalinguagem, seguindo basicamente o que foi apresentado na tradição gramatical (cf. 2.1), sem que houvesse uma reflexão e fosse salientada a variação linguística

Lima (2014), analisando livros didáticos, também notou questões semelhantes ao que vimos na obra de ABAURRE, PONTARA e ABAURRE (2013). O autor revela que, apenas para atender à exigência do PNLN, os livros contam, em sua maioria, com apenas um capítulo relativo à variação linguística e, nos outros, ignoram fenômenos linguísticos cruciais para a formação do aluno em língua portuguesa.

Conjunto de atividades

Como vimos, o material didático analisado por nós não abarca de maneira satisfatória o uso da ordem VS/SV no PB, além de tratar da predicação apenas de maneira descritiva, sem apontar os efeitos discursivos que esses elementos gramaticais podem gerar.

Os PCN (1998) indicam que a escola deve trabalhar a variação em sala, a fim de formar cidadãos críticos que não discriminem usos linguísticos, mas que os compreendam. A escola também tem como função instruir os estudantes para se inserirem no mercado de trabalho, sendo, uma das maneiras de inserção e ascensão social, o domínio da modalidade culta da língua nos contextos que demandem tais usos. No entanto, como indica Franchi (2013, p. 79),

apesar de tudo o que tem sido dito pela linguística e pela pedagogia, mantém-se [no ensino gramatical] um viés normativo que não se limita a levar os alunos ao domínio da modalidade culta e escrita (um dos objetivos da escola), mas que constitui um fato importante de discriminação e repressão social.

Com base no apresentado acima que julgamos de fundamental importância a explanação dos exercícios apresentados a seguir.

Vieira e Freire (2014) afirmam que cabe a escola atividades de leitura e produção que abarquem variantes tanto formais quanto informais. Observando a questão da ordem VS no PB, é perceptível que, até em registros formais, a concordância canônica pode não ser concretizada, sendo classificado por Labov (1974) como um indicador apenas, quer dizer, sem grande estigmatização social. Porém, não é por isso que o estudo desse fenômeno deva ser renegado no ambiente escolar. Pelo contrário, cabe uma reflexão sobre esse uso e um questionamento do motivo dessa estrutura não ser avaliada pejorativamente pela comunidade linguística.

Assim, nosso objetivo ao trabalhar a ordem VS/SV é que o aluno a domine de fato, uma vez que cumpre à escola o objetivo de dotá-lo com as variantes de prestígio as quais ele pode desconhecer. Entretanto, além disso, almejamos formar discentes críticos, cientistas de sua própria língua, que testem as (im)possibilidades de usos e percebam os arranjos que podemos construir a depender dos efeitos discursivos almejados, seja um foco na ação, seja no agente. Dessa maneira, queremos trazer ao nível da consciência essas formas e apontar que determinado uso é motivado. Ademais, também desejamos salientar a questão da variação e ratificar como uma determinada variante pode ser valorizada, estigmatizada ou neutralizada dependendo de qual grupo social a usa. Por ser implementada na fala (cf. 2.2) e – já até mesmo – na escrita cultas, a não concordância canônica VS não é apreciada negativamente.

Assumindo o Currículo Mínimo do Estado do Rio de Janeiro (2012) como ponto de referência, adaptamos nossa sequência com oito atividades para os alunos do 2º ano do ensino médio. Tendo como pressupostos seus conhecimentos básicos adquiridos sobre transitividade verbal (7ª ano) e termos da oração (8ª ano), almejamos lembrar, ampliar e construir discussões acerca do nosso fenômeno em análise.

Para a elaboração dessas atividades, tivemos como arcabouço teórico-metodológico as reflexões propostas por Basso e Oliveira (2012); Franchi (2013) e Vieira (2015). Basso e Oliveira (2012) e Franchi (2013) seguem o pressuposto de que todos os falantes possuem uma gramática interna formada desde sua primeira infância, estabilizada aproximadamente aos sete anos, que faz com

que saibam estruturas possíveis de sua língua. Com base nesse aspecto, os autores afirmam que é extremamente necessário trabalhar com esta gramática interna em sala de aula, com a intuição do aluno sobre a sua língua para, após, quando necessário, realizar a explanação de um quadro teórico metalinguístico. Como indicam os linguistas, o objetivo é tornar a aula de língua portuguesa uma atividade científica, na qual os estudantes possam testar estruturas, brincar com as (ir)realizações de determinadas formas linguísticas em contextos múltiplos. Vieira (2015) contribui, para esse trabalho, com a proposta de três eixos para o ensino de gramática – (I) ensino de gramática e atividade reflexiva; (II) ensino de gramática e produção de sentidos; (III) ensino de gramática, variação e normas –, relacionando este ensino tanto aos efeitos discursivos que podem ser gerados na leitura e na produção de textos quanto à compreensão dos fenômenos linguísticos variáveis. Para a autora, estes caminhos não são excludentes, pelo contrário, a fim de que sejam produtivos devem ser contemplados em conjunto.

Com base em Basso e Oliveira (2012) e Franchi (2013), buscamos a realização de uma sequência em que os alunos fossem cientistas da sua própria língua, investigando e compreendendo, por meio de atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas – que acabam se imbricando na construção dos exercícios –, o funcionamento do português. Com base no postulado por Vieira (2015), sobre os três eixos, estruturamos a nossa sequência, dividida da seguinte maneira: a) apresentação geral da atividade; b) objetivos gerais da atividade; c) a materialização da atividade por meio de perguntas para a turma.

ATIVIDADE I:

I. Introduzir a atividade perguntando aos alunos quais são os seus times de futebol, se eles gostam de assistir a jogos na TV ou vão pessoalmente aos estádios, em qual canal de TV eles, geralmente, assistem etc.

II. Apresentar um fragmento do gol de Neymar, no jogo Barcelona x Villarreal³, mas sem som e pedir que quatro alunos façam a narração (gravá-la). Esses alunos serão selecionados pela sua interação com o primeiro momento da atividade. Desse modo, serão selecionados dois alunos que gostem bastante de futebol e assistam com regularidade e dois alunos que assistam pouco/não assistam a futebol. Ao final, a turma votará, escolhendo qual deles foi o melhor narrador, expondo os motivos

→ *Objetivo: observar se os alunos que assistem a futebol apresentarão um linguajar semelhante aos dos narradores convencionais, utilizando estruturas desse gênero, tais como: rapidez, fluidez, estruturas simples, foco na ação.*

III. Pedir que todos escrevam por extenso como seriam as suas narrações.

IV. Passar o vídeo com o áudio e perguntar aos alunos se o que eles escreveram está muito diferente do narrado originalmente. Discutir com eles a questão do foco informacional.

→ *Objetivos: não queremos que os alunos pensem se falaram com as mesmas palavras do locutor, mas se utilizaram estruturas semelhantes: curtas, diretas, com o foco na ação. Nesse mo-*

3 O link do jogo encontra-se nas referências bibliográficas e a transcrição simples em anexo.

mento, alguns alunos poderão ler o que pensaram e, assim, a turma, coletivamente, observará se ocorreu uma adequação ou não ao gênero narração esportiva. Esta é uma atividade inferencial, o objetivo não é que os alunos dominem o gênero, mas saibam a sua estrutura geral.

Atividade: Após a apresentação dos seus colegas, é a sua vez de trabalhar! Finja que você é o narrador do jogo e imagine como seria possível a apresentação deste gol.

ATIVIDADE II:

I. Entregar aos alunos a transcrição dos melhores momentos do jogo Brasil x Alemanha, na Copa do Mundo – sem dizer o nome – e perguntar o que eles acham que seja esse texto.

→ *Objetivo: que os estudantes identifiquem que o texto se trata de uma “narração escrita” de um jogo. Queremos que eles acionem seus conhecimentos prévios sobre os gêneros textuais do seu cotidiano.*

II. Passar o vídeo da transcrição e pedir que os alunos prestem atenção, acompanhando, sempre que possível, a transcrição entregue.

III. Realizar algumas questões de interpretação sobre o texto e pedir que se atentem, nos fragmentos selecionados, aos verbos presentes na transcrição, observando a estrutura, se estão encabeçando ou não o período. Perguntar qual estrutura utilizam mais em sua fala habitual – SV ou VS. Além disso, questionar se, na opinião deles, a posição do sujeito, ou seja, vir antes ou depois, faz alguma diferença para o efeito de sentido do que está sendo narrado.

→ *Objetivo: os verbos, no texto selecionado, muitas vezes, vêm encabeçando orações. Contudo, é preciso que observem a configuração do período em que o verbo se encontra:*

- *Em alguns contextos, será transitivo sem sujeito expresso na fala, mas recuperável no visual, como: a) [a grande área da seleção brasileira] virou passeio;*

- *Em outros momentos, será transitivo, mas com toda a sua estrutura posposta ao verbo, como: a) Deu bobeira a defesa brasileira; b) Perdeu inteiramente o controle do jogo o time brasileiro;*

- *Já em outros, será inacusativo (ou apenas intransitivo, como apresenta a tradição gramatical), como: a) Chega Ramires, toque de cabeça*

→ *Objetivo: queremos que os alunos observem que essas estruturas VS transitivas são restritas a contextos bem específicos, como nesse de narração desportiva, em que o narrador apresenta o fato ocorrido, mas que já é algo previsível dentro dessa situação comunicativa (PILATI, 2004).*

Atividade: Observe o texto a seguir e responda:

a) Na sua opinião, como poderíamos classificar este texto? Por quê?

b) Volte ao segundo parágrafo. Neste, em nenhum momento, o narrador diz o que pode ser batido para o gol, o que passou, nem em qual área isso ocorreu. Contudo, compreendemos claramente que a bola foi o que passou e o ocorrido foi na área da seleção alemã. Quais elementos nos fazem ter esta compreensão?

c) A maior parte do texto se encontra no pretérito perfeito e imperfeito do indicativo. No en-

tanto, em determinados contextos, observamos a presença de verbos no presente do indicativo. Por que isso ocorre?

d) Observando o fragmento a seguir “*O que tudo esperava um corte [...] chegaram de novo, chegaram de novo. Chegaram de novo!*”, responda:

d1) qual é o efeito de sentido gerado pela repetição da oração “chegaram de novo”.

d2) é possível identificar o sujeito desse período. Qual seria e como conseguimos recuperá-lo?

e) Os períodos “*E lá vêm eles de novo*” e “*Eles vêm chegando de novo*” que iniciam, respectivamente, os parágrafos 7 e 12 apresentam estruturas bem semelhantes. Contudo, em um deles, o sujeito vem antes do verbo e, em outro, o sujeito vem após. Vendo novamente estes fragmentos, a produção desses períodos gera algum efeito de sentido distinto em cada um? Em que estaria o foco principal em cada uma dessas orações? Justifique.

f) Observe os períodos selecionados abaixo e responda às perguntas propostas:

- 1) [...] virou passeio
- 2) Toma-se o caminho do maior vexame brasileiro de todos esses 84 anos de Copa do Mundo.
- 3) Perdeu inteiramente o controle do jogo o time brasileiro!
- 4) Arrisca Ramires, Fred fica com a sobra Bate pro gol Fred! Tocou pro Ramires, olha o gol do Brasil, Noeir tirou!
- 5) Brigou pela bola Marcelo. Chega Ramires, toque de cabeça. Posição legal.

f1) Grife os verbos e observe suas posições sintáticas em cada uma das frases. Elas são diferentes?

f2) Em todos os verbos é possível identificar os seus sujeitos apenas lendo o texto ou é preciso o acompanhamento visual da partida? Cite um exemplo.

f3) Essas estruturas foram selecionadas porque, em sua maioria, os verbos estão encabeçando, iniciando períodos. Em sua opinião, essas estruturas são as formas que usamos naturalmente, em nosso dia a dia? Se não, porque as vemos com tanta frequência nesse gênero? Existe um motivo para isso? Pense em que o narrador está focalizando em cada exemplo.

ATIVIDADE III:

I. Entregar uma matéria para os alunos sobre a goleada sofrida pelo Brasil na Copa do Mundo de 2014. Perguntar para eles se o texto é igual ao anterior.

→ *Objetivo: que os alunos percebam a existência de uma diferença no contexto de produção desses dois gêneros, o que interfere diretamente em suas elaborações. Ao passo que narração é ao vivo, o narrador apresenta diretamente o que está vendo para seus leitores, o relato esportivo é sempre após o evento e, geralmente, apresenta uma apreciação sobre o ocorrido. Ou seja, enquanto o primeiro é menos planejado, visto que o locutor pode ser surpreendido por adversidades múltiplas (mesmo dentro de um contexto de ações restritas), o segundo será*

4 O link do texto “Alemanha 7 X Brasil 1! Isso mesmo! – As notas do Lancellotti” está nas referências bibliográficas

planejado, elaborado e reescrito até o autor chegar ao que julga como o melhor a ser entregue aos seus leitores. Logo, neste caso, tratam de assuntos semelhantes, mas são gêneros com composições bem distintas.

II. Após a discussão sobre o que diferencia os dois gêneros, um da oralidade e outro da escrita, pedir que os alunos se atentem para a ordem do sujeito em relação ao verbo nesse relato esportivo e o comparem com o da narração de futebol.

→ *Objetivo: que os estudantes percebam a quantidade bem menor de estruturas VS no relato esportivo em comparação à narração.*

III. Depois de questões de interpretação sobre o texto, pedir que os alunos observem as estruturas sintáticas tanto da narrativa quanto da matéria e percebam a relação da ordem VS/SV com a intenção de destacar a ação ou o sujeito.

→ *Objetivo: almejamos que, indutivamente, os alunos notem a presença de um foco maior na execução da ação na maioria das formas com estruturas VS e um foco no sujeito nas estruturas SV.*

Atividade: Observe o texto e responda:

- a) Qual é objetivo primordial do texto?
- b) Este texto e o anterior apresentam a mesma estrutura? Se não, quais seriam as diferenças?
- c) O texto apresenta a escalação feita pelos técnicos alemão e brasileiro. Em que elas se diferenciaram?
- d) Observe o período a seguir retirado do segundo parágrafo: “Talvez, em favor do Brasil, *pudessem compensar* o trauma da contusão de Neymar e da suspensão do capitão Thiago Silva”.
 - d1) Por que isso poderia auxiliar o Brasil?
 - d2) Qual seria o sujeito da estrutura em *itálico*?
- e) Observe o período presente no quinto parágrafo: “o oportunista Thomas Mueller apenas *escorou*”.
 - e1) Por que Mueller é chamado de oportunista?
 - e2) O verbo “escorar”, neste caso, precisa de algum complemento além do sujeito? Justifique sua resposta com base na oração em questão, explicando o sentido do verbo neste contexto.
- f) Em relação aos três primeiros parágrafos do texto: encontre os verbos, grife-os e observe se eles estão no início, no meio ou no fim dos períodos.
 - f1) Qual é a preferência pela colocação sintática? Ela difere do texto anterior? Retire alguns exemplos.

ATIVIDADE IV:

Iniciar uma atividade com um caráter mais metalinguístico, estabelecendo a distinção entre os verbos transitivos e intransitivos/inacusativos que será fundamental para realização da segunda etapa dessa sequência

→ *Objetivo: levar os alunos a compreensão do fenômeno de predicação e a nomear os*

verbos em transitivos e intransitivos/inacusativos (como nosso foco, no momento, é salientar os verbos intransitivos/inacusativos, não faremos a distinção entre transitivos diretos e indiretos).

Atividade: Observe o período a seguir: “Partiu Marcelo, *tocou* pro meio”.

a) Atente-se para os verbos em *itálico*. Ambos apresentam o mesmo sujeito. Qual seria?

b) Forme mais duas orações para cada um dos verbos sublinhados:

b1) Em relação ao verbo “partir”, compare as frases que você criou com a anterior. Elas apresentam o mesmo padrão sintático? Se não, o que você colocou é fundamental para o período ou a grelha semântica já está satisfeita?

b2) Em relação ao verbo “tocar” compare as frases que você criou com a anterior. Elas apresentam o mesmo padrão sintático? Se não, o que você colocou é fundamental para o período ou a grelha semântica já está satisfeita?

Diante dessas características que você encontrou, podemos classificar o primeiro verbo – PARTIR – como um verbo intransitivo e o segundo – TOCAR – como um verbo transitivo.

c) Agora, volte ao texto chamado “Alemanha 7 X Brasil 1! Isso mesmo! – As notas do Lancellotti” e classifique os verbos dos dois primeiros parágrafos em transitivos ou intransitivos.

ATIVIDADE V:

Com base nos conhecimentos obtidos pelos alunos até o momento, trabalharemos a questão da concordância na estrutura dos verbos monoargumentais, um aspecto pouco discutido nas aulas de português.

→ *Objetivo: Os alunos observarão que os verbos são todos monoargumentais, ou seja, apresentam apenas um argumento. Contudo, alguns desses verbos podem apresentar comportamentos distintos, licenciando mobilidade e o teste do particípio absoluto (CYRINO; NUNES; PAGOTTO, 2015). Nosso objetivo não é dar uma nova nomenclatura a esse tipo de verbo na escola, como apresentam pesquisas linguísticas (MIOTO; SILVA; LOPES, 2013). Desse modo, apenas diremos que alguns verbos intransitivos possuem certa mobilidade, podendo aparecer em diferentes posições. Cumpra ao discente estar atento para essa questão, a fim de que possa realizar as concordâncias socialmente adequadas nos contextos em que isso lhe for exigido.*

Atividade: Observe abaixo os verbos destacados das diversas manchetes que foram retiradas de sites:

1) Beyoncé *espirra* em show e fãs vão ao delírio.

(<https://www.vagalume.com.br/news/2016/06/08/beyonce-espirra-em-show-e-fas-va-ao-deli-rio.html> - acesso em 17 de agosto de 2016)

2) Consumo de energia elétrica no país *caiu* 1,7% no 1º semestre, diz EPE.

(<http://g1.globo.com/economia/noticia/2016/08/consumo-de-energia-eletrica-no-pais-caiu-17-no-semester-diz-epe.html> - acesso em 17 de agosto de 2016)

3) *Cai* a venda de veículos novos.

(<https://www.tribunadabahia.com.br/2016/08/02/cai-venda-de-veiculos-novos> - acesso em 17 de agosto de 2016)

4) Mulher *tossiu* um tumor que tinha na garganta.

(<http://www.jn.pt/mundo/mundo-insolito/interior/mulher-tossiu-um-tumor-que-tinha-na-garganta-2234347.html> - acesso em 10 de agosto de 2016)

5) *Chegou* a hora de vender Neymar?

(<http://www.goal.com/br/news/3840/brasucas-pelo-mundo/2016/06/18/24762902/chegou-a-hora-de-vender-neymar> - acesso em 11 de julho de 2016)

6) Dinheiro dos royalties não *chegou* à educação, diz secretário.

(<http://brasileiros.com.br/2016/06/dinheiro-dos-royalties-nao-chegou-educacao-diz-secretario> - acesso em 11 de julho de 2016/)

7) Real mantém base de 2014. No Atlético, *restaram* apenas quatro.

(<http://esportes.terra.com.br/lance/real-mantem-base-de-2014-no-atletico-restaram-apenas-quatro> - acesso em 07 de julho de 2016)

8) Não *existe* uma cultura de estupro, *existem* estupradores, diz Feliciano.

(<http://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2016/06/1779922-nao-existe-uma-cultura-de-estupro-existem-estupradores-diz-feliciano.shtml> - acesso em 13 de julho de 2016)

9) Escola do futuro já existe. Saiba onde é.

(<https://www.dinheirovivo.pt/buzz/galeria/pensamento-computacional-desde-os-3-anos/> - acesso em 13 de julho de 2016)

10) Em 2016, ao menos 140 tiroteios em massa *ocorreram* nos EUA.

(<http://exame.abril.com.br/mundo/noticias/em-2016-ao-menos-140-tiroteios-em-massa-ocorreram-nos-eua> - acesso em 17 de agosto de 2016)

11) Protestos contra governo Temer *aconteceram* em 24 estados nesta sexta-feira.

(<http://br.sputniknews.com/brasil/20160611/5040583/protestos-contra-governo-Temer-24-estados-sexta.html> - acesso em 17 de agosto de 2016)

12) *Morre* idoso que foi esfaqueado no Terminal Rodoviário de João Pessoa.

(<http://g1.globo.com/pb/paraiba/noticia/2016/06/morre-idoso-que-foi-esfaqueado-no-terminal-rodoviario-de-joao-pessoa.html> - acesso em 13 de julho de 2016)

13) População mundial nunca *envelheceu* tão rapidamente, diz estudo.

(<http://zh.clicrbs.com.br/rs/noticias/noticia/2016/03/populacao-mundial-nunca-envelheceu- tao-rapidamente-diz-estudo-5539358.html> - acesso em 13 de julho de 2016)

14) Já *nasceu* a menina dos olhos de Eddie Redmayne.

(<http://www.delas.pt/ja-nasceu-a-menina-dos-olhos-de-eddie-redmayne/> - acesso em 13 de julho de 2016)

15) Ronaldo nem *dorme*.

(http://www.cmjornal.xl.pt/desporto/futebol/detalhe/ronaldo_nem_dorme.html - acesso em 13 de julho de 2016)

16) Yolanda Queiroz *viveu* entre a ternura e a firmeza.

(<http://www.opovo.com.br/app/opovo/economia/2016/06/18/noticiasjornaleconomia,3625580/yolanda-queiroz-viveu-entre-a-ternura-e-a-firmeza.shtml> - acesso em 13 de julho de 2016)

a) Todos os verbos apresentados podem ser denominados da mesma maneira?

b) Em que eles são diferentes? Considere a posição do sujeito nas orações.

c) Tente utilizar os verbos acima fazendo o teste do particípio, como exemplificado a seguir:

<i>Caído</i> o consumo, podemos poupar mais dinheiro. (✓)	<i>Espirrada</i> a criança, os pais ficaram aliviados. (X)
---	--

Em seguida, separe-os em dois grupos.

Como observado, os verbos intransitivos que apresentam mobilidade nas orações são os mesmos que no teste do particípio, geralmente, têm valor positivo.

Para casa: procure em jornais, revistas ou sites de internet manchetes, títulos de matérias, fragmentos de notícias etc. com os verbos apresentados abaixo, em seguida faça o teste do particípio com eles.

SUMIR – ABRIR – DESAPARECER – CHEGAR – MORAR – NASCER – PARTIR

Com base na pesquisa que você realizou, foi possível perceber que os verbos

favorecem que seus sujeitos apresentem uma certa mobilidade na oração. Estes, em conjunto com os outros vistos acima, são alguns verbos especiais que formam um pequeno grupo dentro dos intransitivos.

ATIVIDADE VI:

Trabalhar com perífrases verbais e refletir o sobre a questão da concordância verbal.

→ *Objetivo: a partir da atividade a seguir, será interessante para o professor verificar o grau de reconhecimento dos alunos nas sentenças com verbos inacusativos, observando se eles depreendem as estruturas 1 e 2 com sujeitos pospostos ao verbo e se notam que a 1 não realiza a concordância estipulada pela norma padrão. Além disso, é válido para observar qual é o vernáculo dos discentes, em qual das estruturas eles estão mais à vontade. Se seguirmos o pressuposto pelos estudos mais atuais, os alunos dirão que fariam a última estrutura, com o preenchimento do sujeito em sua posição canônica.*

Atividade: Leia os títulos das matérias a seguir que foram retiradas de sites brasileiros

1. Por falta de abastecimento, começa a faltar combustíveis nos postos de Maceió.

(<http://gazetaweb.globo.com/portal/noticia.php?c=8897> – acesso em 17 de junho de 2016)

2. Em Cascavel, começam a faltar vacinas contra a gripe A (H1N1).

(<http://www.gazetadopovo.com.br/saude/em-cascavel-comecam-a-faltar-vacinas-contr-a-gripe-a-h1n1-19j1opvetzfrcatonk7r2z232> - acesso em 17 de junho de 2016)

3. No 3º dia de greve, dinheiro começa a faltar em caixas eletrônicos de SC.

(<http://www.clicoeste.com.br/no-3o-dia-de-greve-dinheiro-comeca-a-faltar-em-caixas-eletronicos-de-sc/> - acesso em 17 de junho de 2016)

a) Para você, das três opções, qual é a estrutura mais natural? Qual você usa com mais frequência?

b) A estrutura verbal presente nas três orações difere do que vimos até aqui. Ela é denominada como uma perífrase verbal. Pesquise e responda o motivo de ela ter esse nome.

c) Observando cada um dos períodos, como poderíamos classificar a perífrase verbal de acordo com o que vimos sobre transitividade?

d) Tente encontrar o sujeito das orações.

e) Em um dos três títulos existe uma concordância não esperada por um veículo de comunicação que, teoricamente, passa por uma revisão antes da publicação. Qual seria? Como você chegou a essa conclusão?

f) Você acha que essa não concordância esperada tem o mesmo peso social, por exemplo, de “a gente fomos”? Na sua opinião, o que pode as diferir em relação a avaliação que a sociedade faz desses usos?

ATIVIDADE VII:

Pelo apresentado até o momento, observamos que a concordância com o sujeito posposto é um processo complexo que não sofre tanta avaliação negativa. Talvez, por isso, o título da matéria acima que, teoricamente, passou uma revisão antes de sua publicação não realizou a concordância esperada. Assim sendo, vamos ouvir as gravações dos alunos que fizemos no início desse conjunto de atividades para observarmos se eles realizaram, ou não, concordância canônica estipulada.

→ *Objetivo: deixar claro que a intenção não é suscitar o preconceito linguístico em sala. Mas, como eles mesmos já notaram, a ausência de concordância com o sujeito posposto é um aspecto que pode acontecer sem uma avaliação pejorativa de quem ouve/lê. Desse modo, não é um índice de apreciação negativa socialmente e, logo, a pessoa não se monitora tanto em situação informais (e até mesmo formais). Contudo, cumpre à escola “desenvolver outras variedades que se vão acrescer ao vernáculo básico [do aluno]” (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 49)*

Atividade:

a) Agora, voltaremos ao início da nossa sequência de atividades e ouviremos o produzido pelos quatro alunos na narração do gol feito por Neymar. Atente-se para os padrões de concordância verbal feitos pelos seus colegas.

b) No momento em que seus colegas realizaram a narração “ao vivo”, você consegue lembrar se reparou a ausência de marca de concordância verbal em algum contexto? Caso não tenha reparado, por que você acha que conseguiu perceber agora?

c) Quando foi feita a narração, nós podemos dizer que os seus colegas estavam em uma situação de maior ou menor monitoramento da fala? Você acredita que isso pode exercer alguma influência? Quais gêneros da fala exigem um maior ou menor grau de monitoração em comparação à uma narrativa esportiva?

ATIVIDADE VIII:

Continuando com a questão da marcação de plural com sujeito posposto, serão entregues aos alunos mais algumas frases retiradas de jornais e propagandas. Nesta última atividade, com bases nos conhecimentos construídos ao longo da sequência, os discentes realizarão as análises sozinhos.

→ *Objetivo: observar se os alunos depreenderam o conteúdo apresentado. Sozinhos, sem nenhuma explicação do professor sobre os verbos, os alunos devem perceber que as estruturas intransitivas (inacusativas, segundo as pesquisas linguísticas) em forma de perífrase verbal em que os sujeitos estão pospostos foram fundamentais para o favorecimento da não-concordância padrão.*

Atividade: Observe os períodos a seguir que foram retirados de jornais.

- a. Começa a faltar alimentos na embaixada dos Estados Unidos, onde estão refugiados dez mil civis de diferentes nacionalidades. (JB, 11.04.96)
- b. Será oferecido 4 opções de Massas e Saladas, 2 tipos de queijo e 1 taça de vinho (Propaganda restaurante SP)
- c. Sarney disse que só dará apoio à prorrogação do Fundo Social de Emergência por mais dois anos, se o governo aceitar tirar fora do bolo de onde será arrecadado os R\$15 bilhões do FSE, os Fundos de Participação dos Estados e Municípios. (JB, 25.09.95)
- d. Estava faltando, na Barra, escritórios com a sua cara e o seu estilo: moderno, sofisticado, exclusivo e único. (O Globo, comercial de imobiliária, 14.04.07)

a) Todos os períodos apresentaram uma estrutura verbal semelhante. Essa já foi vista ao longo desse conjunto de atividades. Que estrutura é essa?

b) Sabendo que essa estrutura, nesses exemplos, apresenta um único padrão sintático (VERBO-SUJEITO), encontre seus sujeitos.

c) Esses sujeitos estão de acordo com os padrões de concordância esperados por jornais de grande circulação? Se não, adéque-os.

d) Pelo o que vimos até aqui, qual elemento seria um possível favorecedor da não concordância esperada mesmo nessa escrita que passa por revisão? Por que isso ocorreria?

Neste conjunto de atividades realizadas, esperamos que você possa ter compreendido mais sobre a questão da transitividade no português brasileiro e tenha percebido que, mesmo dentro do grupo dos verbos intransitivos, aparece um subgrupo em que o sujeito apresenta uma certa mobilidade, vindo antes ou depois do verbo. Desse modo, você deve estar atento para isso e

para a realização da concordância adequada às situações de maior monitoração. Além de tudo, esperamos que você tenha percebido que a estrutura VS – principalmente em verbos transitivos – também não é aleatória, nós a utilizamos em contextos muito específicos e com objetivos comunicativos delimitados, como observado na narração esportiva.

Considerações finais

Neste artigo, ao revisitarmos, na primeira etapa, a tradição gramatical relacionando-a com algumas pesquisas linguísticas que partem da fala culta dos brasileiros e ao analisarmos um material didático, esperamos ter colocado em foco a necessidade de trabalharmos com a variação linguística em sala. Como sabemos, seja pelos professores não saberem lidar com esse tópico, seja pela falta de uma abordagem consistente nos livros didáticos de língua portuguesa, diversos fenômenos linguísticos ficam à margem, excluídos, da aula de língua materna. Para tentar reverter esta situação, buscando auxiliar os docentes, com base no elencado na primeira parte, realizamos, na segunda etapa, uma sequência de atividades.

As atividades I, II e III relacionaram-se com o postulado por Barbosa (2011) sobre os saberes da comunidade. Buscamos compreender, por meio de inferências (atividade I) e do trabalho com gêneros oral (atividade II) e escrito (atividade III), a percepção que os discentes podem ter a respeito da ordem VS/SV no PB. Além disso, mais precisamente em III, também quisemos que os alunos se atentassem para os efeitos discursivos que essa ordem pode gerar, focando em elementos distintos, a depender do objetivo comunicativo estabelecido.

A atividade IV trabalhou com o saber da tradição gramatical (BARBOSA, 2011), trazendo à tona a metalinguagem necessária para a viabilização das atividades posteriores.

As atividades V, VI, VII, VIII, por sua vez, aliaram-se ao saber das pesquisas gramaticais (BARBOSA, 2011). Em V, relacionando com o proposto na seção 2.2.1, levamos, de forma inferencial, os alunos à percepção da diferença entre os verbos intransitivos e inacusativos. Sem objetivos de teorizar ou introduzir nova nomenclatura, quisemos que os alunos, como cientistas da sua língua, apenas percebessem as possibilidades e combinações (ou não) de realizações linguísticas. As atividades VI, VII e VIII foram elaboradas com base na seção 2.2.2. Nesses três últimos exercícios, almejamos mostrar aos alunos que até mesmo em textos da mídia esta não concordância canônica pode ocorrer, além de, na produção oral deles (as gravações), este fenômeno não sofrer negativa apreciação. Assim, notamos um fenômeno que ocorre tanto na escrita quanto na fala.

Acreditamos que as atividades criadas podem favorecer uma maior compreensão do fenômeno em análise (VS/SV) no português brasileiro. Obviamente, é uma atividade virtual – ou seja, ainda não realizada, concretizada – que parte de diversos conhecimentos prévios dos alunos. Desse modo, o professor, ao utilizá-la, deverá fazer adaptações. E, com base nela, poderá também pensar em outros fenômenos variáveis que carecem de uma análise mais profunda nas aulas.

Pensamos que as atividades que englobam a questão do futebol chamarão bastante a atenção dos discentes, o que os motivará a pensar mais sobre o tema e observar se essa estrutura VS é recorrente mesmo com outros narradores e em outros esportes. O trabalho com manchetes que não apresentam a concordância estipulada pela norma padrão também pode criar a percepção do aluno de que aquilo considerado, segundo a GT, como sujeito não apresenta um

comportamento tão fixo assim, fazendo com que esses meios de comunicação não apresentem a concordância esperada. Logo, os estudantes concluirão que suas intuições como falantes do PB não estão equivocadas.

Por fim, como indicam Basso e Oliveira, buscamos, ao longo dessa sequência de atividades elaborada por diversas vezes, “oferecer um olhar científico sobre nossa língua materna, para encará-la como um objeto natural, merecedor de um estudo sistemático e com ela construir uma gramática” (2012, p. 34).

REFERÊNCIAS

ABAURRE, M. L.; PONTARA, M. N.; ABAURRE, M. B. M. Sintaxe do período simples. In: _____. *Português: contexto, interlocução e sentido*. 2º ano. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2013. p. 327-337.

ALEMANHA 7 X Brasil 1! Isso mesmo! – As notas do Lancellotti. Disponível em: <<http://esportes.r7.com/blogs/silvio-lancellotti/2014/07/08/alemanha-7-x-brasil-1-isso-mesmo-as-notas-do-lancellotti/>>. Acesso em: 21 jun. 2016.

BARBOSA, A. G. Saberes Gramaticais na Escola. In: VIEIRA, S. R.; BRANDÃO, S. F. (orgs.). *Ensino de gramática: descrição e uso*. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2011. p. 31-54.

BASSO, R. M.; OLIVEIRA, R. P de. Feynman, a Linguística e a curiosidade. *Matraga* 30. Estudos linguísticos e literários. v. 19, n. 30. Rio de Janeiro: Editora da UERJ, p. 13-40, 2012.

BECHARA, E. *Moderna gramática portuguesa*. 37. ed. rev., ampl. e atual. Rio de Janeiro: Lucerna, 2009.

BERLINK, R. A.; DUARTE, M. E. L.; OLIVEIRA, M. Predicação. In: KATO, M. & NASCIMENTO, M. *Gramática do português culto falado no Brasil - a construção da sentença*. São Paulo: Contexto, 2015, p.81- 149.

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.

CUNHA, C. & CINTRA L. *Nova gramática do português contemporâneo*. 6. ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2013.

CYRINO, S.; NUNES, J.; PAGOTTO, E. Complementação. In: KATO, M. & NASCIMENTO, M. *Gramática do português culto falado no Brasil - a construção da sentença*. São Paulo: Contexto, 2015, p. 37-80.

FRANCHI, C. *Mas o que é mesmo “gramática”?*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

GOL Antológico de Neymar - Barcelona x Villarreal (08/11/2015). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=RYP_gLQ7Imw>. Acesso em: 21 jun. 2016

- KATO, M. A. A restrição de monoargumentalidade da ordem VS no Português do Brasil. *Fórum Linguístico*, Florianópolis, p. 1-22, 2000.
- LABOV, W. Estágios na aquisição do inglês standard. In: FONSECA, M. S.; NEVES, M. F. (Org.). *Sociolinguística*, Rio de Janeiro: Eldorado, 1974. p.49-85.
- LIMA, R. J. Variação linguística e os livros didáticos de português. In: MARTINS, M. A; VIEIRA, S. R.; TAVARES, M. A. *Ensino de gramática e sociolinguística*. São Paulo: Contexto, 2014, p. 81-114.
- MELHORES momentos Brasil 1 x 7 Alemanha pelas semifinais da Copa do Mundo 2014. Disponível em: <<https://youtu.be/iTOXWCwkkik>>. Acesso em: 21 jun. 2016
- MIOTO, C.; SILVA; M. C. F.; LOPES, R. *Novo manual de sintaxe*. São Paulo: Contexto, 2013.
- PILATI, E. Sujeitos pós-verbais no português brasileiro, no francês e no italiano. Apresentação feita no XIC Encontro Nacional da ANPOLL, GT Teoria da Gramática, Maceió, Alagoas, 2004. Disponível em: <http://www.geocities.ws/gt_teor_da_gramatica/index_arquivos/encontro_2004.html>, acesso em: 10. ago. 2016
- RIO DE JANEIRO/SEEDUC. *Currículo Mínimo - Língua Portuguesa e Literatura*. Disponível em: <<http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=759820>>. Acesso em: 05. ago. 2016.
- ROCHA LIMA, C. H. D. *Gramática normativa da língua portuguesa*. 50. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2012.
- SANTOS, D. R. *A ordem VS/SV com verbos inacusativos: um estudo diacrônico*. Rio de Janeiro, UFRJ: 2008. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) do Programa de Pós-Graduação em Letras Vernáculas, Faculdade de Letras, UFRJ, Rio de Janeiro, 2008.
- _____; SOARES DA SILVA, H. A ordem V-DP/DP-V com verbos inacusativos. In: DUARTE, M. E. L. (org.). *O sujeito em peças de teatro*. São Paulo: Parábola, 2012. p. 121 - 142.
- VIEIRA, S. R. BRANDÃO, S. F. (orgs.) *Ensino de gramática: descrição e uso*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2011
- _____; FREIRE, G. C. Variação morfossintática e ensino de português. In: MARTINS, M. A; VIEIRA, S. R.; TAVARES, M. A. *Ensino de gramática e sociolinguística*. São Paulo: Contexto, 2014, p. 81-114.
- _____. Três eixos para o ensino de gramática: uma proposta experimental. In: SÁ JR., L. A. (org.). *Escola, ensino e linguagem*. 1 ed. Natal-RN: EDUFRN, v.1, p. 1-16.

ANEXOS

Autoriza o árbitro.

Opa, foi pro chão Luiz Gustavo, o juiz não deu. Marcelo levou vantagem, pode até bater pro gol, arriscou, bateu pro gol, ela passou, passou à esquerda do goleirão. O Manuel Neuer... deram chance, tá certo, hein, tava na frente ali do (?), abriu caminho, ele bateu.

A torcida vaia, bota pressão pra cima da Alemanha. Lá vem cruzamento! É o gol da Alemanha! Thomas Müller, craque do time alemão! Deu bobeira a defesa brasileira. O corte era até simples, tanto que a bola passou por todo mundo e o Müller foi pegar ela sozinha pra dar um tapa na bola embaixo. Olha só, ninguém marcou o Müller. Eles se preocuparam com os grandalhões no cabeceio, a bola foi batida comprida. Ah, lá.

Kross botou na frente, olha o perigo. Klose. Julio César. Klose. Olha o gol da Alemanha! Miroslav Klose, número 11. Felipão já senta ali pra conversar com Parreira. Tamos aí com 22 minutos, Alemanha chega a 2 x 0. E, aí, Ronaldo, os mundiais têm um novo artilheiro. Miroslav Klose chega ao 16º gol dele. O Julio ainda fez uma grande defesa no primeiro lance e a defesa bobecendo. Ali no setor do Dante repare: ninguém ali ó. Ele chuta e ele mesmo chega para pegar o rebote.

O que tudo esperava um corte [...] chegaram de novo, chegaram de novo. Chegaram de novo! Gol da Alemanha! Kross, número 18. Perdeu inteiramente o controle do jogo o time brasileiro! O Kross chegou pela esquerda, livre de marcação. Nem o mais pessimista torcedor poderia imaginar que essa altura do primeiro tempo, com menos de 25 minutos, a Alemanha estivesse vencendo por 3 x 0. Chegou livre!

E lá vem mais! E lá vem mais! Olha a bola tocada! Virou passeio! Gol da Alemanha! As lágrimas do menino, que ainda não entende direito, exatamente, o que seja o futebol e uma movimentação tática dentro de campo e não consegue entender por quê, por quê, com 25 minutos, a Alemanha ganha por 4 x 0 e ganha dando show de bola. Khedira podia bater, tocou atrás proKross, já não tinha mais nem goleiro

E lá vêm eles de novo, olha só que absurdo! A chance de mais um gol. Gol da Alemanha! Toma-se o caminho do maior vexame brasileiro de todos esses 84 anos de Copa do Mundo. 5 para a Alemanha. Olha só: 3 contra 3, cada um toca como quer, recebe, ninguém é fominha. Chegam, repito, como se fosse um treino de uma grande seleção contra um time de meninos. Özil tocou pro meio.

E vem pela direita. Impressionante a liberdade. Philipp Lahn tocou pra trás, a bola batida!

Arrisca Ramires, Fred fica com a sobra. Bate pro gol Fred! Tocou pro Ramires, olha o gol do Brasil...Noeir tirou!

Partiu Marcelo, tocou pro meio. Ramires! Olha, o gol. Outra vez o Neuer. Muralha o Neuer!

Brigou pela bola Marcelo. Chega Ramires, toque de cabeça. Posição legal. Paulinho! Outra vez, Paulinho! Não é possível! Olha só, eu queria chamar atenção: na primeira defesa, tudo bem; mas olha a segunda.

Eles vêm chegando de novo. Olha a bola batida! Julio César! Com a ponta dos dedos... numa finalização do Thomas Müller, evitando o que seria o 2º gol do Müller e o 6º gol da Alemanha!

Philipp Lahn, já abriu. Khedira! Olha o volante onde tá. Tocou no Lahn, bateu pro meio. Gol da Alemanha! Schürrle, número 9. Incríveis 6 x 0 pra seleção da Alemanha. A torcida aplaude ...e agora a saída... Tamo revendo o gol.

Olha a bola chegando e é gol. Gol da Alemanha! Schürrle de novo! 7 x 0 pra Alemanha!

O Murtosa leva as mãos ao rosto, o Felipão...e a torcida aplaude o time alemão. A torcida aplaude o time alemão... fazer o quê? Os aplausos do torcedor pro time alemão... Julio César desabou fora de campo. E a torcida fica em pé para aplaudir a seleção da Alemanha. Olha como chegou o Schürrle, o David não tava no lance, ele bateu, não tocou na trave.

E lá vem Alemanha em busca do 8º, pra fora!

[...] Agora Oscar, no finalzinho, bateu. O gol do brasil. O chamado gol de honra da seleção brasileira! E o torcedor ainda encontra tempo, os que permaneceram no Mineirão, ainda pra esboçar uma comemoração. E, aí o Oscar. Fez um corte, bateu bem pro gol, não deu chance de defesa pra Manuel Noeir e é gol brasileiro. E é até bom que seja assim, fazendo um gol no final. Aí, apita o árbitro.

(Transcrição simples do resumo do jogo Brasil x Alemanha, na Copa do Mundo 2014)

Recebido: 06/2017

Aceito: 09/2017