



PAULO OSÓRIO
EULÁLIA LEURQUIN
MARIA DA CONCEIÇÃO COELHO
(ORGANIZADORES)

LUGAR DA GRAMÁTICA NA AULA DE PORTUGUÊS

PAULO OSÓRIO
EULÁLIA LEURQUIN
MARIA DA CONCEIÇÃO COELHO
(ORGANIZADORES)

LUGAR DA GRAMÁTICA NA AULA DE PORTUGUÊS



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

Reitor

Ruy Garcia Marques

Vice-Reitora

Maria Georgina Muniz Washington

DIALOGARTS

Coordenadores

Darcilia Simões

Flavio García

Conselho Editorial

Estudos de Língua

Darcilia Simões (UERJ, Brasil)

Kanavillil Rajagopalan (UNICAMP, Brasil)

Maria do Socorro Aragão (UFPB/UFCE, Brasil)

Estudos de Literatura

Flavio García (UERJ, Brasil)

Karin Volobuef (Unesp, Brasil)

Marisa Martins Gama-Khalil (UFU, Brasil)

Conselho Consultivo

Estudos de Língua

Alexandre do A. Ribeiro (UERJ, Brasil)

Claudio Artur O. Rei (UNESA, Brasil)

Lucia Santaella (PUC-SP, Brasil)

Luís Gonçalves (PU, Estados Unidos)

Maria João Marçalo (UÉvora, Portugal)

Maria Suzett B. Santade (FIMI/FMPFM, Brasil)

Massimo Leone (UNITO, Itália)

Paulo Osório (UBI, Portugal)

Roberval Teixeira e Silva (UMAC, China)

Sílvio Ribeiro da Silva (UFG, Brasil)

Tania Maria Nunes de Lima Câmara (UERJ, Brasil)

Tania Shepherd (UERJ, Brasil)

Estudos de Literatura

Ana Cristina dos Santos (UERJ, Brasil)

Ana Mafalda Leite (ULisboa, Portugal)

Dale Knickerbocker (ECU, Estados Unidos)

David Roas (UAB, Espanha)

Jane Fraga Tutikian (UFRGS, Brasil)

Júlio França (UERJ, Brasil)

Magali Moura (UERJ, Brasil)

Maria Cristina Batalha (UERJ, Brasil)

Maria João Simões (UC, Portugal)

Pampa Olga Arán (UNC, Argentina)

Rosalba Campra (Roma 1, Itália)

Susana Reisz (PUC, Peru)



DIALOGARTS

Rua São Francisco Xavier, 524, sala 11007 - Bloco D
Maracanã - Rio de Janeiro - CEP 20550-900

<http://www.dialogarts.uerj.br/>

Copyright© 2018 Paulo Osório, Eulália Leurquin e Maria da Conceição Coelho (Orgs.)

Coleção AILP - Volume 1

Edição

Darcilia Simões

Diagramação

Darcilia Simões

Capa

Raphael Ribeiro Fernandes

Imagem de Capa

Wheatfield with crows - Vincent van Gogh

Produção

UDT LABSEM – Unidade de Desenvolvimento Tecnológico Laboratório Multidisciplinar de Semiótica



FICHA CATALOGRÁFICA

O83 OSÓRIO, Paulo; LEURQUIN, Eulália; COELHO, Maria da Conceição (Orgs.).
L653 Lugar da Gramática na Aula de Português. – Coleção AILP. Vol. 1
C672 Rio de Janeiro: Dialogarts, 2018.

Bibliografia.

ISBN 978-85-8199-113-9

1. Língua Portuguesa 2. Pesquisa. 3. Ensino.

I. Ailp. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. III. Departamento de Extensão. IV. Título.

Índice para catálogo sistemático

469 – Português

407 – Ensino de línguas

469.8 – Linguística aplicada ao português

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	3
PREFÁCIO.....	11
CAPÍTULO 1: O ESPAÇO DA GRAMÁTICA EM SALA DE AULA DE PORTUGUÊS LÍNGUA NÃO MATERNA.....	14
Eulália Leurquin.....	14
Ana Angélica Lima Gondim.....	14
Meire Celedônio da Silva.....	14
PROPOSTA DE ATIVIDADE: SITUAÇÃO DE PRÁTICAS DE PRODUÇÃO E LEITURA DE TEXTOS.....	27
Unidade didática que contempla o gênero Resumo de comunicação para evento.....	29
CAPÍTULO 2: ENSINO DA GRAMÁTICA EM PORTUGUÊS SEGUNDA LÍNGUA: PROPOSTAS FUNCIONALISTAS.....	41
Sérgio Duarte Julião da Silva.....	41
CAPÍTULO 3: A POSTURA DO PROFESSOR DE PORTUGUÊS EM ANGOLA: ENTRE A NORMA GRAMATICAL E A VARIEDADE FALADA.....	62
Bernardino Valente Calossa.....	62
CAPÍTULO 4: É NECESSÁRIO: UMA ANÁLISE DE SEQUÊNCIAS PEDAGÓGICAS DE INICIAÇÃO AO PRESENTE DO CONJUNTIVO EM MANUAIS DE PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA.....	88
Pedro Marques.....	88
CAPÍTULO 5 : O RESUMO DE ARTIGO CIENTÍFICO: EXEMPLO DE UM PERCURSO DIDÁTICO EM ESCRITA ACADÊMICA.....	123
Adriana Cardoso.....	123
Isabel Sebastião.....	123
Carla Teixeira.....	123
CAPÍTULO 6: ENSINO DE GRAMÁTICA NAS ESCOLAS BRASILEIRAS: ABORDAGENS, EQUÍVOCOS E PERSPECTIVAS....	145

Claudia de Souza Teixeira	145
Leonor Werneck dos Santos	145
CAPÍTULO 7: SUJEITO E REFERÊNCIA INDEFINIDA: PRESCRIÇÃO, DESCRIÇÃO E ENSINO	176
Bruno Humberto da Silva	176
CAPÍTULO 8: O LUGAR DA REFLEXÃO NA AULA DE GRAMÁTICA: POR ONDE COMEÇAR?	225
Fabiana Júlia de Araújo Tenório	225
Rafaella Sales da Silva	225
Alexsandro da Silva	225
CAPÍTULO 9: PRODUÇÃO ORAL E GRAMÁTICA NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: POR UMA SALA DE AULA REFLEXIVA .	249
Silvio Nunes da Silva Júnior	249
CAPÍTULO 10: O ENSINO DE GRAMÁTICA PELA DESCOBERTA: O PROJETO PERGRAM	273
Adriana Cardoso	273
Susana Pereira	273
Mariana Pinto	273
Maria Encarnação Silva	273
CAPÍTULO 11: ESSA PALAVRA É UM ADJETIVO/SUBSTANTIVO OU ESTÁ UM ADJETIVO/SUBSTANTIVO?	287
Claudia Assad Alvares	287
CAPÍTULO 12: ANÁLISE LINGUÍSTICA A PARTIR DOS GÊNEROS TEXTUAIS: UMA PERSPECTIVA DE REFLEXÃO SOBRE A LÍNGUA E OS SEUS USOS	313
Karla Simone Beserra Cavalcanti	313
CAPÍTULO 13	337
PRINCÍPIOS PARA UMA GRAMÁTICA DA ENUNCIÇÃO	337
Ânderson Rodrigues Marins	337

APRESENTAÇÃO

Como todos os livros, este também tem a sua história. Ela se inicia na decisão de três linguistas, com o mesmo propósito, se unirem em torno da ideia de discutir sobre *O lugar da gramática na aula de português*. Certamente, o livro não dá conta da amplitude que representa a problemática da gramática em sala de aula. Mas, seguramente contribuirá para uma reflexão maior em torno da discussão sobre o ensino da língua portuguesa em todos os seus contextos (Português Língua Materna, Português Língua Estrangeira, Português Língua de Acolhimento, Português Segunda Língua, Português Língua Oficial, Português Língua de Herança, etc.) desde que o ensino e a aprendizagem tenham como base práticas reais de comunicação, de interação dentro e fora da escola e/ou da academia.

Na sua originalidade, a obra faz emergir muitas questões caras para o linguista aplicado e aqui ressaltamos uma delas: a necessidade de ampliar a visão que temos do que sejam os objetivos do ensino de língua portuguesa e do que representa a necessidade de repensar os desdobramentos das opções feitas. É, portanto, a partir do resultado dessas reflexões que podemos rever nossas atitudes quanto ao ensino e à formação de professor. Nesse livro, temos treze capítulos tecidos por pesquisadores do Brasil, de Portugal e da África. Em sua composição,

temos os quatro primeiros que tratam do contexto de português como língua não materna e os demais capítulos que tratam de português como língua materna. É preciso dizer que os doze primeiros apresentam o contexto da sala de aula e que o último mostra reflexões importantes sobre a gramática da língua portuguesa. Estas reflexões têm um papel relevante para a prática da sala de aula.

No primeiro capítulo, Leurquin, Gondim e Silva apresentam uma discussão a respeito do espaço da gramática em sala de aula de português língua não materna. As autoras tratam do contexto de português para estudantes estrangeiros, na Universidade Federal do Ceará/Brasil, no Curso Português Língua Estrangeira: língua e cultura brasileiras. Segundo elas, o foco da turma do nível 3 é o letramento acadêmico, tendo em vista que se trata de mestrandos e doutorandos. Respaladas nessa realidade, as pesquisadoras argumentam a opção pelos gêneros resumo de anais de eventos e biodata. Ancoram-se nas propostas de análise do Interacionismo Sociodiscursivo e propõem um ensino de língua portuguesa a partir de práticas sociais discursivas, dentro de um contexto em que os estudantes possam ampliar as suas competências com base em situações reais de comunicação, a partir de projetos a desenvolver.

No segundo capítulo, Silva faz uma reflexão bastante pertinente sobre o ensino de língua portuguesa como segunda língua. Para isso, traz em evidência, antes de tudo, a necessidade de refletir sobre o próprio conceito de gramática. Nesse sentido, ele questiona o conceito de *tradição* e *tradicionalista* e amplia suas reflexões para os diversos contextos do ensino de língua portuguesa. Ao longo do capítulo, ele faz um panorama sobre os conceitos de gramática ao longo da história (Gramática histórico-comparativa, Gramática estrutural, Gramática gerativa, Funcionalismo)

para, em seguida, se posicionar pela base teórica que fundamenta os estudos funcionalistas.

No terceiro capítulo, Calossa apresenta para nós uma reflexão a respeito do ensino da norma gramatical em Angola, no contexto de português como língua oficial. O autor evidencia o papel do professor no processo de desenvolvimento da aquisição das competências gramaticais. Durante as suas reflexões, argumenta a necessidade de se ter o ensino e a aprendizagem da língua portuguesa porque, enquanto a língua oficial na República de Angola, contribui para solidificar a homogeneidade do povo angolano, ao permitir contactos entre várias tribos. O autor, então, apresenta resultados de um estudo desenvolvido sobre a descrição e o ensino da gramática. Para as questões didáticas, alinha-se à proposta de sequência didática, originalmente desenvolvida pela Escola genebrina, para, na sala de aula, ampliar as capacidades de linguagem dos aprendizes. No quarto capítulo, Marques partindo de resultados de pesquisas realizadas sobre três manuais de português língua estrangeira, além de interpretar conclusões dos estudos realizados, ele também estabelece relações entre o Quadro Europeu Comum de Referência e se posiciona quanto às orientações dos documentos e os resultados das pesquisas. Durante a sua exposição, o pesquisador atualiza dados antes analisados e conclui o seu texto retomando a questão do ensino comunicativo e o espaço da gramática, sem perder de vista o ensino a partir de tarefas a realizar. Na conclusão do capítulo, ele diz haver um descompasso entre o aspecto comunicacional dos manuais e as tarefas a realizar, quando se trata da gramática.

Nos demais capítulos, o foco recai para o ensino e a aprendizagem de língua portuguesa como a língua materna do aprendiz. No quinto capítulo, Cardoso, Sebastião e Teixeira discutem o ensino do gênero textual resumo

no contexto do ensino superior em Portugal. Elas se ancoram na Didática do ensino do gênero acadêmico, a partir da escola genebrina, com base na Engenharia didática. A experiência pedagógica analisada aconteceu no âmbito da Unidade Curricular (UC) de *Escrita Acadêmica em Português*, que, segundo elas, integra o plano de estudos da licenciatura em Educação Básica na Escola Superior de Educação de Lisboa. Ao longo do texto, as autoras ressaltam o espaço da gramática na proposta desenvolvida na perspectiva do Modelo Didático do Gênero, alinhando-se ao quadro teórico do Interacionismo Sociodiscursivo para a análise do gênero resumo. É nesse momento que se torna evidente, para o leitor, a necessidade de articular o texto e a gramática com vistas à aprendizagem da língua portuguesa.

No sexto capítulo, Teixeira e Santos discutem abordagens, equívocos e perspectivas para o ensino da gramática em escolas brasileiras. Ao falar sobre o ensino da gramática, citam a mudança de perspectiva do ensino a partir da segunda metade da década de 1990. De acordo com as autoras, a abordagem produtiva de ensino da língua não se opõe às abordagens descritiva e normativa. Segundo elas, houve uma interpretação equivocada dos documentos nacionais e também de ideias de especialistas citados durante o capítulo. Os desdobramentos dessa interpretação respingaram na sala de aula, provocando insegurança dos professores quanto à opção pela abordagem de ensino. As pesquisadoras introduzem os tipos de ensino de língua, articulando as reflexões à Base Nacional Comum Curricular, tomando posicionamento crítico sobre esse documento. A partir de então passam a tratar do que elas denominam de equívocos no ensino de gramática.

No capítulo que segue, Silva apresenta uma reflexão sobre a prescrição e a descrição da língua para, na sequência, tratar do ensino da gramática, a

partir de uma pesquisa realizada. O foco do capítulo está no sujeito e na referência indefinida. Ao se remeter a descrições de natureza normativa e usos normais, ele ressalta um distanciamento entre esses elementos, caracterizando uma caça aos erros. Destacamos o fato de que quando a gramática normativa é mostrada como única base teórica para o ensino de gramática, gera conflitos e aponta para problemas relacionados à cultura normativa; à imprecisão de terminologias da gramática tradicional; e à metodologia do ensino de gramática. O texto fonte das análises é o conto de terror. No artigo, são apresentadas concepções de língua, polissemia do termo gramática e conceito de normas.

Na sequência, Tenório, Da Silva e Da Silva questionam por onde podemos começar a refletir sobre o lugar da aula de gramática. Com essa postura investigativa, eles iniciam o capítulo, elencando os seguintes questionamentos: Como ensinar os tópicos gramaticais com foco na reflexão sobre a língua? Pode-se ou não ensinar nomenclaturas e/ou regras aos estudantes? Como introduzir os conteúdos gramaticais? Que abordagens parecem favorecer mais a reflexão sobre a língua? Qual a relação entre essa abordagem e o uso dos recursos didáticos? Durante o seu percurso discursivo, apresentam diferenças entre um ensino com base na comunicação e com base na interação, posicionando-se a favor deste último. Na sequência, eles discutem conceito, utilização e implicações da análise linguística para depois tratarem do que eles denominam de fazer do professor em sala de aula. É neste momento que definem e ressaltam o ensino de concordância nominal, objeto específico de suas reflexões.

No nono capítulo, ao defender uma aula reflexiva, Junior articula a atividade de produção oral e a gramática no ensino de língua portuguesa. As suas reflexões se ancoram em resultados de uma pesquisa de cunho

etnográfico e interventivo, realizada em sala de aula do 9º ano da Educação Básica. Durante o desenvolvimento do seu capítulo, ele trata das abordagens gramaticais que circulam na sala de aula. Introduz a discussão sobre o espaço da oralidade e mostra que a função da escolar é ensinar a escrita, mas também ressalta que, para isso, devemos assegurar o espaço da oralidade. Para fundamentar seus argumentos, eles se ancoram em Possenti para ressaltar o papel da escrita no ensino da oralidade. Portanto, alinhado a este pesquisador, o autor diz que o aluno tem maior sucesso na aprendizagem, quando ele conhece bem a modalidade oral.

No décimo capítulo, Cardoso, Pereira e Silva apresentam-nos um ensino de gramática pela descoberta. Para dar andamento a seu propósito, elas nos mostram resultados do Projeto de pesquisa PerGRam (*Percursos para o Ensino da Gramática no Primeiro Ano de Escolaridade*). Pontuam os *savoirs savants* et *savoir enseignés* a partir de pesquisa realizada dentro de um contexto de formação de professores. Inicialmente, as autoras apresentam um panorama histórico do percurso do ensino da gramática e, em seguida, mostram o projeto de investigação, suas questões de pesquisa. As conclusões apontam para um resultado produtivo do trabalho realizado.

No décimo primeiro capítulo, Alvares inicia o seu artigo tomando posições sobre o ensino da gramática na Educação Básica. Na sequência, ela apresenta seu objeto de reflexão - adjetivo e substantivo, e questiona a definição deles. Ao longo de suas reflexões, apoia-se na descrição da língua portuguesa e na sequência também traz para a sua discussão elementos da sala de aula. Nesse momento, ressalta os tipos de ensino, conforme os estudos desenvolvidos por Travaglia, e passa a dar exemplos concretos de como trabalhar a gramática em sala de aula.

O conjunto dos capítulos que tratam precisamente do contexto do ensino e da aprendizagem da língua portuguesa é concluído com o texto assinado por Cavalcanti e por Silva. Os autores articulam questões relacionadas aos gêneros textuais e ao ensino de leitura, posicionando-se a favor de um ensino de leitura a partir de gêneros textuais. No decorrer de suas argumentações, eles também defendem a ideia de que as estratégias de leitura são variadas a depender do gênero textual utilizado em sala de aula. Nesse sentido, apresentam o livro didático como um objeto de investigação e passam a interpretar os resultados de uma pesquisa realizada sobre a análise linguística, o livro didático e o gênero textual utilizado em atividades de leitura.

O décimo terceiro capítulo, assinado por Marins, encerra esta obra, apresentando os princípios para uma gramática da enunciação. Não ao acaso, este artigo assumiu o papel de conclusivo do livro. Ele trata de questões específicas da gramática que podem contribuir sobremaneira para o ensino e a aprendizagem da língua portuguesa em qualquer um dos seus contextos aqui já apresentados. O autor inicia seu capítulo pela explicação do próprio vocábulo enunciação, para e em seguida, iniciar uma apresentação sobre as relações que podemos estabelecer no contexto da enunciação. Ressaltamos em particular a posição tomada quanto ao tema, quando ele afirma que a enunciação é a instância de mediação entre a língua e a fala, posicionamento relevante e necessário de ser mais discutido quando se trata do ensino e aprendizagem.

Este livro faz emergir dois pontos relevantes (dentre muitos outros) para o ensino e a aprendizagem da língua portuguesa: o primeiro é o fato de o texto ser a base para o ensino de uma língua e o segundo é o fato de o texto ser oriundo de situações reais de comunicação. Tais reflexões nos alinham a documentos mais atualizados para o ensino e aprendizagem da língua

portuguesa, que seja dentro do Brasil ou fora; quer seja no contexto da língua materna ou no contexto de língua não materna. Isso por si só já nos permite ratificar o que vem sendo aqui dito em cada capítulo: é necessário refletir e também intervir na sala de aula de língua portuguesa para que possamos ter um ensino que melhor atinja os objetivos dos aprendizes. É com base nos nossos posicionamentos ecoados nesse livro, que convidamos todos os interessados nesse objeto de investigação a ler esta obra e interagir conosco!

Os organizadores

PREFÁCIO

A publicação deste livro contribui para o preenchimento de uma lacuna no que diz respeito à correlação entre o que se pesquisa nas universidades e o trabalho do professor em sala de aula. Os organizadores, linguistas reconhecidos por seu trabalho na área da Linguística Aplicada, engajados com o ensino de língua portuguesa, oferecem aos possíveis leitores um relevante material que reúne autores que lidam com a formação de professores, mais especificamente, com o ensino de gramática da língua portuguesa.

Desse modo, percorrer as páginas desta obra não se constitui como uma mera leitura informativa, ou seja, não se restringe a textos escritos por distintos autores sobre a gramática em sala de aula. A cada capítulo, o professor de língua portuguesa é convidado a refletir sobre visões e abordagens de ensino, que lhe permitirão repensar a sua práxis docente, para além da transmissão de conceitos e estruturas relacionados à norma padrão. Nesse sentido, os autores propõem elementos novos para a continuidade e aprofundamento da reflexão metalinguística em função de situações específicas de ensino da gramática.

Cunha & Tavares (2007, p. 17) esclarecem que é dever da “escola desenvolver atividades que, contemplando a variação linguística observada em textos reais, falados e escritos” possa propiciar o ensino de gramática voltada para análise de determinadas situações de uso da

língua, mesmo que esse ensino de gramática esteja voltado às normas do que seria o padrão da língua.

Como bem nos apresenta Martelotta (2017), as aulas de língua portuguesa são repletas de normas, provindas da gramática normativa e, ao que parece, não propicia momentos de reflexão que possam levar o aluno a querer aprender os reais sentidos da língua que ele utiliza para se comunicar. Não obstante, o ensino de gramática tem de ter uma finalidade e ser significativo.

Quanto à significância desse ensino, Neves (2011, p. 15) assevera a importância do estudo da gramática de uso, ou seja, a interação da linguagem deve ser analisada “como foco de observação a construção de sentido do texto e desvendar o cumprimento das funções da linguagem”. Considerando essa questão, os trabalhos reunidos apresentam e analisam diferentes propostas e/ou estratégias de ensino de que o professor de língua portuguesa pode utilizar para tornar o ensino de gramática produtivo. Nesse sentido, o professor é instigado a realizar intervenções em sua sala de aula para identificar e diagnosticar as dificuldades e os obstáculos, bem como de acompanhar a aprendizagem e o progresso dos alunos no que tange ao ensino de gramática.

Por fim, saliento que esta obra, organizada por docentes e pesquisadores de várias instituições de ensino superior de diversos países, além de conciliar a experiência docente, propicia o intercâmbio entre esses pesquisadores de importantes centros de investigação linguística no mundo. Os capítulos apresentados ao longo desse livro demonstram as várias possibilidades de pesquisas aplicadas ao ensino de gramática em sala de aula e a importância de reflexões críticas e ancoradas teoricamente, relevantes tanto aos professores em formação que se iniciam na carreira docente e na pesquisa quanto para a produção de um

amplo e variado material bibliográfico para aqueles que atuam no magistério de língua portuguesa e que desejam aprofundar-se nas questões relacionadas ao ensino de gramática.

Valdecy de Oliveira Pontes

Referências:

CUNHA, Maria Angélica Furtado da; TAVARES, Maria Alice (Org.). **Funcionalismo e ensino de gramática**. 1 ed. Natal: EDUFRRN – Editora da UFRN, 2007.

MARTELOTTA, Mário Eduardo (Org.). **Manual de linguística**. 2.ed., 5 reimpressão. São Paulo: Contexto, 2017.

NEVES, Maria Helena de Moura. **Texto e gramática**. 1. ed., 3 reimpressão. São Paulo: Contexto, 2011.

CAPÍTULO 1: O ESPAÇO DA GRAMÁTICA EM SALA DE AULA DE PORTUGUÊS LÍNGUA NÃO MATERNA

Eulália Leurquin
eulaliaufc@gmail.com

Ana Angélica Lima Gondim
gondimufc@gmail.com

Meire Celedônio da Silva
mmceledonio@gmail.com

CONSIDERAÇÕES INTRODUTÓRIAS

Não há dúvida de que a gramática precisa ter seu espaço definido em sala de aula de português língua não materna (PLNM)¹. Parece que o desafio maior é saber como articular a necessidade de trabalhar a gramática da língua portuguesa sem se distanciar da abordagem comunicativa de ensino de língua, com foco na resolução de tarefas. Assumir essa perspectiva é compreender que não há espaço para os exercícios de

¹ A terminologia Português Língua Não Materna, no contexto da UFC, é utilizada neste trabalho por entendermos que engloba as especificidades dos contextos de ensino de língua portuguesa para falantes não nativos, como: língua estrangeira, língua segunda, etc. É necessário pensar que esse viés não é puro e simplesmente relacionado às situações de ensino, mas envolve também o tratamento e a relação que o estudante tem com a língua alvo.

identificação de elementos gramaticais em textos, nem para os exercícios de oralizações de cenas do “cotidiano”, pois em ambas as situações não estamos contribuindo para o desenvolvimento das capacidades de linguagem do aprendiz (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004). Assim sendo, é preciso se ancorar em uma posição que possibilite ao aprendiz ter acesso a situações de comunicação na academia e que ele compreenda como as diferentes práticas textuais potenciam um conhecimento explícito do funcionamento da língua neste contexto.

Neste capítulo, refletimos sobre os *saberes a ensinar* e os *saberes para ensinar* mobilizados em sala de aula de leitura e de produção de textos acadêmicos no contexto do ensino de PLNM. Partimos do princípio de que em ambas as atividades, os conhecimentos da língua portuguesa e de sua gramática têm um espaço específico reservado. Mas, também precisamos dizer que esse espaço está em movimento no texto produzido em situações reais de comunicação. Nessa linha de pensamento, a gramática é entendida como um conjunto de saberes mobilizado e mobilizador destas práticas ou mesmo, conforme se posiciona Bulea (2015), a gramática é um conjunto de conhecimentos humanos. Assim posicionadas e visando a alcançar este grande objetivo (ampliar as capacidades de linguagem dos aprendizes), buscamos uma aproximação com o ensino de línguas baseado em tarefas e, nesse sentido, também entram em jogo os *saberes para ensinar*.

Essa abordagem possibilita a compreensão de que a comunicação se dá por uma necessidade, uma finalidade, e dela emerge um texto empírico. Dessa forma, as tarefas apontam para o propósito real de comunicação e ao considerá-lo geramos interesse no aluno para aprender uma língua, como já observaram Bygate, Skehan & Swain (2001), Ellis (2003) e Nunan (2004), dentre outros. Neste trabalho, nosso foco não é discutir a

abordagem por tarefas, mas consideramos importante mencioná-la, visto que ela norteia a produção de atividades e, conseqüentemente, a prática docente em sala de aula.

De nossa parte, interessa-nos proporcionar o ensino de língua que (a) considera as necessidades reais dos alunos; (b) demonstra como estas necessidades podem ser sanadas a partir de construções languageiras de sentido completo (textos); e (c) reflete sobre o papel dos vários elementos linguístico-discursivos implicados nas práticas comunicativas, materializadas nos textos. Pensamos, então, em como o ensino destes elementos pode se sustentar no agir didático-metodológico que considera o uso da língua como forma de agir no mundo, e que não ignora a organização desta mesma língua, enquanto sistema, permitindo a organização de seus elementos para a produção e a compreensão de textos.

O ensino de PLNM, alvo de nossas reflexões, acontece na Universidade Federal do Ceará (UFC) e corresponde a mais uma das iniciativas de professores do Curso de Letras. O primeiro curso data da década de 80 e parou por alguns anos. Desde 2010, retornou e vem se ampliando ao longo dos anos. Atualmente, temos três cursos em desenvolvimento. Neste trabalho, destacamos um deles - o *Curso de Português para Estrangeiro: Língua e Cultura Brasileiras*². A nossa opção decorre do fato de que ele é mais antigo e porque participarmos dele. Ofertado pelo Departamento de Letras Vernáculas (DLV), esse projeto de extensão foi criado para atender às demandas de alunos estrangeiros, tanto de Graduação quanto de Pós-

² Para mais informações sobre o projeto ver os estudos que vêm sendo desenvolvidos sobre as práticas de ensino, aprendizagem, formação de professores e produção de material didático no âmbito deste projeto. Além disso, alguns desses trabalhos apresentam um panorama das iniciativas do ensino de português para estudantes estrangeiros na Universidade Federal do Ceará. (SILVA, 2015; SOUZA, 2014; LEURQUIN, 2013; SOUSA, 2013; GONDIM, 2012)

Graduação, que estão em mobilidade acadêmica na UFC. O curso é ofertado em três níveis, a saber: o nível 1 - para os estudantes que precisam se comunicar na vida cotidiana, sobretudo, considerando suas necessidades primárias; o nível 2 é voltado para estudantes que possuem um nível de proficiência em português e que buscam ampliar suas capacidades de linguagem, através de práticas de leitura e de produção de textos orais e escritos com um mediano grau de complexidade. O nível 3, espaço de nossa discussão, tem como alvo prioritariamente o letramento acadêmico do estudante. Por essa razão, ressaltamos um ensino pautado nas atividades sociais geradas pelo contexto acadêmico no qual os alunos estão inseridos.

Feita esta breve contextualização, passamos a uma incursão teórica que respalda a construção do material didático, utilizado no referido curso, cuja base são as atividades de leitura, produção escrita, práticas de oralidade e análise linguística. Conforme já dissemos, para este artigo, o foco é dado às atividades de leitura e de produção de textos escritos. Dentro desse universo, refletimos sobre o papel e espaço da gramática em sala de aula. O percurso deste artigo segue o seguinte itinerário: há considerações introdutórias, seguidas de uma discussão teórica, das atividades de produção de texto e de leitura e, por fim, das considerações finais.

QUADRO TEÓRICO COMO REFERÊNCIA PARA O AGIR PROFESSORAL

O ensino de português língua não materna no Brasil começa a encontrar seu caminho, mas ainda precisa avançar muito. Está evidente que os objetivos do ensino e aprendizagem definidos moldam o trabalho docente e este está (ou deveria estar) diretamente articulado com o material didático utilizado em sala de aula. É, portanto, necessário fazer opções

sobre a abordagem de ensino. A nossa opção foi assumir um ensino comunicativo, com base em tarefas a realizar. No nível 3 (correspondente a B2), o curso focaliza o letramento acadêmico, com base no objetivo da turma. Portanto, o gênero acadêmico oral e escrito passou a ser importante no contexto do projeto de letramento da turma. O espaço da gramática decorre das práticas sociais languageiras, pois é nelas que observamos e estudamos o movimento da língua, de sua gramática em uso.

Para dar conta de nossa proposta de trabalho, remetemo-nos ao quadro teórico Interacionismo Sociodiscursivo (doravante, ISD) (BRONCKART, 2012, 2006, entre outros) para tratarmos do texto e da gramática. Para questões relacionadas ao ensino da gramática, contamos com reflexões contemporâneas desenvolvidas por Bulea (2015), precisamente com relação a sua proposta de ensino renovado de gramática, ou didática da gramática. Feitas essas opções, trataremos da aula de leitura, quando nos alinhamos à proposta feita por Leurquin (2014). A pesquisadora partiu de Cicurel (1992) para apresentar uma proposta de aula de leitura e articulou o folheado textual apresentado por Bronckart (1999) para dar conta das entradas no texto, conforme havia proposto Cicurel já citada. Ao fazer isso, Leurquin também mostrou como se dão as práticas sociais languageiras e como se articulam os elementos linguístico-textuais no processo de comunicação nos gêneros textuais. Esse olhar está calcado na relação texto e gramática que trazemos para a sala de aula de leitura, aqui em destaque. Entender dessa forma o movimento da língua na comunicação humana, permite que nós nos aproximemos dos estudos de Coseriu (1991), quanto ao conceito de linguagem. Segundo este autor, a linguagem se apresenta concretamente como uma atividade humana específica e facilmente reconhecível. Esse posicionamento também é

defendido por Bronckart (2012), ao dizer que as atividades humanas são coletivas e reguladas por atividades de linguagem e que uma língua só é apreendida através das produções verbais efetivas. Tais posicionamentos estão alinhados a pesquisas que vêm sendo realizadas equipe de Didática de Línguas, da Escola genebrina, pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Linguística Aplicada (GEPLA) da Universidade Federal do Ceará, pelo Grupo de Pesquisa Alter, da Universidade de São Paulo, pelo Grupo de pesquisa Gramática e Texto, do Centro de Linguística da Universidade Nova de Lisboa, dentre outros. Todos sugerem a necessidade de uma mudança de paradigma no ensino de línguas, para possamos reconhecer a necessidade de ensinar a língua em uso nas interações humanas.

Ao se remeter ao uso da língua, Bronckart (2008) destaca que a relação entre o uso efetivo da língua - alimentada pelos discursos - e a organização do sistema linguístico estão imbricados, visto que a mobilização de recursos linguísticos se dá prioritariamente nos textos. Bulea (2015, p.11), também estabelecendo relações entre a língua e seu uso em práticas sociais, ao longo dos tempos, afirma que “regras se transformam com o tempo, sob o efeito da prática cotidiana e concreta da língua, materializada precisamente nos textos e nos discursos produzidos pelos interlocutores”. Tais posicionamentos são relevantes para não perdermos de vista a importância do dinamismo da língua em uso e para nos atentarmos à evolução dela na prática social. A partir desse pensamento (que mostra o dinamismo da língua quando em uso) é possível avançarmos a nossa reflexão e trazermos à tona a problemática da textualização. Segundo Bronckart (1999, 2012), o texto é constituído de um folhado que pode ser compreendido como um construto composto por três camadas (ou níveis): a infraestrutura geral do texto (responsável pela organização do conteúdo temático), os mecanismos de textualização (possibilitam a

progressão do conteúdo temático) e os mecanismos enunciativos (possibilitam a coerência pragmática do texto). Neste artigo, priorizamos a segunda camada, onde estão os mecanismos de textualização para discutirmos sobre os elementos linguístico-gramaticais e o ensino no contexto de português língua não materna, com foco na atividade de leitura e de produção de textos.

Coseriu (1979), também refletindo sobre a língua, assume uma posição que nos é cara. Segundo ele, a língua é compreendida como uma atividade de linguagem, constituída dentro de um aspecto que enquadre o entorno de tal maneira que provoque a distinção. Para este autor, “falar é uma atividade universal que se realiza por indivíduos particulares, enquanto membros de comunidades históricas. Portanto, pode ser considerado em sentido universal, em sentido particular e em sentido histórico” (COSERIU, 1979, p.212).

Pensar a língua nessa perspectiva não apenas se alinha ao pensamento bronckartiano como também se aproxima dos posicionamentos feitos por Bulea (2015) quanto ao ensino de gramática. Segundo esta estudiosa, precisamos considerar em que nível os elementos linguísticos estão operando, se em um nível morfológico, sintático, semântico ou discursivo, uma vez que a gramática está em diferentes níveis da organização textual. Ao se remeter para o discurso, a autora põe em discussão a necessidade do uso de textos autênticos na sala de aula de ensino de língua e assim sendo, segundo ela, possibilitando uma grande inovação relativa ao ensino da gramática.

No diálogo que podemos fazer entre esses autores, fica muito evidente que o ensino da gramática não deve ter os elementos linguísticos como ponto de partida para ensinar a leitura. Pelo contrário, ele deve partir das práticas sociais e o professor precisa estar atento a como se manifestam

esses elementos na comunicação, na interação, nas relações sociais humanas e profissionais mediadas pela linguagem e realizadas na leitura e na produção textual. É no encontro dessas posições que parece emergir a necessidade de se pensar o papel da escola na formação humana e profissional do aprendiz. Parece-nos evidente que a ela cabe o objetivo maior de assegurar condições para ampliar as capacidades de linguagem do aprendiz, para que ele tenha melhores condições de interagir nos grupos sociais dos quais participa. A atividade de leitura e a de produção permitem desenvolver habilidades necessárias para perceber como se dão as relações do agir discursivo em jogo nos textos, como se posicionam as pessoas diante do dito, como elas agem no seu texto através da e pela linguagem. Isso exige um planejamento para a aula de leitura e para a aula de produção escrita.

Leurquin (2014), com base nas reflexões desenvolvidas por Cicurel (1991) e no modelo descendente de análise de textos proposto por Bronckart (1999, 2012), apresenta um modelo de aula de leitura interativa. Segundo ela, é necessário pensar em várias entradas (entendidas como possibilidades de compreensão do texto empírico). Para este artigo, apresentamos algumas dessas entradas, conforme expomos no quadro mais adiante apresentado. É importante entender que em todas as aulas de leitura, devemos contemplar o contexto de produção das práticas sociais que originaram o gênero textual. Todavia, também é preciso compreender que não é necessário envolver todas as camadas do texto em apenas uma aula. A aula de leitura proposta possui três etapas bem definidas. A primeira dá conta da mobilização do repertório do leitor, a segunda tem o objetivo de trabalhar a compreensão do texto, e a terceira tem o propósito de socializar a compreensão feita pelos alunos (ver LEURQUIN 2014).

No exemplo que segue, ressaltamos um gênero textual do campo da academia, porque a nossa referência é o curso de PLNM no nível 3. No Quadro 01, focalizamos os objetivos da aula de leitura. Por essa razão não foi necessário apresentar todas as entradas no texto. Insistimos no fato de que é sempre necessário considerar o contexto de produção e os níveis, a depender do objetivo da aula de leitura. Há três níveis de análise do texto a considerar (o nível organizacional, o nível enunciativo e o nível semântico). Esses níveis agrupam os elementos constituintes das três camadas apresentadas na proposta do ISD feita por Bronckart (1999).

Quadro 01 – Organização da aula numa perspectiva interativa

Entradas	Contexto geral	Contexto acadêmico
Contexto de situação	Compreensão do contexto de situação e do contexto da cultura na qual o texto circula ou circulará. Esse momento propicia o encontro do aprendiz com uma situação ampla de práticas sociais que exigem a mobilização de conhecimentos sobre os gêneros que devem acessar para agir no contexto.	Apresentação das atividades no campo acadêmico voltado para as práticas sociais, como, submissão de trabalhos de pesquisa em eventos acadêmicos. Conhecimento das diretrizes para submissão de resumo em evento de sua área disciplinar e refletir sobre como agir por meio do texto escrito nessa prática social.
Contexto de produção	Mobilização dos conhecimentos sobre um gênero específico para interagir imediatamente com os seus pares, refletindo sobre a situação de comunicação (MACHADO & BRONCKART, 2009).	Acesso a diferentes gêneros utilizados nas práticas sociais acadêmicas, como resumo de artigo científico, resumo escolar e resumo para evento acadêmico. Compreensão da funcionalidade dos gêneros de acordo com as práticas sociais nas quais estão inseridos.
Nível organizacional ³	Os mecanismos de textualização ⁴ . Tratamos das	Os mecanismos de textualização. Mobilização dos sintagmas

³ As demais entradas ainda não foram contempladas, pois o foco no desenvolvimento do trabalho está voltado para a entrada organizacional. Mesmo assim, temos a consciência que os elementos de uma entrada são necessários a outras, pois eles não são superpostos, mas se imbricam na construção do texto.

⁴ Sabemos da importância dos demais elementos que compõem esse nível, mas, buscando um trabalho mais profundo, optamos por este objeto de ensino.

	<p>possibilidades que a língua oferece, de elementos de introdução do tema e de como esse tema deve progredir dentro do texto e, ao mesmo tempo, ser retomado na progressão. Esses elementos não são aleatórios, são de acordo com o gênero que o estudante utiliza para agir verbalmente.</p>	<p>nominais – introdução e retomada de referente, pronomes, utilizados para estabelecer a coesão. Os elementos de conexão, que se encontram nesse mesmo nível, são apresentados como unidades capazes de encadear de maneira objetiva o tema da comunicação.</p>
--	--	--

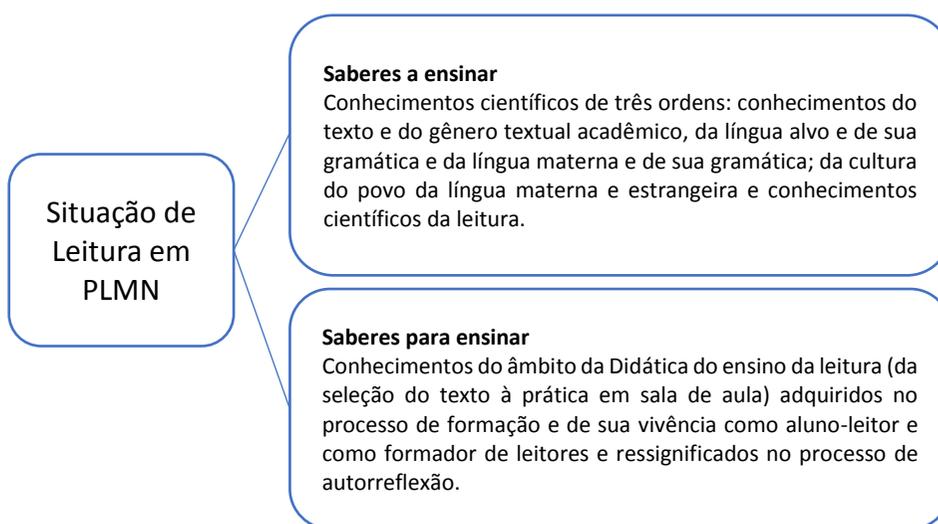
Fonte: Produzidos pelas autoras a partir de Leurquin (2014)

A fim de possibilitar uma melhor compreensão do nosso posicionamento, construímos dois quadros, que apresentamos mais adiante, onde vamos mostrar os saberes mobilizados na atividade de leitura e de produção escrita, em contexto de letramento acadêmico. Há, pelo menos, dois tipos de saberes mobilizados pelo professor (*saberes a ensinar* e *saberes para ensinar*), conforme Hofstetter e Schneuwly apresentam na obra *Savoirs en (trans)formation* (2009).

Insistimos no fato de que, em se tratando do ensino e aprendizagem de PLNM, ao focalizar a figura do professor no contexto de atividade de leitura e de produção de textos, os *saberes a ensinar* podem ser percebidos e analisados através dos conhecimentos mobilizados sobre a própria língua portuguesa, a cultura do falante, o texto, a leitura, a produção de textos e sobre o gênero textual, pelo menos, envolvidos nas atividades de leitura e de produção de textos. Da mesma forma, os *saberes para ensinar* podem ser percebidos e analisados através dos conhecimentos mobilizados sobre a Didática do ensino da leitura e a Didática do ensino da produção textual. É preciso dizer que os conhecimentos que o estudante possui de sua própria língua e de outras línguas são

mobilizados porque eles fazem parte do repertório do aprendiz, assim como fazem parte desse repertório os conhecimentos do cotidiano, suas vivências, suas experiências como leitor e produtor de textos, como estudantes ao longo dos anos. Esses saberes podem se apresentar da seguinte maneira:

Figura 01 – Saberes imobilizados no ensino e aprendizagem de PLNM e atividade de leitura.



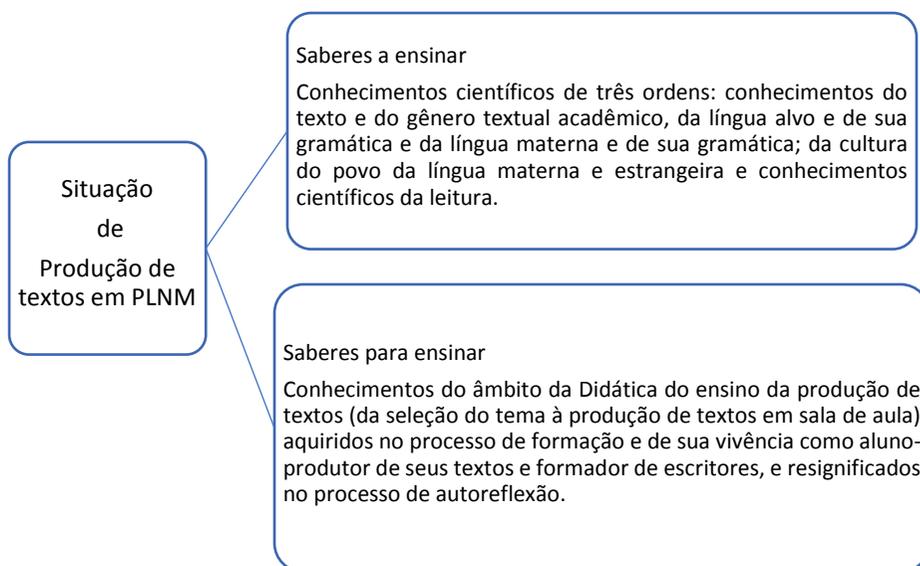
Fonte: Elaborado pelas autoras.

Para os *saberes para ensinar*, é preciso considerar a proposta da aula interativa de leitura e os posicionamentos feitos implicados em sua realização. Por essa razão, não basta o planejamento da aula, nem as teorias do texto, é também preciso se posicionar quanto à prática, funcionalidade e objetivo da leitura. Nesse sentido, foi fundamental o estudo realizado por Braggio (1992) e a exposição por ela feita sobre as concepções de leitura que perpassam o agir professoral. Ressaltamos que o agir professoral envolvido na prática de leitura é fundamentado em

conceitos de leitura, ensino e aprendizagem de língua, gêneros acadêmicos, letramento acadêmico, didática de línguas, entre outros.

Para as questões sobre a produção de textos, os saberes mobilizados são os mesmos (*saberes a ensinar* e *saberes para ensinar*), mas há uma especificidade que precisamos pontuar. Para isso, apresentamos a figura que segue.

Figura 02 – Saberes imobilizados no ensino e aprendizagem de PLNM e atividade de Produção de textos.



Fonte: Elaborado pelas autoras.

O agir professoral na atividade de produção de textos é ancorado em projetos desenvolvidos na turma e se alinha aos estudos desenvolvidos no grupo genebrino quanto às sequências didáticas realizadas (DOLZ, NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004). Os posicionamentos são tomados desde a utilização do material didático, por nós mesmos construído. É

importante dizer que o agir professoral é fundamentado em conceitos de textos, ensino e aprendizagem de língua, letramento, didática de línguas, entre outro, e realizado em sala de aula numa transposição didática.

Iniciamos nosso ciclo didático considerando três fatores envolvidos em nossa prática: primeiro, considerarmos os textos próprios da prática acadêmica; segundo, valorizamos o fato de se tratar de estudantes pesquisadores em formação⁵; e o terceiro, consideramos a necessidade de reconhecermos que, em sala de aula, os saberes são mobilizados por professores e alunos. Os saberes *a ensinar* são mobilizados para um agir linguageiro situado e dão pistas para os *saberes para ensinar*. A partir dessa constatação, surgiu a necessidade de trabalharmos resumos acadêmicos, mas não especificamente os que resumem outros textos anteriormente produzidos, como dissertações, teses, artigos científicos. Optamos por focalizar os resumos enviados para inscrição em comunicação de eventos (neste momento valorizamos a área de atuação do estudante).

Partimos do princípio de que, para ampliar a maestria na língua portuguesa e, conseqüentemente, para ampliar as competências no letramento acadêmico, a nossa posição tomada poderia ser produtiva para alunos. Começamos, dessa forma, com a atividade de leitura de textos exemplares do gênero solicitado. Ao priorizarmos a leitura e a escrita em situação de aprendizagem de língua portuguesa por alunos estrangeiros, também foi preciso refletir a língua como um sistema de normas nos termos de Coseriu (1991). Foi, portanto, esse passo que nos permitiu trazer para nossa sala de aula de leitura e de produção de textos a reflexão

⁵ A classificação de pesquisador em formação e pesquisador experiente é proposta, levando em consideração o nível hierárquico na academia – graduação, pós-graduação (mestrado e doutorado), professor pesquisador. (ASSIS, BAILLY, CORRÊA, 2017).

mais apurada sobre o ensino da gramática em interação com estas práticas sociais.

Depois de situadas as nossas posições teórico-metodológicas, apresentamos algumas atividades desenvolvidas.

PROPOSTA DE ATIVIDADE: SITUAÇÃO DE PRÁTICAS DE PRODUÇÃO E LEITURA DE TEXTOS

Retomamos o desafio inicial que colocamos, isto é, trabalhar na perspectiva comunicativa em sala de aula, considerando a importância de ampliar as capacidades de linguagem do aprendiz, ressaltando o espaço da gramática. Isso significa optar por um ensino onde o espaço da gramática está no texto, em suas variadas movimentações a favor da comunicação e a aprendizagem acontece no uso da língua em situações reais de comunicação, com base em tarefas a realizar. As atividades elaboradas e aqui apresentadas foram utilizadas na sala de aula do nível 3 do curso de Português Língua Estrangeira: Língua e Cultura Brasileiras da UFC, para mestrandos e doutorandos em diversas áreas de conhecimento. No que concerne à prática de produção escrita em sala e aula, a atividade realizada era a produção do gênero biodata, conforme podemos observar em seguida.

1) Você recebeu o e-mail que segue:

Acusamos o recebimento do seu artigo. Mas, para participar da coletânea "Conversa com

os cientistas”⁶, precisamos de sua biodata.

Favor enviá-la o mais rápido possível.

Inicialmente, os alunos produziram a biodata, de acordo com a consigna. Essa atividade correspondeu a primeira produção. Na etapa seguinte, a partir da análise do texto dos alunos, considerando objetivo, interlocutores, suportes, circulação e plano textual, elaboramos atividades para os encontros seguintes. Os módulos da sequência didática sobre o gênero acadêmico biodata foram bastante aceitos pela turma, apesar de os alunos informarem nunca terem feito uma biodata. Observamos poucos problemas na produção. A opção por trabalhar a biodata muito próxima ao resumo decorre da opção de trabalhar os gêneros acadêmicos por aproximação.

A segunda atividade de produção de texto aqui apresentada aconteceu com foco no gênero textual acadêmico resumo. Na primeira produção escrita deste gênero textual, fizemos a atividade que segue.

1- As inscrições para o Congresso de sua área de conhecimento ainda estão abertas. Participe dele, enviando o seu resumo até o dia 30 de agosto do corrente ano. Não se esqueça de ver as normas no site do evento www.eventodesuaarea.com

O aluno deveria fazer um resumo com 300 palavras e apresentar três palavras-chave e, após a avaliação do desempenho do aluno, elencamos os saberes que suscitavam maiores dificuldades. Nos dois processos de

⁶ Programa produzido entre a parceria da Coordenadoria de Comunicação Social e Marketing Institucional e do Colégio de Estudos Avançados (CEA) da Universidade Federal do Ceará, que tem como objetivo apresentar a trajetória de vida dos pesquisadores integrados à UFC por meio de entrevistas de aproximadamente 30 minutos de duração.

desenvolvimento do ensino da biodata e do resumo, iniciamos uma sequência de atividades com os alunos a fim de interferir produtivamente de forma que ao final dessa sequência eles pudessem produzir sozinhos os dois gêneros textuais estudados. Durante a sequência das atividades, trabalhamos com o próprio texto dos alunos a partir das dificuldades observadas.

Nesse processo de ensino dos gêneros acadêmicos, como podemos constatar, realizamos atividades de produção de resumo e de produção de biodata, mas também envolvemos o aluno em atividade de leitura. Na unidade didática que segue, mostramos como aconteceu uma aula de leitura. A aula de Leitura possui três etapas bem definidas e com objetivos delineados. A primeira etapa tem o objetivo de acionar os conhecimentos previamente adquiridos dos leitores. Essa etapa é constituída de pergunta sobre o autor, o tema ou o próprio gênero. A depender da opção do professor. A segunda etapa é caracterizada pela entrada no texto, pois até o final do primeiro momento o aluno não tem acesso ao texto. A terceira etapa diz respeito à confirmação das hipóteses iniciais levantadas, conforme exemplo que segue:

Unidade didática que contempla o gênero Resumo de comunicação para evento

- 1- Perguntas sobre o conhecimento prévio a respeito do gênero textual resumo.
 - a) Quem já fez resumo científico?
 - b) Para que prática social?

- 2- Leia os resumos que seguem:

Texto 01

Amizade: A philía como uma virtude em Aristóteles

No momento histórico em que vivemos, evidencia-se a banalização da vida, dos valores e as relações se tornam cada vez mais impessoais e marcadas pelo interesse, normalmente conectado aos interesses econômicos e de benefício próprio. Surge a necessidade de reflexão sobre o sentido da Amizade. O proposto trabalho tem como objetivo investigar o tema da Amizade na Filosofia Antiga, sobretudo, a mesma, entendida como uma Virtude na obra *Ética a Nicômaco* de Aristóteles, buscando uma possível contribuição para o resgate da *Ética das Virtudes*. Para tanto, em um primeiro momento, investiga-se o conceito de Amizade em autores da Filosofia Antiga, em especial, Homero, Platão, Epicuro e Cícero, afim de identificar as fontes primeiras desse conceito, influências para o tratado aristotélico e perceber a pertinência do tema no âmbito filosófico. Em um segundo momento, procura-se esclarecer o conceito de Virtude em Aristóteles e seus constituintes: *phrónesis*, *mesotes*, *sophia*, deliberação, escolha e desejo, assim como as conexões com a “Virtude Amizade”. Por fim, analisa-se o conceito de Amizade em Aristóteles, diferentes espécies e funções, caráter comunitário do bem, relação entre Amizade, Justiça e Felicidade e o papel da “Amizade Verdadeira” como uma Virtude fundamental e uma proposta de princípio ético, tornando possível o resgate contemporâneo da *Ética das Virtudes*. Cabe lembrar, que a Amizade como tema filosófico perdeu, ao longo do tempo, a substancial atenção que inegavelmente poderia ocupar nos mais destacados textos filosóficos. Essa situação tem começado a mudar, mas ainda há poucos estudos abrangentes sobre a Amizade como um tema filosófico.

Disponível em: <http://www.ufscar.br/~semppgfil/wp-content/uploads/2012/05/cadernoderesumos2011.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2018.

Texto 02

E-justice e o CPC/15 – tendências para a tutela jurisdicional à luz da era digital

Sob a égide da era digital, na qual as fronteiras do tempo e espaço sofrem total ressignificação - mensagens instantâneas, automação de procedimentos, aproximação entre fronteiras, desmaterialização de dados -, o imperativo da cibercultura alcança o Sistema Judiciário. Com isso, inicia-se uma onda de transformações no ordenamento jurídico pátrio. Uma delas, com grande inspiração na celeridade, foi

a Lei 11.419/2006, a qual buscou criar disposições com vistas a informatização do processo judicial. Assim, a partir disso, resoluções e programas foram criados pelo Conselho Nacional de Justiça, e por outros órgãos públicos, a fim de catalisar o fenômeno da virtualização do judiciário. Mais recentemente o CPC/15 consolidou e sistematizou muitas dessas normas construídas nos documentos legislativos, projetos e disposições anteriores. Visto isso, buscou-se por meio de uma pesquisa exploratória, a partir do levantamento documental e bibliográfico, compreender o contexto das alterações relativa ao processo eletrônico e as novas tecnologias à luz da era digital, utilizando-se da comparação entre os dispositivos do CPC/15 e da Lei 11.419/2006; dos dados disponibilizados pelo CNJ e das notícias com as novidades implementadas em litígios nacionais e internacionais. Com isso, constatou-se que há muitas vantagens na utilização do processo eletrônico e das novas tecnologias para o auxílio à prestação jurisdicional. Porém, apesar dos esforços, a modernização do Judiciário ainda está em fase inicial e precisa vencer muitos desafios.

Texto 03

Utilização da fauna silvestre como pets por moradores de uma área do semiárido paraibano

Os seres humanos desde os tempos remotos estabelecem diversos tipos de relação com a fauna silvestre, de harmônicas a conflituosas. Dentre as interações, a utilização de animais silvestres como pets é uma das mais comuns e relevantes. Visando buscar informações sobre a preferência dos moradores para a criação de animais silvestres em cativeiros, foi realizado um estudo na área urbana do município de Santa Luzia – PB. Nossos dados preliminares são baseados em informações obtidas através de entrevistas livres e questionários aplicados a moradores locais. Foram visitadas 643 residências da cidade, sendo registradas em 46 delas animais silvestres criados como pets. Foram citadas 36 espécies diferentes pertencentes aos seguintes grupos taxonômicos: aves, répteis e mamíferos. A maior parte dos animais eram aves (33 espécies citadas), com destaque para o golado (*Sporophila albogularis*) (17 citações), galo de campina (*Paroaria dominicana*) (16 citações) e o concriz (*Icterus jamacaii*) (9 citações). Nossos resultados revelaram que o uso de animais silvestres como pets é uma prática comum na área pesquisada e que pesquisas etnozoológicas adicionais devem ser realizadas para fornecer subsídios para a discussão da temática e alertar sobre a necessidade de conservação dessa biodiversidade.

Palavras-chave: aves, conservação, pesquisas etnozoológicas.

Disponível

em:

<http://periodicos.uefs.br/index.php/sitientibusBiologia/article/viewFile/106/139>.

Acesso em: 12 abr. 20118.

3- Responda as perguntas que seguem:

- I) Todos os textos são resumos, mas eles possuem os mesmos objetivos? Em que aspectos se aproximam e se distanciam?
- II) Cada texto possui sua individualidade, ainda que se configure num determinado gênero, ou até há mescla entre gêneros distintos. Como essa individualidade pode ser observada? Do que trata cada resumo?
- III) Podemos observar que os textos apresentados acima possuem uma organização global, como ela se configura nos textos marcando uma progressão textual?
- IV) Considerando o contexto de produção e observando as marcas de pessoa, como os autores se implicam no texto? A quais áreas estariam relacionados os textos apresentados?
- V) Como se dá a presença dos organizadores textuais, dos elementos que “costuram/tecem” o texto?
- VI) De que maneira acontece a relação lógico-semântica, construída por estes elementos, entre períodos, orações ou segmentos maiores de texto. Quais seriam estas relações e o que elas expressam?
- VII) Há palavras nos textos que exercem, na estrutura sintática, a função de sujeito. Textualmente são expressões

referenciais de introdução ou de retomada de um referente. Além disso, elas têm uma função discursiva. Aponte quais são essas funções para cada uma das expressões que conseguir identificar.

Precisávamos estar atentas à macroestrutura do resumo (composta por contextualização, objetivo, metodologia, referencial teórico, análise dos dados e considerações) e microestrutura (escolhas lexicais, construção de orações, períodos, etc.). Portanto, elencamos as dificuldades apresentadas, sem perdermos de vista o seu propósito comunicacional, o ponto de partida.

Esse conjunto de questões feitas está localizado em um repertório didático constituído dos *saberes a ensinar* mobilizados pelo professor ao planejar a sua aula, mas esses saberes são, de certa forma, resgatados no repertório do aluno para responder as perguntas feitas. Na perspectiva do ensino (a do professor), as perguntas mobilizam os conhecimentos sobre o gênero resumo, o conceito de gênero textual e o de texto. Texto aqui está entendido como “toda unidade de produção verbal que veicula uma mensagem organizada e que visa a produzir um efeito de coerência sobre o destinatário, ou, então, como unidade comunicativa de nível superior correspondente a uma determinada unidade de agir linguageiro” (BRONCKART, 2008, p. 87). Gêneros são compreendidos como:

produções verbais organizadas: às formas escritas usuais (artigo científico, resumo, notícia, publicidade, etc.) e ao conjunto das formas textuais orais, ou normatizadas, ou pertencentes à “linguagem ordinária” (exposição, relato de acontecimentos vividos, conversação, etc.). Disso resulta que qualquer espécie de texto pode, atualmente ser designada em termos de gênero e que, portanto, todo exemplar de texto observável pode ser considerado como pertencente a um determinado gênero. (BRONCKART, 2012, p. 73)

As três primeiras consignas estão relacionadas à constituição macro do gênero resumo, observamos subdivisões que se relacionam aos próprios elementos constitutivos das pesquisas realizadas e resumidas (objetivos, referencial teórico, metodologia, análise de dados e conclusões) ou correspondem ao plano textual de propostas para pesquisas representadas em projetos. Independente do texto a que o resumo faz referência, este deve ser visto como um gênero específico, que possui um objetivo sociocomunicativo (ou mais de um), uma constituição canônica macro relacionada aos elementos que fazem referência ao desenvolvimento da pesquisa, uma estrutura micro, que apresenta divergências de texto para texto.

O gênero textual *resumo de anais* possui duas funções: inicialmente, é submetido para a avaliação de um comitê com pretensões de selecionar a participação do inscrito em um evento científico e, em segundo lugar, informar ao público do evento de que tratará a comunicação (MIRANDA, 2014). O seu contexto de produção compreende produtores de textos que possuem como objetivo as duas finalidades acima citadas. Ele circula na academia e pode ser produzido por alunos de graduação, de pós-graduação e por professores-pesquisadores de diferentes áreas de conhecimento. O grande diferencial entre este gênero e os *resumos de artigo*, também conhecidos como abstract, é a produção do resumo não ser necessariamente posterior à realização da pesquisa. Observamos também a aproximação entre esses dois gêneros citados (*resumo de anais* e *resumos de artigo*) na macroconstrução apresentada em subdivisões que respeitam normatizações estipuladas para textos acadêmicos.

A consigna IV trata do contexto de produção e da implicação do autor no texto, como ele se apresenta, como podemos percebê-lo pertencente a uma determinada área. Esta atividade foi concebida a partir da apreensão,

de nossa parte, do uso de uma “forma” que serviria para quaisquer resumos *de artigo*, para qualquer área ou evento. Sentimos, então, a necessidade de fazer com que os alunos percebessem a individualidade de cada texto, a maior e a menor implicação que o autor pode realizar e os desdobramentos destes aspectos para o leitor.

A consigna V mobiliza os *saberes a ensinar* quanto aos organizadores textuais e as três últimas consignas tratam dos elementos de progressão e de coesão textual. Elas provêm de lacunas evidenciadas nos textos apresentados inicialmente por nossos alunos. Observamos na produção escrita do resumo (já apresentada) que as subdivisões (objetivo, metodologia, referencial teórico, discussão dos dados, conclusões) apareciam, mas de maneira desconectada, ou somente a partir de repetições de itens lexicais. Dessa forma, consideramos relevante abrir um espaço para uma reflexão relacionada aos organizadores textuais. Para tanto, baseamo-nos nas discussões realizadas sobre os mecanismos de textualização conforme orientações teóricas do quadro ISD. Estes mecanismos estão relacionados à progressão temática do texto, estabelecendo sua coerência temática, por meio de cadeias isotópicas, responsáveis pelo conteúdo temático. Esses mecanismos podem ser organizados em três grandes grupos: mecanismos de conexão, de coesão nominal e de coesão verbal (BRONCKART, 2012), constituindo assim as marcas de textualização. Estas são unidades empiricamente detectáveis na superfície textual, que, além de estabelecerem conexão entre as partes de um texto, também desempenham outras funções, quando analisadas sob diferentes pontos de vista.

Em sua proposta de análise, baseado em Charolles (1994), Bronckart distingue três planos de análise: a microssintaxe, macrossintaxe e os elementos de textualização. Para Bronckart (2012), esses elementos são

responsáveis pela coerência do texto e pela progressão temática que são realizados de diferentes formas e com variados elementos linguísticos, dos quais destacamos os elementos lexicais, a fim de ensinar os problemas que encontramos nas produções de nossos alunos.

Estes elementos podem ser observados em três níveis e estão relacionados a três planos de análise. O primeiro plano de análise diz respeito à estruturação interna das frases sintáticas. Nesse nível, é realizada a análise dos elementos de um sistema da língua. Os constituintes dessas frases estão em torno de um sintagma verbal e podem desempenhar diferentes funções (sujeito, adjunto adnominal, por exemplo). O segundo plano é o macrossintático. Esse plano diz respeito ao funcionamento de subconjuntos de estruturas, desempenhando um papel intermediário. Esses elementos estão em dependência de uma unidade dotada de uma função sintática da microanálise, além de relacionar esses constituintes com outros que aparecem em uma frase próxima. O terceiro plano de análise contempla as regras de organização geral do texto - os mecanismos de textualização. Neste plano, os elementos de micro e macrossintaxe, além da função de organizar o texto em um todo coerente, também exercem funções sintáticas e funções de organizadores textuais, para manter a progressão temática do conteúdo referencial do texto.

Os mecanismos de coesão nominal marcam as relações de dependência ou (des)continuidade entre dois subconstituintes internos às estruturas de frase. Consideradas estas reflexões, é necessário dizer que este comando tem o objetivo que proporcionar que os estudantes percebam relações que devem ser feitas a fim de que o texto seja coerente como esperamos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino de língua portuguesa para estrangeiros, em seu primeiro objetivo, tem como alvo a comunicação em situação do cotidiano. Mas, também há um contexto que exige do aprendiz interagir na academia. O grande desafio, neste caso, é conseguir ensinar numa perspectiva comunicativa, com base em resolução de tarefa, sem perder de vista o propósito comunicativo e sem que o aprendiz se distancie da língua em uso nos diversos gêneros acadêmicos, aqui compreendido também a sua gramática em funcionamento no texto, na interação.

A nossa opção pelas práticas languageiras do contexto acadêmico decorreu da necessidade de os alunos estrangeiros precisarem de ler e de produzir gêneros acadêmicos, isto é, de interagir nas práticas sociais languageiras da academia, durante o doutorado ou o mestrado. Como afirmamos ao longo deste artigo, essa opção não é muito corrente em sala de aula de PLNM, mas o fato de a universidade receber alunos com o objetivo de cursar uma pós-graduação vem a cada ano se consolidando.

Ao assumirmos um posicionamento didático-metodológico que vise a ampliar capacidades de linguagem dos estudantes de PLNM, consideramos a necessidade de unificar o estudo de textos e dos elementos gramaticais. Este posicionamento possibilitou, através do ensino formal, a apropriação do agir languageiro em contextos enunciativos específicos, nos quais foram necessários saberes que propiciaram a inserção dos aprendizes em práticas de leitura e de escrita de textos.

Nossas experiências mostraram que precisamos rever os objetivos e a metodologia de ensino e aprendizagem de PLNM. Nesse sentido, esse artigo pode contribuir para uma discussão mais aprofundada sobre essa questão. Uma vez assumida essa posição, outro ponto emerge: é precisar

rever a prática de ensino tido como comunicativo em nossas salas de aula. Esclarecemos ainda que estes são dois pontos muito caros e necessários para as práticas de ensino de leitura e de escrita, mas que, no espaço de um artigo, não temos como dar conta de sua totalidade.

REFERÊNCIAS

ASSIS, Juliana Alves; BAILLY, Sophie; CORREA, Manoel Luiz Gonçalves. (2018). "Ainda em torno da escrita no Ensino superior: demandas para o ensino e a pesquisa". **Scripta**, Belo Horizonte, 2017, v. 21, n. 43, p. 9-22. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/P.2358-3428.2017v21n43p9>. Acesso em: 15 mai. 2018.

BYGATE, Martin.; SKEHAN, Peter.; SWAIN, Merrill. (2001). **Researching Pedagogic Tasks: Second Language Learning, Teaching and Testing**. Harlow: Longman.

BRAGGIO Silvia. Lúcia. (1992). **Leitura e alfabetização: da concepção mecanicista à sociopsicolingüística**. Porto Alegre, Artes Médicas.

BRONCKART, Jean-Paul. (2012) **Atividade de Linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. (1999) Trad. Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. 2. ed., 2. reimpr. São Paulo: EDUC.

_____. (2006). **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Org. Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio; tradução Anna Rachel Machado, Maria de Lourdes Meirelles Matencio [et al.]. Campinas, SP: Mercado das Letras.

_____. (2008). **O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores**. Trad: Ana Raquel Machado, Maria de Lourdes Meirelles Matencio. Campinas, SP: Mercado de Letras.

_____. (2013). Um retorno necessário à questão do agir. In: BUENO, Luzia; LOPES, Maria Ângela Paulino Lopes; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. (orgs.). **Gêneros textuais e formação inicial: uma homenagem a Malu Matencio**. 1. ed. Campinas, SP: Mercado das Letras. p. 85- 107. (Série Ideias sobre Linguagem).

BULEA Ecaterina. Bronckart. (2015). **Didactique de la grammaire: une introduction illustrée**. Genève: Université de Genève, FPSE, (Carnets des sciences de l'éducation).

CICUREL, Francine. (1991). **Lecture interactive en langue étrangère**. Paris: Hachette.

COSERIU, Eugenio. (1979). **Teoria da linguagem e lingüística geral: cinco estudos**. Rio de Janeiro: Presença; São Paulo: Edusp.

_____. (2001). **O homem e sua linguagem**. Rio de Janeiro: Presença.

CHAROLLES, Michel. (1994). Anaphore associative, stéréotype et discours In, CATHERINE et al. (eds.) **L'anaphore associative, Aspects Linguistiques, Psycholinguistiques et Automatiques**, Paris, Klincksieck.

DOLZ, Joaquim; GAGNON, Roxane; DECÂNDIO, Fabrício. (2010). **Produção escrita e dificuldades de aprendizagem**. São Paulo: Mercado de Letras.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. (2004). Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In **Gêneros orais e escritos na escola**. São Paulo: Mercado de Letras, p 95-128.

ELLIS, Rod. (2003). **Task-Based Language Learning and Teaching**. Oxford: Oxford University Press.

GONDIM, Ana Angélica Lima. (2012). **Desenvolvimento das capacidades de linguagem através das atividades dos livros didáticos de português língua estrangeira**. 2012. 177 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Centro de Humanidades, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza.

HOFSTETTER, Rita. SCHNEUWLY, Bernard. (2009). **Savoirs en Transformation: au coeur des professions de l'enseignement et de la formation**, Raisons éducatives, De Boeck, Bruxelles.

LEURQUIN, Eulália Vera Lúcia Fraga. (2015). O espaço da leitura e da escrita em situação de ensino e de aprendizagem de português língua estrangeira. **Eutomia-ISSN: 1982-6850**, v. 1. n. 14, p. 167-186.

MACHADO, Anna. Rachel. & BRONCKART, Jean-Paul. (2009). (Re-)Configurações do trabalho do professor construídas nos e pelos textos: a perspectiva metodológica do Grupo ALTER-LAEL. In: ABREU-TARDELLI, Lília & CRISTÓVÃO, Vera Lúcia Lopes (orgs.). **Linguagem e Educação: O trabalho do professor em uma nova perspectiva**. Campinas, SP: Mercado de Letras. p. 31-78.

MIRANDA, Florencia. (2014). Contribuição do modelo didático do gênero resumo de comunicação. In: PEREIRA, R. C. M (Org). **Ateliê de gêneros acadêmicos: didatização e construção de saberes**. João Pessoa: Ideia.

NUNAN, David. (2004). **Task-Based Language Teaching**. Cambridge: Cambridge University Press.

SILVA, Meire Celedônio da. (2015). **Mecanismos de coesão nominal em produções escritas de estudantes de português língua estrangeira**. 2015. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade Federal do Ceará. Fortaleza.

SOUSA, Ana Edilza Aquino. (2013). **O discurso do professor sobre o ensino da gramática em sala de aula de português língua estrangeira**. 2013. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade Federal do Ceará. Fortaleza.

SOUZA, Kaline Araújo Mendes. (2014). **O trabalho do professor de português língua estrangeira: o agir no discurso**. 2014. 160 f. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Federal do Ceará. Fortaleza.

CAPÍTULO 2: ENSINO DA GRAMÁTICA EM PORTUGUÊS SEGUNDA LÍNGUA: PROPOSTAS FUNCIONALISTAS

Sérgio Duarte Julião da Silva
sduarte@cetacademicprograms.com

TRADIÇÃO E TRADICIONALISMO

Discutir gramática é adentrar um campo multissêmico que exige cuidados não somente com relação às abordagens de seu ensino, mas também – e talvez principalmente – quanto ao próprio entendimento daquilo a que denominamos “gramática” e à viabilidade ou não de coexistência de suas modalidades na prática da sala de aula. Justifico, aqui, o uso de “modalidades” com base no fato de que, a despeito das persistentes correntes que sob um viés tradicionalista e prescritivista defendem a gramática como o conjunto monolítico e inquestionável de direcionamentos normativos, observa-se, há já algumas décadas, maior disposição de professores e estudiosos para que se admita uma pluralidade do termo “gramática”, possibilitando-se a discussão – nem sempre pacífica – sobre como, por quê, a quem e como se deveriam ensinar as “gramáticas”.

Como em todas as ciências humanas, a “pendularização” de posturas também se nos apresenta no discurso do ensino da gramática de uma

língua natural, com diversas graduações se destacando, não raro em concomitância a fenômenos extralinguísticos como o momento político e a fluidez de movimentos sociais, em algum lugar entre os limites pendulares desse dinamismo de posturas. Não obstante o espectro de posturas quanto ao ensino da(s) gramática(s), certo é que a tradição gramatical e os estudos dos saberes sobre a língua e a linguagem são inerentes ao próprio ato do uso da língua quaisquer que sejam as culturas. Apontam Colombat, Fournier e Puech (2017, p.50) que as tradições gramaticais nascem, ‘para além da particularidade de cada tradição linguística, (...) de muitos tipos de condições comuns a todas as culturas em que nascem’, quais sejam o saber epilinguístico (fruto da reflexão espontânea do falante enquanto produz um texto para atribuir-lhe sentidos) e o saber metalinguístico (capacidade de falar sobre a língua, descrevendo-a e/ou analisando-a).

A tradição linguística, antropologicamente inerente ao próprio ato de usar a língua em uma sociedade que exige a troca, a interpretação e a negociação de sentidos, carrega consigo o elemento metalinguístico, o qual, por ser ele mesmo resultado de um olhar humano sobre um objeto de estudo, é fadado a seguir múltiplos caminhos ao longo da história. E, no caso da língua, tanto o objeto de análise (a língua em si) quanto o analisador do objeto (o usuário da língua) estão submetidos a vetores que conferem, a ambos, dinamismo, mutabilidade e criação. Justamente ao atribuir à língua seu aspecto historicamente dinâmico de criação, Coseriu (*apud* BECHARA, 1993, p.13) destaca que

conquanto criação, isto é, produção contínua de elementos novos, e, portanto, neste sentido, liberdade, por outro lado, a linguagem é, ao mesmo tempo, historicidade, técnica histórica e tradição, vínculo com outros falantes presentes e passados: em suma, solidariedade com a história atual e com a história anterior dos falantes.

Assim, entendemos que não é o fato de haver *tradição* que deve tornar isso uma prática *tradicionalista*. A tradição não implica e não deve necessariamente implicar uma postura tradicionalista. No âmbito do ensino da gramática tanto em português língua materna (PLM), quanto português segunda língua (PL2) ou português língua estrangeira (PLE)⁷, práticas tradicionalistas pautadas em compêndios prescritivos da gramática padrão e/ou da norma culta⁸, acabam, inegavelmente, desembocando em resultados frustrantes e contrários aos objetivos de desenvolvimento de uma real competência linguística nos aprendizes, como, por exemplo:

a) em PLM, provocar nos estudantes a falsa – e, a nosso ver, desastrosa – impressão de que a disciplina Língua Portuguesa não tem conexão nenhuma com a língua portuguesa instrumento de comunicação de sua própria cultura (simplesmente não parece ser a língua que usam), da mesma forma que, para muitos, a disciplina Física é apenas um terrível exercício de aplicação de fórmulas que em nada refletem a física do mundo real ou a Filosofia é uma cansativa leitura de termos abstratos e complexos criados por estranhos homens que ganham a vida a pensar e vivem distantes da realidade prática;

b) em PL2, privar os aprendizes de instrumentos de competência linguística tais que lhes possibilite identificar variantes

⁷ No caso do PLH, a questão do ensino de gramática torna-se mais complexa. Chávez (2016) sugere que a gramática normativa (a partir do letramento da criança desde cedo exposta ao PLH) deve ser ensinada sem excluir a gramática de aquisição (previamente adquirida no contexto sociocultural do entorno familiar nos primeiros anos da criança).

⁸ Em prática comum a diversos autores e estudiosos, utilizo, aqui, *gramática padrão* como equivalente à modalidade idealizada da língua com base em prescrições normativas e abonadas pelas práticas de autores consagrados, com o objetivo de padronizar a língua, sendo a *norma culta* a variação que mais se aproximaria desse padrão e que, em tese, é utilizada por indivíduos de alto grau de escolaridade.

discursivas nos infinitos contextos comunicativos em que se encontrarão, prendendo-os a somente uma forma fixa (a padrão) e que, por vezes, podem até acarretar situações disfóricas de comunicação e a conseqüente frustração do falante de PL2 em determinados grupos e contextos sociais; e

- c) em PLE, gerar a falsa impressão ao aprendiz de que há apenas uma forma de utilizar a língua portuguesa – a da gramática prescritiva – e que qualquer desvio dessa forma se configura erro ou, ainda, que a língua comporta dois polos de modalidades (a escrita, “aconselhável”; e a falada, “desaconselhável”), ignorando o amplo espectro de modalidades que existem entre esses dois polos.⁹

A existência da tradição, no caso dos estudos linguísticos e do ensino de língua, não preconiza “cláusulas pétreas” de forma, mas sim, estimula o estudioso a repensar, modificar ou, se for o caso, reforçar – de maneira mais cabível – os preceitos dessa tradição conforme as novas visões de mundo que um novo mundo exige frente a um novo dinamismo social. Repensar as tradições e reintegrá-las a novos posicionamentos mais fluidamente integrados ao universo do aprendiz terá como fruto não somente um objeto de trabalho mais tangível às necessidades da sala de aula, mas – e mais importante – mais verdadeiramente aplicável às reais necessidades dos aprendizes **fora** da sala de aula.

É no esteio desse pensamento crítico que, neste artigo, proponho-me a discutir como o funcionalismo fornece poderosos subsídios a uma reavaliação das posturas tradicionalistas segundo as quais somente a

⁹ A respeito do amplo *spectrum* entre as modalidades escrita e falada da língua, é interessante consultar Marcuschi (2000).

norma padrão e/ou a norma culta devem ser utilizadas na sala de aula de Português – e, para fins de delimitação de discussão, no caso específico, aqui, de PL2.

AS GRAMÁTICAS, NO PLURAL

Explorando “gramática” em sua multiplicidade de sentidos quando da busca de uma descrição da natureza dos elementos de uma língua e suas restrições de combinação, Martelotta (2008, p.44) nos lembra que o termo ‘se refere aos modelos teóricos criados pelos cientistas a fim de explicar o funcionamento da língua’. A pluralidade em *modelos* é exatamente o cerne da discussão, pois denota que, a depender do ponto de vista sobre o objeto de estudo, há várias maneiras de explicar o funcionamento de uma língua e, portanto, há várias gramáticas. É tradição no estudo das línguas – de início por um viés histórico e, posteriormente com a linguística moderna, sob diversos ângulos – dirigir olhares a partir de diferentes pontos de vista sobre esse objeto de estudo em que se configurou a língua. Essa tradição de estudos abarca, sim, uma visão tradicionalista da gramática, mas engloba, no debate teórico que sobre essa mesma gramática jamais cessou, outras visões discordantes em maior ou menor grau entre si e mais ou menos concatenáveis a essa visão tradicionalista. É assim que por “gramática tradicional” referem-se os estudiosos à gramática dos compêndios escolares, com as normas do “bem falar e bem escrever”, de origem no pensamento aristotélico da forte relação entre lógica e linguagem, sendo esta um reflexo de como se organiza o pensamento humano. Com essa visão, surgiu o estudo absolutamente normativo das línguas naturais e sua inalienável vinculação ao *status* social do usuário da língua: é social e culturalmente superior aquele que “fala bem”; é inferior aquele que transgride, por ignorância ou ousadia, as normas da língua.

Essa perspectiva, embora excludente quanto à riqueza das transgressões e à variabilidade das línguas e, mais grave, sectarista quanto às demais variantes socioculturais da língua, ainda dispõe, curiosamente, de grande poder como fio condutor de cursos de língua (PLM, PL2, PLE e PLH) e como fonte de crítica à própria realidade linguística de uma nação, como ilustrado abaixo nas palavras de Almeida (1994, p.310):

O Brasil é país de idioma sem gramática” – será afirmação válida para daqui a algumas décadas. Até que esse dia chegue continuemos a fingir que falamos uma língua culta, sem influência de promiscuidades regionais nem tribais, artísticas nem raciais, sem a perniciosa interferência de professores relapsos nem de acadêmicos derrotistas, sem criações gráficas exóticas para designar produtos de indústria ou para indicar tribos de índios, sem deformações sintáticas introduzidas, sob o pretexto da cadência musical, por levianos ou ignorantes [...].

Além do caráter preconceituoso, discriminatório e manifestadamente segregacionista que sublinha o texto (variantes regionais, artísticas e raciais são rotuladas de “promiscuidades”; povos indígenas são ridicularizados como produtores de meras criações “exóticas”; professores que não se prendem à norma culta na sua prática de ensino são taxados de “relapsos” ou “derrotistas”), nota-se a curiosa crença do autor de que é possível haver um idioma sem gramática. Sob tal visão reducionista, a gramática seria, deduzimos, apenas e tão somente um manual de regras de caráter coercitivo e purista que impõe um determinado comportamento linguístico aos usuários da língua e condena os chamados solecismos, barbarismos, neologismos e quaisquer outros desvios da norma – atitude surpreendentemente ainda comum, como destacam Ilari e Basso (2014, p.211), entre professores jovens e bem formados para os quais não adotar o normativismo tem ‘um sentido de traição’. Adeptos à pureza de uma língua (e conseqüentemente de um

povo, ideia que a história provou desembocar em perigosas ideologias políticas) compartilham do pensamento de Almeida, para quem a única gramática possível é a das normas impostas, não sem surpresa, por classes dominantes. Nesse sentido, a tradição esbarra em – e confunde-se com – tradicionalismo pernicioso e ineficaz na sala de aula. No campo ora abordado – o ensino de PL2 – a imposição única e exclusiva de uma gramática prescritiva a um estrangeiro imerso em ambiente lusófono criará uma espécie de “aberração linguística”, uma pessoa que, uma vez no espaço além das paredes da sala de aula, será linguisticamente incompetente de navegar pelas diversas variedades com as quais deparará ao (tentar) comunicar-se com falantes nativos da língua portuguesa.

Exemplifiquemos: um professor de PL2 que seguir à risca a (estranha) norma que proíbe a próclise em início de frase fará o aprendiz crer que construções do tipo “Me dá esse lápis”, “Me liga amanhã” ou “Me acorda às seis horas” são inaceitáveis no português, quando, na verdade, tal regra lapidada à luz da cadência fonológica frasal da variante europeia do português (PE; em que as vogais praticamente desaparecem nas sílabas átonas e, portanto, nos pronomes oblíquos) simplesmente não existe no português brasileiro moderno (PB). É absolutamente normal, no PB falado, dispor em posição proclítica o pronome átono em início de frase, o que modernamente configura como aceitável uma sentença como “Te amo” no PB em contraste ao “Amo-te” do PE. Nunes (2018, p.163) aponta a aceitabilidade de uma estrutura como “Me diga uma coisa” afirmando que a ‘cliticização da esquerda para a direita [...] permite que os clíticos outros que não os acusativos de terceira pessoa ocorram em início de sentença [...] diferentemente do português europeu’. Não obstante a aplicabilidade do comportamento dos clíticos tanto ao PB quanto ao PE

quando descrito por Kayne (*apud* PAGOTTO, 2018) (não ocorrem em posição argumental nem de adjunto, não se utilizam como item isolado, não podem ser coordenados), é no PB que a próclise se firmou no início de frase na variedade falada. Para um maior aprofundamento acerca do movimento dos clíticos, aconselho Galves (1996), Rouveret (1989) e Cunha & Cintra (1985).

Outro exemplo de caso em que a norma tradicionalista prescritiva vai de encontro à prática normal do PB é a regra de não utilizar “o que” como pronome interrogativo, mas sim, “que”. Assim, estariam “errados” os (muitos) brasileiros que dizem “O que você quer?” ou “O que a gente vai comer?” – segundo tal norma, pauta-se o bom falante por estruturas como “Que você quer?” ou “Que a gente vai comer hoje?”. Um simples recorte sincrônico do PB mostrará a qualquer estudioso que “o que” é amplamente utilizado em tal função sem causar estranhamento ou qualquer sorte de julgamento linguístico por parte do interlocutor. E, no caso de um estrangeiro no Brasil, será essa a estrutura que mais frequentemente lhe chegará aos ouvidos: “Mas que regra é essa, que ninguém segue? E, se ninguém a segue, por que me ensinaram assim?” – poderia pensar nosso aprendiz imaginário de PL2... Este nosso segundo e último exemplo mostra como ater-se à norma tradicionalista prescritiva como fio condutor único e exclusivo pode ter resultados negativos no ensino de PL2.

Que reste claro, à guisa de esclarecimento, que não defendemos aqui a abolição da norma culta em nenhuma das vertentes do ensino de português (PLM, PL2, PLM, PLH), pois isso seria não instrumentalizar o aprendiz para agir em contextos nos quais a norma culta é adequada e/ou exigida para agir sobre o outro. Quanto a isso, concordamos com Fiorin (2007, p.74):

Quando um enunciador comunica alguma coisa, tem vista agir no mundo. Ao exercer seu fazer informativo, produz um sentido com a finalidade de influir sobre os outros. Deseja que o enunciatário acredite no que o *eu* lhe diz, faça alguma coisa, mude de comportamento ou de opinião.

Ou seja, não instrumentalizar o aprendiz de PL2 **também** com a norma culta (frise-se o “também”) significa incapacitá-lo a produzir sentidos e influir sobre interlocutores em instâncias discursivas nas quais somente – ou principalmente – a norma culta funcionaria para tal ensejo. O que ora se pauta nesta discussão é o fato de que não assumir a pluralidade da gramática e arrimar-se exclusivamente na norma culta no âmbito do ensino de PL2 acarretará falantes incompletos, incapazes de navegar entre as diversas competências linguísticas e, portanto, destinados ao fracasso no processo de comunicação em português. Um instrutor de PL2 que age totalmente voltado ao ensino da norma culta utiliza-se da tradição em seu aspecto tradicionalista, a bem dizer, prescritivista, com todas as implicações disso decorrentes.

Entretanto, quando um instrutor adota a tradição do estudo das línguas no sentido de historicidade das abordagens e multiplicidade de pontos de vista, mergulha em águas nas quais abunda uma riqueza de posturas e uma profusão de atitudes perante o objeto de estudo língua. Essa tradição de estudos, nunca monolítica, surge, então, como uma fonte de reflexão para o instrutor quanto ao seu próprio trabalho, funcionando como uma das quatro fontes fundamentais de autocrítica a que se refere Brookfield (2017).¹⁰

¹⁰ Refiro-me a *teoria e pesquisa*, a que Brookfield adiciona, como fontes de autocrítica e autorreflexão para professores, os *olhos dos aprendizes*, a *percepção dos colegas* e a *experiência pessoal*.

Um estudo das tradições de estudos da língua – mais precisamente dos conceitos de gramática ao longo da história – apresenta-nos resumidamente às seguintes principais vertentes:

- a) **Gramática histórico-comparativa**, iniciada no século XIX, com a proposta de “comparar elementos gramaticais de línguas de origem comum a fim de detectar a estrutura da língua original da qual elas se desenvolveram” (Martelotta, 2008, p.47). Importante por se tratar da primeira vez em que estudiosos se debruçaram sobre as línguas naturais com fins descritivos, além de seu caráter tipológico, evolucionista, lançou as bases da comparação sistemática entre as línguas e trouxe à luz da discussão científica a sistematicidade da mudança, restringindo-se, entretanto, ao caráter diacrônico das línguas.
- b) **Gramática estrutural**: tendência desenvolvida na primeira metade do século XX, com o trabalho seminal de Ferdinand de Saussure na Europa e Leonard Bloomfield nos Estados Unidos, segundo os quais a língua deve ser estudada como um sistema autônomo organizado por leis internas e dependente de valores e regras. Saussure defende que cada língua natural humana tem duas faces, a *langue* (sistemática, por depender de um sistema de valores; abstrata, por estar “impressa” no cérebro”; potencial, por não ter mensagem e apenas possibilitá-las; e coletiva, por se tratar de um contrato social) e a *parole* (variável, por depender do indivíduo; concreta, por existir fisicamente; real, por ser o uso efetivo da língua; e individual, por se tratar de um fenômeno de cada indivíduo). O elemento linguístico define-se, assim, pela sua função dentro do sistema e o objeto de estudo é a *langue*,

produzida por um falante ideal. Desta feita, por não considerar a *parole*, a gramática estrutural encerra seus estudos e produtos didáticos na estrutura da língua, não considerando enunciados reais e nem a dependência contextual do sentido discursivo, da racionalidade dependente do contexto e da orientação a partir da compreensão de um sujeito real em um contexto real de comunicação. Embora pressuponha o sujeito no discurso, não considera, para fins de estudo, a subjetividade da língua. Por fim, a prática aplicada desta vertente gramatical não considera o contexto em seus vários tipos, a saber o contexto cotextual (em que se analisam macrounidades além da correferência entre proposições e, ainda, as relações anafóricas entre as sentenças produzidas), o contexto existencial ou referencial (que considera os interlocutores em seu tempo e espaço como índices referenciais da expressão linguística), o contexto situacional ou social (que analisa o significado do enunciado em um contexto no qual as situações constituem determinantes sociais ou sociológicos) e o contexto acional (que considera a lógica das ações humanas na produção dos atos interacionais linguísticos). Em suma, uma abordagem estruturalista da gramática no ensino de PL2 se aterá ao sistema e não ao produto de um indivíduo, o que, apesar de importantíssima para a aprendizagem, ignora os desafios dos contextos em que o aprendiz se inserirá fora da sala de aula e segundo cujas forças deverá agir, reagir, interpretar, produzir e negociar sentidos.

- c) **Gramática gerativa:** surgida com o trabalho do estadunidense Noam Chomsky na década de 1950 em oposição a posturas mecanicistas então vigentes, esta visão apresenta a linguagem

como algo relacionado à estrutura biológica do ser humano, ou seja, defende que somos “programados” para falar. De posse dessa capacidade inata e a partir de uma gramática universal internalizada, fazemos uso de nossa criatividade para produzir enunciados. De forma semelhante a Saussure, Chomsky considera no ser humano a capacidade de falar e a realização concreta da fala (competência e desempenho, respectivamente), dirigindo o foco de seus estudos à competência. O desempenho, os enunciados reais e o falante concreto novamente ficam à margem do cerne do estudo da linguística e das práticas de ensino gerativistas e, muito embora versões posteriores do gerativismo venham a jogar alguma luz sobre o desempenho, prevalece o conceito de que se deve estudar aquilo que alguém sabe, não o que produz. Em suma, para Chomsky (2002), os falantes e usuários de uma língua em uma comunidade compartilham entre si um conhecimento sobre as sentenças que podem ou não ser geradas nessa língua. Cabe ao linguista e, por extensão, ao professor dessa língua, explicar (e não somente descrever) as regras de boa formação de uma língua e relacioná-las a um conjunto de princípios gerais que podem valer para todas as línguas.

d) **Funcionalismo**: o Círculo Linguístico de Praga (fundado em 1926 e particularmente influente na linguística europeia no período que antecedeu a Segunda Guerra Mundial) incorporou, além das tendências estruturalistas provenientes de Saussure, um aspecto funcionalista da linguagem, ou seja, a língua passou a ser entendida como um sistema funcional no sentido que é utilizada para um determinado fim. Não se trata de uma vertente de análise

contrária ao estruturalismo, mas sim, um movimento particular dentro dessa abordagem e fruto de uma polarização dos estudos estruturalistas e da própria concepção de função (DIRVEN & FRIED, 1987; SCHIFFRIN, 1994; KATO, 1998). Nesse sentido, ressalte-se Michael Halliday, principal representante da Escola de Londres, cujo trabalho estuda as línguas sob um viés funcional. Em trabalho anterior (JULIÃO DA SILVA, 2010, p.40), apontamos que:

saber gramática, na função funcionalista, adquire sentido amplificado: considera-se gramática também o conjunto das opções do universo oferecido pela língua e as diferentes estruturas que essa mesma língua oferece para expressá-las. Embora Halliday se refira ao ensino da língua materna quando aponta o fato de que o insucesso escolar decorre principalmente de uma insuficiência linguística, podemos ampliar tal visão para o ensino de língua estrangeira, entendendo tal insuficiência como ignorância ou controle inadequado das funções da linguagem do falante de L2 em um contexto sociocultural diferente do seu.

A VISÃO FUNCIONALISTA NO ENSINO DE PL2: PROPOSTAS

Em seu texto basilar sobre variação e mudança linguísticas, Weinreich, Labov e Herzog (1968) questionam a aplicabilidade de um estudo centrado na estrutura da língua quando se deve responder a questões como, por exemplo, como as línguas mudam. A resposta pauta-se, dentre outros fatores, na proposta de não se considerar apenas a homogeneidade como algo estruturado, mas sim, lançar mão da heterogeneidade e nela validar, também, a estruturação.

Foi assim que sociolinguistas labovianos dirigiram-se ao funcionalismo, que 'busca explicar as regularidades observadas no uso interativo da língua, analisando as condições discursivas em que se verifica esse uso' (CUNHA, 2008, p.157). As regularidades, uma vez reconhecidas não

somente na estrutura, mas também do discurso efetivamente produzido dos enunciados, compõem o estofamento dos mecanismos da heterogeneidade da língua, explicando, assim, que fenômenos como variação e mudança não são aleatórios e não ocorrem fora de uma regularidade sistematizável e passível de estudo.

O funcionalismo ganhou força nos Estados Unidos na década de 1970, quando os estudos de mudança linguística e dos falares crioulos não encontravam instrumentos no aporte teórico da gramática gerativa. O contexto linguístico em que se inserem os falantes e as forças exercidas pela situação extralinguística nas instâncias de comunicação passam a pautar os estudos de Sandra Thompson, Paul Hopper, Gilian Sankoff, Penelope Brown e Talmy Givón, por exemplo, sublinhando a crença de que o falante não inventa sequências novas de sons ou novas estruturas combinatórias de palavras, nem tampouco recategoriza palavras a esmo ou por força de alguma espécie de caos idiossincrático e sem motivação prévia. O falante que traz uma variante à superfície do discurso o faz ao utilizar material já existente na língua e com prévia motivação semântica, morfológica e fonética (Ullmann, *apud* CUNHA, OLIVEIRA & MARTELOTTA, 2003).

Também em Julião da Silva (2010, p.41), apontamos que

[c]om relação a uma das distinções basilares do estruturalismo – *langue/parole* –, as ideias funcionalistas não apenas imprimiram maior relevo sobre o individual, mas também colocaram o sistema como algo definido a partir do uso linguístico: *langue* e *parole* não são separáveis porque o discurso individual passa a ser gênese do sistema que, por sua vez, alimenta o discurso (o mesmo se aplica à dicotomia gerativista competência/ desempenho),

o que se coaduna ao fato de que, conforme também apontado por Julião da Silva (2010, p.41-42), na abordagem funcionalista é importante

analisar as línguas não sob o aspecto sincrônico ou diacrônico de maneira excludente, mas sim, observar as relações sincrônicas entre seus elementos em conjunto aos processos que atuam diacronicamente por razões cognitivas e comunicativas atuantes sobre o indivíduo no momento concreto dos atos comunicativos ao longo do tempo.

Essas duas passagens denotam claramente que uma abordagem funcionalista prevê que o discurso efetivamente produzido pode exercer influência sobre o sistema do qual partiu, ou seja, estabelece-se uma via de mão dupla entre o sistema da língua e o enunciado. Além disso, em um recorte de tempo metodologicamente estabelecido para o estudo de uma determinada estrutura, deve-se, ainda, ampliar o procedimento para as vias diacrônicas, pois delas provem o material cognitivo que justificaria uma possível variação.

Os estudos funcionalistas acolhem as dicotomias *langue/parole*, competência/desempenho, sincronia/diacronia, falante ideal/falante real não como “OU”, mas como “E”. E como expandir isso à sala de aula de PL2? Justamente admitindo-se esse “E”! Melhor explicando, apresento ao professor de PL2 as seguintes propostas de cunho funcionalista:

1. **Estudo metalinguístico.** Não renunciar ao conhecimento metalinguístico no ensino da língua, mas induzir os aprendizes a indutivamente criar suas regras e testá-las em práticas discursivas na sala de aula. Uma vez sedimentada a estrutura nova nos falantes, deve o professor apresentar as variantes dessa mesma estrutura, contextualizando-a de modo a deixar claro aos aprendizes quando elas são comunicativamente funcionais.
2. Para retomarmos a questão da norma culta e sua proibição da próclise em início de frase – já aqui discutida, mas, agora, à guisa de exemplo – o professor apresenta ao aluno a forma prescrita pela norma culta em contexto no qual haja total adequação e, posteriormente, passa às

variantes em seus respectivos contextos, ou seja, apresenta casos em que “traga-me”, “diga-me” e “explique-nos” são discursiva e contextualmente adequados para, uma vez internalizada a estrutura, passar à variante proclítica de abertura de sentença do PB (me traga/me traz, me diga/me diz, nos explique/nos explica/explica pra gente etc.).

3. **Sincronia e diacronia.** Fazer uso da sincronia e diacronia quando da apresentação e prática de estruturadas novas, como, por exemplo, isolar a estrutura no seu uso no português atual e posteriormente ampliá-la a usos em tempo anterior.¹¹ Não se trata, aqui, de ministrar uma aula de linguística histórica ou de história do português; buscase, na verdade, ilustrar a adequação de termos e/ou estruturas em um tempo tão fluido e passível de rápidas mudanças de adequação em decorrência da tecnologia. Nesse sentido, diferenças geracionais são bem-vindas por proporcionar aos aprendizes o desenvolvimento de melhor competência sociocultural: eles saberão comunicar-se **com** gerações mais novas ou mais velhas, mas não necessariamente **como** essas gerações.
4. **Gramaticalização.** Incorporar o conceito funcionalista de gramaticalização à prática da sala de aula. Por considerar o funcionamento das línguas como algo dinâmico e maleável, uma abordagem gramatical funcionalista prevê que a gramática “se refaz”, ou seja, itens lexicais ou sintagmas podem adquirir novas funções gramaticais.
5. Tome-se o caso de *maior*, classificado em dicionário, conforme a gramática tradicional, como adjetivo comparativo em grau de

¹¹Ver Mollica (2003) acerca do tempo real e do tempo aparente nos estudos sobre variação e mudança.

superioridade cujo significado é “*superior; que está acima de outro; que supera ou excede outro em grandeza, tamanho, intensidade, duração*”.

¹² É assim que se ensina “São Paulo é maior do que Belo Horizonte”, por exemplo. Observa-se, entretanto, que *maior* sofreu um processo de gramaticalização no PB moderno falado e informal e recategorizou-se como advérbio de intensidade (equivalente a *muito* e normalmente pronunciado como “mó”), como em, por exemplo, “São Paulo é *mó* grande”, “isso é *mó* complicado”. Se aos puristas/tradicionalistas isso causa horrores, aos aprendizes de PL2 trata-se de riquíssima contribuição à sua competência sociocomunicativa, pois, ao se depararem com tal construção em um vídeo na Internet ou num diálogo entre jovens de uma série brasileira de *streaming*, por exemplo, saberão eles “decifrar” a mensagem para além do que prescrevem sua gramática, seu livro de curso e, às vezes, seu professor de PL2. Outro exemplo é *agora* como articulador discursivo – e não advérbio de tempo – como em “São Paulo é grande. *Agora*, se você comparar a Tóquio, é quase igual”.

6. **Variação diatópica e diastrática.** Além da inclusão de variantes diacrônicas como já sugerido, apresentar variantes diatópicas e diastráticas do português. Não somente servirá isso de ilustração da riqueza da língua em suas formas e usos, mas também será instrumento de discussão de tópicos importantes e sensíveis como o preconceito linguístico e o dinamismo do *status* das formas.

Com relação ao *status* das formas, podemos exemplificar, no caso do PB, com o R retroflexo, que, uma geração atrás, era estigmatizado como indicativo de “português caipira e sem classe”. Modernamente,

¹² Fonte: <https://www.dicio.com.br/maior/> Acesso em 22 mai. 2018.

esse alomorfe se vê presente no meio universitário e em instâncias discursivas mais formais sem julgamentos disfóricos. Isso se explica, em grande parte pela maior possibilidade de comunicar-se via Internet com a produção de vídeos próprios que, por vezes, tornam-se *trend topics*, viralizam e atingem grande popularidade e prestígio, desafiando fronteiras físicas e sociais. Some-se a isso o fato de o estilo sertanejo moderno (no qual o R retroflexo é comum) haver se instrumentalizado de poderosíssimo arsenal financeiro e de penetração midiático, conquistando classes de alto poder aquisitivo e meios de transmissão destinados a classes de maior prestígio social. O R retroflexo vem perdendo seu antigo papel (preconceituoso) de índice caricatural do “caipira ignorante” para fazer parte do discurso rotineiro da mídia e em círculos de prestígio social.

7. **Varição e mudança.** Conscientizar os aprendizes de que toda mudança implica variação, mas nem toda variação acarreta mudança. Em outras palavras, demonstrar casos de variação sincrônica em que duas formas competem entre si, mas que não necessariamente haverá o pagamento ou a obsolescência de uma delas.

Caso bastante ilustrativo é o dos chamados participípios abundantes (*pegado/pego; soltado/solto* etc.), cuja regra de uso reza que a forma regular (terminada em *-ado* ou *-ido*) combina-se aos verbos *ter* e *haver*, ao passo que a forma irregular (*pego, solto, preso, morto* etc.) forma sintagma com os verbos *ser, estar* e *ficar*. Entretanto, nota-se hoje em dia a ocorrência concomitante de construções como “ele já tinha pego” e “ele já tinha pegado”.

Considerações finais

O conhecimento das tradições gramaticais serve de poderosa instrumentalização ao professor de PL2 não somente para o desenvolvimento de autorreflexão, mas também para o trânsito efetivo das principais abordagens a utilizar em sala de aula. Saber como se teceu a tradição dos estudos gramaticais ao longo da história não significa ater-se às correntes de posicionamentos tradicionalistas; significa, pois sim, informar-se acerca das diferentes posturas da língua como objeto de estudo e do recorte do falante como aquele a quem se ensinará um discurso mais ou menos idealizado. A tradição de estudos gramaticais não se debruça exclusivamente sobre a língua e sua forma – ela abarca questionamentos acerca do professor, do aluno, do contexto, das instâncias comunicativas, do falante como produtor e – principalmente – negociador de sentidos.

Nessa tradição de estudos, a visão funcionalista propõe estudar – e, conseqüentemente, ensinar – a língua levando-se em conta não somente a estrutura, mas o extralinguístico, os actantes da comunicação e o dinamismo da língua. A estrutura desloca-se, assim, de um patamar no qual muitas vezes é colocada como paradigma absoluto e imutável para um terreno mais fluido em que, em relação biunívoca, pode ser alterada pelo próprio produto que gera.

No âmbito de PL2, não se deve esquecer de que o aprendiz terá desafios diversos ao sair da sala de aula, imerso que se encontra em ambiente majoritariamente lusófono. Não considerar o aprendiz sob o ponto de vista funcionalista seria negar-lhe instrumentos para lidar com gramáticas emergentes, dinâmicas e múltiplas em seus usuários e contextos. Minha defesa e minhas propostas para a adesão a uma visão funcionalista quando do ensino de PL2 pautam-se, primordialmente,

pelos aspectos fulcrais do funcionalismo, dentre os quais destaco a natureza sociocultural da língua, o reconhecimento das exceções, a força das variantes, a fluidez de categorias, a gramaticalização, a não arbitrariedade da estrutura, a dependência contextual dos sentidos, a possibilidade de o uso determinar a forma (e não somente o contrário) e a sistematicidade da heterogeneidade.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Napoleão Mendes (1994). **Dicionário de questões vernáculas**. São Paulo: LTC.

BECHARA, Evanildo (1993) **Ensino da gramática. Opressão? Liberdade?** São Paulo: Ática.

BROOKFIELD, Stephen (2017). **Becoming a Critically Reflective Teacher**, 2nd ed. San Francisco: Jossey Bass.

CHÁVEZ, Lilia Llanto (2016). “As gramáticas e suas aplicações no ensino de Português”. In: GONÇALVES, Luis (Org.) **Fundamentos do ensino de português como língua estrangeira**. Roosevelt, NJ: Boavista Press.

CHOMSKY, Noam (2002). **Novos Horizontes no Estudo da Linguagem e da Mente**. 3ª ed. São Paulo: Unesp.

COLOMBAT, Bernard; PUECH, Christian; FOURNIE, Jean-Marie (2017). **Uma história das ideias linguísticas**. São Paulo: Contexto.

CUNHA, Angélica Furtado (2008). “Funcionalismo”. In: MARTELOTTA *et al.* **Manual de linguística**. São Paulo: Contexto.

CUNHA, Celso. & CINTRA, Lindley (1985). **Nova Gramática do Português Contemporâneo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira

CUNHA, Maria Angélica Furtado; OLIVEIRA, Mariangela Rios & MATELOTTA, Mário Eduardo. (Orgs.) (2003). **Linguística Funcional: teoria e prática**. Rio de Janeiro: DP&A.

DIRVEN, René & FRIED, Vilem (1987) **Functionalism in linguistics**. Amsterdã: John Benjamins.

FIORIN, José Luis (1989). **Elementos de análise do discurso**. São Paulo: Contexto.

GALVES, Charlotte (1997) “Do português clássico ao português europeu

moderno: uma análise minimalista”. In: **Estudos Linguísticos e Literários**, Salvador, v. 19, p. 105-128.

ILARI, Rodolfo & BASSO, Renato (2014). **O português da gente**: a língua que estudamos, a língua que falamos. São Paulo: Contexto.

JULIÃO DA SILVA, Sérgio Duarte (2010). **Análise e exploração de marcadores discursivos no ensino de Português-Língua Estrangeira (PLE) no Brasil**. Tese de Doutorado apresentada à Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (FFLCH-USP). Disponível em <<http://www.teses.usp.br/teses>>. Acesso em: 2 mai.2018.

KATO, Mary (1998). “As formas de funcionalismo na sintaxe”. In: **Delta**, 14 (nº esp.): p.145-168.

MARCUSCHI, Luiz Antonio (2000). **Da fala para a escrita** – Atividades de Retextualização. São Paulo: Cortez.

MARTELOTTA, Mário Eduardo (2008) “Conceitos de gramática”. In: MARTELOTTA *et al.* **Manual de linguística**. São Paulo: Contexto.

MOLLICA, Maria Cecília; Maria L. Braga (2003). **Introdução à Sociolinguística**: o tratamento da variação. São Paulo: Contexto.

NUNES, Jairo. “Direção de cliticização, objeto nulo e pronome tônico na posição de objeto em português brasileiro”. In: ROBERTS, Ian & KATO, Mary. **Português brasileiro**: uma viagem diacrônica. São Paulo: Contexto.

PAGOTTO, Emilio Gozze (2018). “Clíticos, mudança e seleção natural”. In: ROBERTS, Ian & KATO, Mary. **Português brasileiro**: uma viagem diacrônica. São Paulo: Contexto.

ROUVERET, A. (1989) “Cliticização e Tempo em Português Europeu”. In: **Cadernos de Estudos Linguísticos** 17. JELI Unicamp, p. 9-37.

SCHIFFRIN, Deborah (1994). **Approaches to discourse**. Oxford: Blackwell.

WEINREICH, Uriel; LABOV, William; HERZOG, Marvin. (1968). “Empirical Foundations for Theory of Language Change”. In: LEHMANN, Paul; MALKIEL, Yakov. (Eds.) **Directions for Historical Linguistics**. Austin: University of Texas Press: 95-188. [**Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística** (2006). Trad.: Marcos Bagno. São Paulo: Parábola]

CAPÍTULO 3: A POSTURA DO PROFESSOR DE PORTUGUÊS EM ANGOLA: ENTRE A NORMA GRAMATICAL E A VARIEDADE FALADA

Bernardino Valente Calossa
dino.calossa@gmail.com

INTRODUÇÃO

O ensino da norma gramatical europeia em Angola é uma situação complexa, quer em relação aos alunos, quer em relação aos professores. Se estes últimos se queixam frequentemente das debilidades reveladas pelos seus alunos, aqueles primeiros “aprendem” uma gramática pouco frequente no seu contexto, e que, não raras vezes, apenas encontra espaço na escola e na sala de aula.

Tendo em conta que o professor desempenha um papel determinante no processo de aquisição das competências gramaticais por parte do aluno, por ser um dos agentes do ensino que direta ou indiretamente exerce influências na linguagem dos alunos, a sua postura ao ensinar a língua pode determinar a aprendizagem da mesma. Desta forma, o que se apresenta neste trabalho é uma investigação realizada em 2016, cujo objetivo principal foi fazer uma descrição do atual ensino da gramática normativa num contexto, o angolano, onde se fala uma variedade

diferente da norma padrão. Isto é, uma reflexão sobre: i. a postura do professor no ensino do português; ii. o resultado desse ensino (sucesso ou fracasso). E, por fim, propõem-se, como resultado, algumas orientações metodológicas que podem ser utilizadas para reduzir os problemas resultantes do desfasamento entre a norma padrão europeia e a variedade falada em Angola.

CONTEXTUALIZAÇÃO TEÓRICA

Ensino da gramática nas escolas

A gramática foi vista durante muito tempo como um “instrumento de regulamentação do comportamento linguístico e como um meio através do qual os falantes acediam à compreensão dos textos literários” (DUARTE, 2000, p. 41). Esta visão que reduz a gramática a um “conjunto de regras impostas por um grupo socioculturalmente dominante a um ou vários grupos de falantes” (MATEUS e XAVIER, 1992, p. 195) é denominada gramática normativa.

Apesar de, por um lado, existirem fatores relacionados com a variação linguística através dos quais se manifestam diferenças significativas na utilização da língua e, por outro lado, “correntes de pensamentos gramatical muito mais estimulantes tenham marcado a história da tradição ocidental de reflexão sobre a linguagem, foi esta conceção instrumental e normativa de gramática que maior influência exerceu no ensino da língua” (DUARTE, 2000, p. 41). Esta situação fez com que muitos linguistas e professores de português, preocupados com o alcance das competências de compreensão e utilização da língua por parte do aluno, passassem a considerar as gramáticas nacionais, enquanto “estudo abrangente, sistemático, objetivo e preciso dos sistemas e do uso de uma língua ou dialeto específicos num dado momento” (MATEUS E XAVIER,

1992, p. 195), a gramática do discurso, enquanto “elemento formal e autónomo que inclui princípios de carácter funcional e comunicativo” (p. 193) e, sobretudo, a gramática pedagógica, enquanto instrumentos linguísticos “estruturados especificamente para fins de ensino ou de aprendizagem de uma língua estrangeira, ou para o desenvolvimento da consciencialização da língua materna” (p. 196) ao elaborarem ou aplicarem propostas de metodologias no processo de ensino da língua.

Assim, Duarte defende a vantagem da implementação de um percurso de aprendizagem da gramática feito pela descoberta, isto é, baseado na “aprendizagem do método científico”, através da “observação de dados, deteção de regularidades, formulação de generalizações claras” implicando o aluno mais ativamente no seu processo de aprendizagem (2008, p. 16 *Apud* SILVA, 2016, p 8). Para isso, o professor de português, além de dominar a gramática normativa, é igualmente necessário que o mesmo seja portador do conhecimento implícito e social dos falantes da língua, isto é, as particularidades de carácter extralinguístico que exercem influências significativas no processo de comunicação e da aprendizagem. Para tal, “há que distinguir a gramática do falante (o conhecimento implícito da língua) da gramática do linguista (a descrição da estrutura linguística)” (SILVA, 2008, p. 10).

Variedade angolana do português

O português é a língua oficial da República de Angola e, por isso, além de ser utilizado no processo de ensino-aprendizagem, funciona como um dos elementos que solidifica a homogeneidade do povo angolano, ao permitir contactos entre as várias tribos distribuídas em todo o território nacional. Segundo Inverno, “Angola é hoje, pela sua extensão territorial [e número de falantes], o segundo maior país de língua oficial portuguesa” (2004, p. 205). Esta afirmação é confirmada pelos dados obtidos do Censo Geral da

População Angolana feito em 2014, segundo os quais 71,1% da população angolana usa esta língua em casa, ou seja, como língua de comunicação familiar. Porém esta percentagem reduziria significativamente se se apresentasse dados daqueles que o têm como língua materna.

Apesar de ter como norma o português falado em Portugal, na sua realização social, constata-se que o que se fala em Angola está distante em quase todos os domínios daquela variedade, porque a maioria da população ainda o tem ou como língua segunda, sendo uma língua do grupo bantu a sua língua materna, ou são bilingues, ou seja, possuem duas línguas maternas, em consequência de se falar, no seu meio, mais uma língua paralelamente ao português. Nestes casos, visto que não existe uma diferença de tempo, “uma criança é exposta a duas línguas de forma regular desde a nascença e adquire duas línguas maternas (2L1)” (ALMEIDA e FLORES, 2017, p. 276).

Como consequência, mesmo em classes mais avançadas, observa-se que há estruturas gramaticais que nunca são adquiridas, mesmo por alunos que têm o português como sua língua materna, ou por questões relativas ao desenvolvimento linguístico, ou porque não fazem parte do contexto de imersão do aluno. Por isso, as diferenças na utilização do português acentuam-se tendo em conta diversos fatores, como a distribuição territorial dos falantes, os diferentes estratos sociais, a coabitação com as línguas bantu, o nível de escolarização dos falantes, os usos sociais e individuais da língua, entre outros. São estas diferenças que dão origem à variedade angolana do português.

Os clíticos pronominais no português europeu

Os pronomes clíticos, “enquanto elementos que denotam a pessoa gramatical das entidades participantes no ato de comunicação (locutor, ouvinte e entidade acerca do qual se fala)” (MATEUS *et al*, 2003, p. 826),

“correspondem prototipicamente às formas átonas do pronome pessoal que ocorrem associadas à posição dos complementos dos verbos”. Além disso, “podem exibir a função predicativa, ou revestir-se de propriedades morfossintáticas características de alguns sufixos derivacionais” (p. 827).

Quanto à sua ocorrência Raposo *et al.* dizem:

Por motivos fonológicos, os pronomes clíticos juntam-se ao verbo da oração em que ocorrem, podendo ligar-se à sua direita, numa configuração de ênclise, à sua esquerda, numa configuração de próclise ou, no condicional e no futuro, dentro da própria forma verbal, na configuração de mesóclise, separando a flexão verbal em pessoa-número do tema (historicamente uma forma infinitiva) desses tempos (2013, p. 905).

As gramáticas normativas apresentam um conjunto de regras a serem seguidas para a colocação dos clíticos em contextos de comunicação. As regras e frases abaixo que ilustram os padrões de colocação dos clíticos no português europeu, nos casos de próclise e de ênclise, foram retiradas de Madeira, Xavier e Crispim (2006, p. 496-497):

1. Ênclise (ordem verbo-clítico) é obrigatória nos seguintes contextos:

1.1 Declarativas afirmativas;

(1) Levei-**as** para a praia.

1.2. Interrogativas globais afirmativas;

(2) Ofereceste-**lhe** o último livro do Saramago?

2. Próclise (ordem clítico-verbo) é obrigatória nos seguintes contextos:

2.1. Frases negativas;

(3) O António não **a** vendeu.

2.2. Frases com quantificadores em posição pré-verbal;

(4) Alguém **o** limpou ontem.

2.3. Orações subordinadas introduzidas por um complementador;

(5) As mulheres disseram que a polícia **as** enganou.

2.4. Frases com certos advérbios em posição pré-verbal;

(6) Eu já **a** vi na televisão.

(7) Eu só **lhe** contei ontem

2.5. Interrogativas-*Qu*

(8) Quem **as** encontrou?

3. Tanto ênclise como próclise são possíveis em orações infinitivas introduzidas por uma preposição:

(9) Pedi ao Rui para **lhes** telefonar / telefonar-**lhes** esta noite.

4 – Para o caso da mesóclise o português europeu determina, como padrão de ocorrência e em casos em que não há elementos que justifiquem a próclise, quando:

4. 1. A forma verbal estiver no futuro do presente;

(8) Dar-**te**-ei toda a minha atenção quando estiveres mais calma.

4.2. A forma verbal estiver no futuro do pretérito.

(8) Encontrar-**me**-ias em casa se chegasses mais cedo.

O PRESENTE ESTUDO

Participaram deste estudo 64 alunos da 12^a Classe dos cursos de Ensino Primário e de Língua Portuguesa, do *Magistério Primário do Lubango* e do *Magistério Secundário “Comandante Liberdade”*, respetivamente, dos quais 37 são do sexo feminino e 27 do sexo masculino, da faixa etária entre os 17 aos 25 anos de idade. Relativamente aos professores, participaram 10, todos de português, afetos às respetivas escolas, dos quais um mestre, quatro licenciados e cinco bacharéis.

Embora a Lei de Bases do Sistema da Educação de Angola determine que os Professores de todo o ensino de base devam possuir o ensino superior, situações históricas fazem com que o número de pessoas com um

bacharelato ou uma licenciatura esteja muito longe de satisfazer a demanda. Em alternativa, foram criadas escolas do ensino médio especificamente direcionadas à formação de professores do I Ciclo do Ensino Primário (da Iniciação à 6ª Classe) e Secundário (da 7ª à 9ª Classe). Assim, o *Magistério Secundário “Comandante Liberdade”* está vocacionado à formação (com a duração de quatro anos) de professores para o I Ciclo do Ensino Secundário. Possui sete cursos específicos, dos quais um de Língua Portuguesa. E o *Magistério Primário do Lubango* está vocacionado à formação (com duração de quatro anos) de professores para o I Ciclo do Ensino Primário, capazes de exercer funções em educação regular, educação de adultos e educação especial. Estas escolas foram escolhidas por se situarem em contextos sociais distintos na cidade do Lubango – Sul de Angola (uma na zona periférica da cidade e outra no centro), o que nos permitiu coletar resultados generalizáveis.

A pesquisa foi feita em dois momentos: no primeiro procuramos fazer uma diagnose para verificar se os alunos conheciam ou não a norma gramatical europeia e no segundo momento fizemos a constatação da postura do professor de português ao desenvolver as suas aulas, através da aplicação de um questionário aos professores e outro aos alunos.

O conteúdo gramatical escolhido para se elaborar os exercícios do teste diagnóstico foram os clíticos pronominais, por ser uma das estruturas linguísticas cuja utilização na variedade falada em Angola é muito diferente da norma gramatical europeia. Desta forma, o exercício aplicado aos alunos estava constituído por duas questões, uma de reconhecimento de frases agramaticais e posterior correção das mesmas e outra de pronominalização de alguns termos em frases previamente elaboradas.

Questões de investigação e hipóteses

Partido do pressuposto de que a escola deveria proporcionar aos alunos o acesso à norma gramatical de modo a que estes possam utilizá-la ou, pelo menos, terem capacidade para o efeito, levantaram-se, para a realização desta pesquisa as seguintes questões de investigação:

Q.1 – Os alunos possuem a capacidade de reconhecer e utilizar a norma gramatical europeia?

Tendo em conta que se trata de alunos que se encontram no penúltimo ano da sua formação, pressupõe-se que os mesmos estejam muito próximos do alcance dos perfis de saída previamente estabelecidos. Por isso, a hipótese formulada para esta questão foi a seguinte:

H.1 – Os alunos da 12^a classe possuem o domínio da norma gramatical, porquanto o ensino do português está orientado e organizado para o efeito.

Q.2 – Qual é a postura do professor ao ensinar o português?

Considerando que a norma gramatical do português que se ensina, e em que se ensina, em Angola é a europeia, pode-se depreender que as atividades estejam direcionadas para o alcance da mesma. Por isso, para esta questão formulou-se a seguinte hipótese:

H.2 – A postura do professor ao ensinar o português em Angola é normativa, pois tem como um dos objetivos levar o aluno a deixarem de usar a variedade angolana e aprender a norma gramatical europeia.

Q.3 – A postura do professor ao ensinar o português exerce alguma influência no desempenho dos alunos em contextos de sala de aula?

Tendo em conta a H.1, em que se considera que os alunos possuem as competências gramaticais necessárias à sua formação em português, pode-se afirmar que se o professor exerce alguma influência sobre aluno, e esta é positiva. Levando-nos, desta forma, a formular a terceira hipótese:

H.3 – A postura do professor ao ensinar o português tem uma influência positiva no desempenho dos alunos pois os mesmos aprendem as competências gramaticais previamente estabelecidas.

RESULTADOS

Exercícios

O exercício de reconhecimento, que nos permitiu fazer uma diagnose para saber qual é o nível de conhecimento gramatical dos alunos, consistia em fazer juízos de gramaticalidades em frases que, com muita frequência, ocorrem no português falado em Angola, mais especificamente no que respeita a utilização dos clíticos pronominais.

1. Na primeira questão, pedia-se para que os alunos identificassem nas frases os pronomes pessoais usados de forma incorreta e reescrevem as frases corretamente, ou deixassem em branco para os casos em que não achessem necessário. Os resultados foram os seguintes:

(1.a) Eu te amo muito!

Respostas	Nº	%
Correções conforme a norma gramatical	13	20%
Correções desviadas	10	16%
Em branco	41	64%
Total	64	100%

Tabela 1 – Resultados: frase (1.a)

(1.b) Vais me ajudar a fazer o trabalho?

Respostas	Nº	%
Correções conforme a norma gramatical	29	45%
Correções desviadas	24	38%
Em branco	11	17%
Total	10	100%

Tabela 2 – Resultados: frase (1.b)

Podemos observar que 64 % dos alunos não reconhecem como desvio a frase em (1.a), em que o pronome, de acordo com norma gramatical, deveria estar enclítico ao verbo. E dos que reconhecem, apenas 20% fizeram a correção de acordo com a norma gramatical, outros 10% fizeram outras correções.

A percentagem de alunos que reconhecem a agramaticalidade e fazem correções de acordo com a norma gramatical europeia na frase em (1.b), segundo a qual o pronome deve aparecer enclítico ao verbo principal ou ao verbo auxiliar, sobe para 45%. Outros 38% fazem outras correções e 17% dos alunos deixaram em branco.

(1.c) Se lavei mais cedo.

Respostas	Nº	%
Correções conforme a norma gramatical	17	26%
Correções desviadas	46	72%
Em branco	1	2%
Total	64	100%

Tabela 3 – Resultados: frase (1.c)

(1.d) Lhe vi na rua 11.

Respostas	Nº	%
Correções conforme a norma gramatical	22	34%
Correções desviadas	36	56%
Em branco	6	9%
Total	10	100%

Tabela 4 – Resultados: frase (1.d)

Em Angola, é muito comum substituir o clítico pronominal da primeira pessoa, pela forma reflexiva na terceira pessoa, mesmo que a frase tenha sentido reflexivo, tal como na frase em (1.c). Por isso, 72% dos alunos, apesar de reconhecem a agramaticalidade da frase, não conseguem fazer correções de acordo com a norma gramatical europeia e constroem frases como *Me lavei mais cedo*, que igualmente ocorre com muita frequência no português de Angola. Apenas 26% corrige de acordo com a norma gramatical europeia.

O mesmo acontece na frase (1.d), em que 56% dos alunos substituem, nas suas correções, o clítico na terceira pessoa pelo da segunda pessoa, porém colocam-no proclítico ao verbo, ficando *O vi na rua 11*. Apenas 34% corrigiram de acordo com a norma gramatical europeia e 9% dos alunos deixaram em branco.

(1.e) Ninguém falou-te sobre a aula?

Respostas	Nº	%
Correções conforme a norma gramatical	55	86%
Correções desviadas	2	3%
Em branco	7	11%
Total	64	100%

Tabela 5 – Resultados: frase (1.e)

(1.f) Me falaram toda a verdade.

Respostas	Nº	%
Correções conforme a norma gramatical	26	41%
Correções desviadas	0	
Em branco	38	59%
Total	10	100%

Tabela 6 – Resultados: frase (1.f)

A frase em (1.e) é reconhecida como desvio por 86% dos alunos e os mesmos corrigiram-na de acordo com a norma gramatical europeia. 11% dos alunos deixaram em branco.

A percentagem de alunos que, por não reconhecer o desvio, deixou em branco uma frase, sobre para 59% na frase em (1.f) em que apenas 41% dos alunos fizeram correções de acordo com a norma gramatical europeia.

2. Numa segunda parte do teste diagnóstico, pedimos aos alunos que substituíssem as expressões sublinhadas nas frases pelos pronomes átonos correspondentes. As repostas foram as seguintes:

(2.a) Entreguei o bolo ao Jota.

Respostas	Nº	%
Correções conforme a norma gramatical	11	17%
Correções desviadas	32	50%
Em branco	21	33%
Total	64	100%

Tabela 7 – Resultados: frase (2.a)

(2.b) Entreguei o bolo ao Yano.

Respostas	Nº	%
Correções conforme a norma gramatical	2	3%
Correções desviadas	18	28%
Em branco	46	72%
Total	10	100%

Tabela 8 – Resultados: frase (2.b)

Verificamos que na frase em (2.a) apenas 17% dos alunos conseguiram pronominalizar o objeto direto de acordo com a norma gramatical europeia, 50% fizeram correções como *Entreguei-lhe ao Jota* ou *Entreguei ele ao Jota* e 33% não responderam à questão. A mesma situação verifica-se na frase em (2.b) em que a percentagem de acerto e de correções desviadas baixa significativamente para 3% e 28%, respetivamente, e a de alunos que não responderam sobe para 72%. Este é um fenómeno que se explica porque a regra das contrações, segundo a qual “quando numa mesma oração ocorrem dois pronomes, um objeto direto e outro objeto indireto, podem combinar-se” (CUNHA e CINTRA, 1999, p. 309), está dependente, no contexto da frase em (2.b), da perceção das duas regras iniciais, de substituição do objeto direto e do indireto, através das quais se podem encontrar os pronomes que fazem a combinação.

(2.c) Já fiz o meu trabalho.

Respostas	Nº	%
Correções conforme a norma gramatical	14	22%
Correções desviadas	23	36%
Em branco	27	42%
Total	64	100%

Tabela 9 – Resultados: frase (2.c)

(2.d) Preciso ver o meu pai.

Respostas	Nº	%
Correções conforme a norma gramatical	21	33%
Correções desviadas	25	39%
Em branco	18	28%
Total	10	100%

Tabela 10 – Resultados: frase (2.d)

Na frase em (2.c), apenas 22% dos alunos conseguiram fazer a pronominalização do objeto direto, 36% fizeram correções desviadas da norma gramatical europeia, preferindo o pronome

peçoal tónico na terceira pessoa (*Já fiz ele*), e os demais 42% dos alunos não responderam a essa questão.

Os resultados da frase em (2.d) são muito similares; 33% dos alunos conseguiram pronominalizar de acordo com a norma gramatical europeia, 39% fizeram correções desviadas, preferindo igualmente o pronome peçoal tónico na terceira pessoa (*Preciso ver ele*) e 28% não responderam a essa questão.

Nas respostas dos alunos, é perceptível que são poucos os alunos que conhecem a regra gramatical segundo a qual ao pronominalizar termos como o das frases como em (2.c) e (2.d), cujas formas verbais terminam por uma consoante sibilante ou por um verbo no infinitivo não flexionado, “os verbos sofrem queda (apócope) da sua consoante vibrante ou sibilante final” (RAPOSO, *et al.* 2013, p. 905) e o pronome acusativo toma a forma *lo(s)* ou *la(s)*.

(2.e) A Cassova tem um gato há muitos anos.

Respostas	Nº	%
Correções conforme a norma gramatical	9	14%
Correções desviadas	33	52%
Em branco	22	34%
Total	64	100%

Tabela 11 – Resultados: frase (2.e)

(2.f) Amanhã vou à Biblioteca. Trarei o livro de que precisas.

Respostas	Nº	%
Correções conforme a norma gramatical	2	3%
Correções desviadas	11	17%
Em branco	51	80%
Total	10	100%

Tabela 12 – Resultados: frase (2.f)

Na pronominalização do objeto direto da frase em (2.e), em que o verbo termina com um ditongo nasal, 52% dos alunos preferem utilizar o pronome peçoal tónico da terceira pessoa (*A Cassova tem ele há muito tempo*), ao invés da forma prevista pela norma

gramatical europeia. Apenas 14% dos alunos fizeram correções acertadas e 34% não resolveram a questão.

Quanto à frase em (2.f), a maior parte dos alunos, 80%, não a resolveu. A percentagem de acerto é de apenas 3% e os outros 17% dos alunos usaram a o pronome pessoal tónico da terceira pessoa nas suas correções (*Amanhã vou à Biblioteca. Trarei ele*). Esta situação justifica-se porque a utilização da mesóclise no contexto comunicativo oral angolano é praticamente nula.

Questionários

Na primeira questão do questionário aos alunos tinha como fim perceber se os mesmos notavam diferenças entre o português que normalmente usavam em casa o que se usava na escola. Em resposta, 41% dos alunos disseram que o português que se usava na Escola era igual ao que usavam em casa e 59% consideravam-no diferente. De forma a favorecer uma análise contrastiva, apresentam-se as demais perguntas e respostas dos questionários aplicados aos professores e aos alunos, de forma paralela:

2. Participas com frequência nas aulas de português, perguntando ou opinando?

Respostas	Nº	%
Sim	16	25%
Não	35	55%
Mais ou menos	13	20%
Total	64	100%

Tabela 13 – Participação dos alunos nas aulas

1. Acha que os seus alunos se exprimem com correção (sem erros)?

Respostas	Nº	%
Sim	1	10%
Não	4	40%
Alguns	5	50%
Total	10	100%

Tabela 14 – Correção na linguagem dos alunos

Verifica-se que mais do que metade da turma, 55%, não participa das aulas. E os que participam com regularidade não se exprimem de acordo com as regras da gramática normativa europeia, conforme afirmam 40% dos professores.

3. Por que achas que alguns dos teus colegas não intervêm na aula de português?

Respostas	Nº	%
Porque têm medo de errar	18	28%
Porque o professor não dá essa oportunidade	10	16%
Porque não sabem	32	50%
Outra	4	6%
Total	64	100%

Tabela 15 – Causas da não participação nas aulas

2. Qual acha que tem sido a causa dos erros cometidos pelos seus alunos?

Respostas	Nº	%
Pela falta de interesse por parte deles	6	60%
Pela deficiente formação anterior	2	20%
Pelas influências sociolinguísticas	1	10%
Outra	1	10%
Total	10	100%

Tabela 16 – Causa dos erros dos alunos

Questionados sobre as possíveis causas da não participação de alguns alunos em contexto de sala de aula, 50% dos alunos consideram que é por não saberem nada sobre os conteúdos que normalmente são abordados, 16% acham que o professor não dá essa oportunidade e 28% apontam o medo de errar e serem corrigidos como a principal razão.

Por outro lado, 60% dos professores consideram que os alunos cometem muitos erros porque lhes falta interesse e 20% atribuem a culpa à formação anterior e apenas 10% consideram que os erros cometidos pelos alunos se devem a influências sociolinguísticas. É importante recordar que os alunos que participaram da pesquisa estavam na 12^a Classe e a maior parte deles (exceto dois deles que tinham vindo transferidos de outras escolas) estavam com o mesmo professor de

português desde a 10ª Classe, pois os regulamentos das referidas escolas orientam que um mesmo professor deve acompanhar os seus alunos numa disciplina escolar ao longo de todo o curso.

4. Qual tem sido atitude do professor quando os teus colegas utilizam uma linguagem gramaticalmente incorreta?

Respostas	Nº	%
Não corrige	7	11%
Corrige imediatamente	28	44%
Deixa-os terminar, mas depois corrige	14	22%
Outra	15	23%
Total	64	100%

Tabela 17 – Alunos: Postura do professor

3. Qual tem sido a sua atitude quando os alunos utilizam uma linguagem gramaticalmente incorreta?

Respostas	Nº	%
Não corrige	3	30%
Corrige imediatamente	4	40%
Deixa-os terminar, mas depois corrige	1	10%
Outra	2	20%
Total	10	100%

Tabela 18 – Professores: postura do professor

Nas respostas à questão 4 do questionário, podemos observar que os professores corrigem imediatamente os alunos quando os mesmos cometem erros gramaticais na expressão oral, segundo 44% dos alunos. Essa posição é confirmada por 40% dos professores. Outros 22% dos alunos afirmam que os professores deixam os alunos terminar o que estiver a ser dito e só então corrigem, caso haja necessidade. Porém só 10% dos professores é que confirma esta posição.

5. O que achas que professor prioriza mais na aula de português

Respostas	Nº	%
Ensinar a distinguir a norma gramatical da variedade falada	14	22%
Ensinar a falar e a escrever de acordo com a norma gramatical	41	64%
Outra	9	14%
Total	64	100%

Tabela 19 – Alunos: Prioridade nas aulas

4. Para si qual é a melhor alternativa quando de trata de ensinar português

Respostas	Nº	%
Ensinar a distinguir a norma gramatical da variedade falada	2	20%
Ensinar a falar e a escrever de acordo com a norma gramatical	50	50%
Outra	1	10%
Total	10	100%

Tabela 20 – Professores: prioridade nas aulas

Como era de se esperar, 64% dos alunos confirmam que o professor concentra as suas aulas no ensino da norma gramatical europeia. E 50% dos professores confirmam essa posição dos alunos. Apenas 22% dos alunos, confirmados por 20% dos professores, dizem que o professor de português se preocupa em distinguir a norma gramatical europeia da variedade falada pelos alunos.

DISCUSSÃO

Considerando o diagnóstico feito aos alunos, podemos observar que a média de acerto (calculada somando todas as percentagens das respostas certas e dividir o resultado pelo número de frases) é de 41,1% na resolução dos exercícios relacionados com juízo de gramaticalidade frásica, no que respeita a utilização dos clíticos pronominais e de 15,3% nos exercícios de pronominalização. Este diagnóstico mostra claramente que os alunos não conhecem nem pela metade a norma gramatical europeia, o que faz com que a H.1,

formulada para responder a Q.1, não seja confirmada. A capacidade dos alunos de reconhecer e de utilizar a norma gramatical europeia não é significativa.

Os questionários aplicados, quer aos alunos, quer aos professores, e a observação das aulas confirmaram que a norma gramatical europeia é diferente da variedade falada em Angola. Apesar disso, os professores organizam as suas atividades letivas de modo a que os alunos aprendam uma norma gramatical com a qual 59% dos alunos só tem contacto na escola. Além disso, 20% dos professores afirmam que interrompem os alunos e corrigem imediatamente quando estes não se expressam de acordo com a norma gramatical europeia. Desta forma, a H.2, formulada para a responder Q.2, segundo a qual a postura do professor ao ensinar o português em Angola é normativa, por ter como um dos objetivos levar o aluno a aprender a norma gramatical europeia e deixar de usar a variedade falada, é confirmada.

Por outro lado, essa postura em nada ajuda na motivação dos alunos porque se 28% dos alunos consideram o medo de errar, a consequente correção do professor e a possível troça dos colegas como a principal razão da não intervenção nas aulas, outros 50% dos alunos apontam o desconhecimento dos conteúdos como a causa. Quer a primeira razão quer a segunda são consequências diretas da falta de desenvolvimento, nos alunos, da competência gramático-discursivas por parte do professor. Esta situação faz com que a H.3, formulada para responder a Q.3, seja parcialmente conformada, ou seja, a postura do professor exerce sim influências sobre o desempenho dos alunos, mas a mesma é negativa e não positiva.

Neste particular, é muito útil citar Costa *et al.*:

Como em outras áreas do saber, a insegurança e a intolerância decorrem do desconhecimento. No caso particular da língua, decorrem, sobretudo, da falta de hábitos de tomada de consciência e de reflexão sobre a própria língua e sobre as possibilidades de variação entre as línguas. (2011, p. 20).

E, como sequência, estes autores acrescentam que “o que se torna pouco natural é adotar uma atitude dogmática perante esta ou aquela construção” (2011, p. 21). Assim “corrigir frequentemente as construções que os alunos ouvem a toda a hora à sua volta, ou ouvem em casa desde que nasceram, fá-los-á tomar a postura de permanecerem calados para não dizerem o que, afinal, “não se diz””. (2011, p. 21).

SUGESTÕES METODOLÓGICAS

Um dos principais objetivos do ensino do português é o de levar o aluno a ser um “poliglota” dentro da sua própria língua, para que possa optar pelo registo adequado a cada situação comunicativa. (BECHARA, 2002, p. 14). Isso só é possível se ensino favorecer o desenvolvimento da capacidade comunicativa, ou seja, o professor deve ser capaz de traçar estratégias que proporcionem situações em que o aluno reflita sobre as realizações sociais da linguagem. A não desvalorização da variedade falada pode ser o ponto de partida para motivar e integrar na aula e, desta forma, reduzir a consciência das desigualdades linguísticas.

Desta forma, Amor expõe três grandes orientações no ensino das línguas: a produtiva, a prescritiva e a descritiva. A primeira está

ligada ao “ensino de novas habilidades”; a segunda procura interferir com as habilidades existentes e tem em vista a “substituição de um padrão de atividade, já adquirido com sucesso”; a terceira procura “demonstrar como a língua funciona e não procura alterar as habilidades já adquiridas, mas mostrar como podem ser utilizadas” (AMOR, 1993, p. 40-41).

Por sua vez, Sim-Sim, Duarte e Ferraz, reconhecendo a heterogeneidade social, cultural, linguística e económica da população estudantil e docente, formulam, como princípio orientador do ensino da língua “possibilitar a todos o acesso ao português padrão e, simultaneamente, promover o respeito pelas restantes variedades” (1997, p. 36 - grifo nosso).

Na mesma ordem de ideias, Duarte (1998), propõe o método de descoberta, que se organiza em quatro fases. Na primeira, o professor seleciona e estuda o tópico gramatical a trabalhar com os alunos, organizando os “dados linguísticos” para as atividades. De seguida, são os próprios alunos que analisam e descrevem esses dados, descobrindo semelhanças, diferenças, regularidades e aprendendo os conceitos gramaticais designativos dessa realidade. A terceira etapa consiste na realização de exercícios de treino, destinados a garantir a interiorização das “generalizações descritivas descobertas”. Finalmente, procede-se à “avaliação dos conhecimentos aprendidos sobre o tópico gramatical estudado” (Apud SILVA, 2011, p. 526).

Além disso, visto que a língua deve ser encarada como um sistema que se articula com outros para que tenha uma realização social, o seu ensino e aprendizagem, na opinião de AZEVEDO (2010, p.16),

“devem processar-se de forma global e integrada, e não como compartimentos estanques e fechados entre si”, pois, acrescenta este autor, “ouvir, falar, ler e escrever são competências intrínsecas à vida numa sociedade com cultura e que os alunos devem aprender a exercitar de forma articulada”.

Desta forma, é importante que o ensino da gramática não seja explícito. Para tal pode privilegiar-se atividade diversas como:

1. Intercalar as metodologias de oralidade (discussões/debates que consistem em argumentação de um determinado enunciado ou de um texto literário) com as de escrita (redações dos argumentos), levando os alunos a identificar as relações entre oralidade e escrita e entre a norma gramatical europeia e a variedade falada;
2. Desenvolver, através de exercícios de redação, habilidades de uso da linguagem em situações discursivas diversificadas. Os alunos podem, por exemplo, redigir dois textos: um para um advogado (ou outra entidade que use um registo de língua formal) e outro para um *zungueiro* (ou uma outra entidade que use um registo de língua informal);
3. No caso de haver necessidades de usar um texto literário, como é habitual e recomendável, deve-se escolher aqueles que reflitam a realidade social dos alunos e, conseqüentemente, a variedade angolana do português, para que sirvam de base para a discussão e análise gramatical.
4. Ter a conversação, debates, dramatização e/ou de audição e análise de discursos (formais e informais) gravados, entre outras metodologias que sirvam de estímulo ao aluno, como alternativas a serem consideradas no desenvolvimento das aulas, de modo a

desenvolver habilidades de interação oral e escrita em função do grau de competências linguísticas que o aluno traz do seu grupo familiar e cultural, uma vez que há uma grande diversidade nas práticas de oralidade e no grau de competências linguísticas entre os grupos sociais a que os mesmos pertencem.

Dadas as generalidades das propostas acima, apresentamos também um esquema ilustrativo da sequência didática de uma aula, elaborado tendo como ponto de partida a sequência de CUNHA e JORGE (2011, p. 157), que, mesmo não sendo um paradigma para todas as aulas, pode ser considerado como exemplo no desenvolvimento de aulas reflexivas:

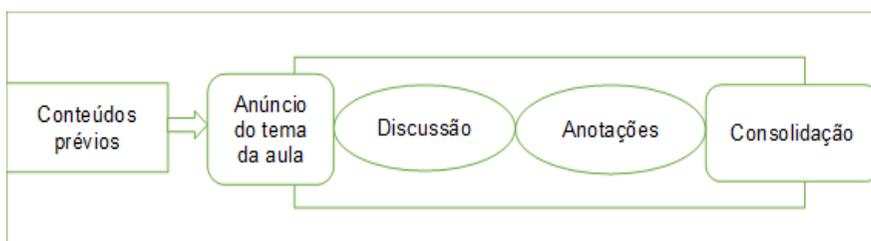


Figura 1 – Sequência didática

Nos conteúdos prévios, o professor faz uma consolidação dos conteúdos anteriores. Em seguida, o mesmo deve assegurar uma transição com a aula e as explicações anteriores. Esta etapa assume um papel central, tanto para os alunos como para o professor, na medida em que são revelados os conhecimentos prévios que a turma tem sobre o tema em causa. Segue-se o momento de perguntas e respostas em que o professor diagnostica as principais dificuldades dos alunos, ajustando as suas metodologias às reais necessidades da turma. Cunha e Jorge dizem que é também na fase de perguntas e respostas, denominada, por eles, como 'a oficina', “onde os próprios alunos trabalham os problemas detetados na etapa anterior e onde

o professor faculta as ferramentas necessárias à superação dessas dificuldades” (2011, p. 157). As discussões, moderadas pelo professor, devem ser diversificadas e acerca de frases significativas para os alunos. Isto pode dar aos estes a possibilidade de aceder, por diferentes vias, à norma gramatical europeia, sem ter a necessidade de aprender e repetir de forma mecânica.

Tendo em conta que muitos estudos já confirmaram que a troca de um foco explícito sobre a língua (isto é, gramática, fonologia e vocabulário) para uma ênfase sobre a expressão e compreensão do sentido/significado por meio da língua cria maiores oportunidades aos aprendizes de usar a língua de maneira mais espontânea e autêntica (sobre este assunto ver, por exemplo, Cunha e Borge, 2010), fazer com que textos orais ou escritos (literários ou autênticos) sejam a base para a discussão é fundamental.

Terminada a fase da discussão, os alunos tomam nota dos principais do conteúdo em abordagem e dos exemplos. Sempre que possível, estes, os exemplos, devem ser criados ou retirados do texto pelos alunos e melhorados pelo professor, se necessário. Por fim, na fase da consolidação, pode aplicar-se, entre outras possibilidades, a orientação metodológica em 2 (redação de enunciados – escritos ou orais – para distintos interlocutores). A produção final vai possibilitar que os alunos apliquem os conhecimentos já adquiridos, evidenciando a evolução atingida ao longo da aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao pensarmos na escola enquanto um lugar de integração, facilmente percebemos a necessidade de haver, por parte de todos

os seus gestores, um redireccionamento de toda e qualquer política concebida ao nível macro, que, em muitos casos, não tem em conta as especificidades do processo. Esta pesquisa mostrou que o ensino do português nas escolas onde se realizou o estudo privilegia a gramática europeia da língua, que é recomendada pelo estado angolano como sendo aquela que deve ser ensinada. Como resultado, além das muitas dificuldades apresentadas pelos alunos, no que respeita ao reconhecimento, perceção e utilização da norma gramatical, uma postura normativa não ajuda os alunos no desenvolvimento das suas capacidades cognitivas relacionadas com a autoestima na interação oral e de literacia. Desta forma, é necessário que cada professor seja capaz de servir-se de todos os meios e metodologias que estiverem à sua disposição para que o aluno encontre na sala de aula o impulso de que precisa para compreender o meio linguístico em que o mesmo está inserido, ao mesmo tempo que reflete sobre as estruturas recomendadas pela gramática, de modo a que ele seja capaz de saber o que dizer, como dizer e em que contextos dizer. Todo esse processo começa com a mudança da postura do professor de português.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Letícia, & FLORES, Cristina (2017). "Bilinguismo". In M. J. Freitas, & A. L. Santos, **Aquisição de língua materna e não materna: questões gerais e dados do português** (pp. 275-304). Berlin: Language Science Press.
- AMOR, Emília (1993). **Didáctica do português**. Fundamentos e metodologia. 6.^a ed. Lisboa: Texto Editora.

AZEVEDO, Fernando José Fraga de (2010). **Metodologia da Língua Portuguesa**. Coleção universidade – metodologias de ensino. Luanda: Plural Editores.

BECHARA, Evanildo (2002). **Ensino de gramática: Opressão ou liberdade?** 11ª ed. São Paulo: Ática.

CUNHA, Ana Paula & BORGES, Élen Suzana (2011). “A aprendizagem da gramática em sala de aula de língua estrangeira na perspectiva de professores de inglês em serviço e pré-serviço”. In **Revista Thema**, nº 07 (01), p. 2-14.

CUNHA, Celso & CINTRA, Lindley (1999). **Gramática do português contemporâneo**. 15ª Ed. Rio de Janeiro: Edições João Sá da Costa.

CUNHA, Lúcia & JORGE, Noémia (2011). “A discussão oral: proposta de sequência didáctica”, In TEIXEIRA, Madalena; SILVA, Inês & SANTOS, Leonor. **Novos desafios no ensino do português**, pp. 152-165 Santarém: IPSantarém.

DUARTE, Inês (2000). **Língua portuguesa**. Instrumentos de análise. Lisboa: U. Aberta

INVERNO, Liliana (2004) “Português vernáculo do Brasil e português vernáculo de Angola: Reestruturação parcial vs. mudança linguística”. In Mauro Fernández, Fernández-Ferreiro, Manuel. & Veiga, Nancy Vázquez (eds.) **Los Criollos de base ibérica**: ACBLPE, pp. 201-213. Madrid: Iberoamericana/Frankfurt.

MADEIRA, Ana, XAVIER, Maria Francisca & CRISPIM, Maria de Lurdes (2006). “Clíticos pronominais em português L2”. In Fátima Oliveira & Joaquim Barbosa (orgs.) **Textos Seleccionados do XXI Encontro da APL**. Lisboa: Colibri/APL, pp. 495-510.

Mateus, Maria Helena Mira et al. (2003). **Gramática da Língua Portuguesa** (5ª ed. Revista e Aumentada). Lisboa: Caminho.

Raposo, Eduardo Paiva et al. (Eds) (2013). **Gramática do Português**, Vol. I. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

SILVA, António Carvalho da (2008). **As configurações do ensino da gramática em manuais escolares de português**. Braga: Universidade do Minho.

_____. (2011). “Autonomia e aprendizagem pela descoberta: o caso das gramáticas escolares da TLEBS”. In **Actas do Congresso Ibérico**, 5º Encontro do GT-PA. Braga: CIEd

_____. (2016). "Sobre a metodologia do laboratório gramatical: apropriação num manual de Português do 1.º Ciclo". In **Exedra**: Revista Científica, N.º Temático ('Entre a Investigação e as Práticas em Didática do Português'), 6-19

SIM-SIM, Inês; DUARTE, Inês. & FERRAZ, Maria José (1997). **Língua materna na educação básica: competências nucleares e níveis de desempenho (Reflexão participada 2)**. Lisboa: Ministério da Educação. Departamento da Educação Básica

Xavier, Maria Francisca & Mateus, Maria Helena Mira (Org.) (1990). **Dicionário de termos linguísticos**, Vol. II. APL e ILTEC, Lisboa: Ed. Cosmos.

CAPÍTULO 4: É NECESSÁRIO: UMA ANÁLISE DE SEQUÊNCIAS PEDAGÓGICAS DE INICIAÇÃO AO PRESENTE DO CONJUNTIVO EM MANUAIS DE PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA

Pedro Marques
pedro.marques@camoes.mne.pt

INTRODUÇÃO

Num estudo feito junto de 32 leitores e ex-leitores do Instituto Camões com experiência de ensino de português em universidades de diversos países, Baptista et al. (2007) revelam que 84% dos inquiridos fazem uma apreciação negativa da qualidade dos manuais de Português como língua estrangeira (PLE), e que sentem a necessidade de remediar a falta de qualidade dos recursos existentes com uma série de materiais complementares. De acordo com os inquiridos, a apresentação dos conteúdos gramaticais peca por ser pouco sistemática, por impedir um ritmo acelerado de aprendizagem e por ser pouco variada ou desafiante para os alunos. A análise de manuais levada a cabo pelo mesmo estudo reforça a

avaliação negativa feita pelos leitores. As explicações gramaticais não produzem regras com um valor preditivo alargado, fazem um uso intensivo de metalinguagem linguística e não oferecem ao aluno informação contextual suficiente.

Ainda segundo Baptista et al. (2007), a maioria dos leitores diz guiar-se por uma abordagem comunicativa, tendente a privilegiar uma aprendizagem de línguas baseada em interações realistas e um mínimo de formulações gramaticais explícitas. No entanto, a adoção de uma abordagem comunicativa (e da correspondente abordagem minimalista à aprendizagem da gramática) entra em conflito com a necessidade de ter à disposição uma série de materiais que possam ser usados no estudo sistemático de aspetos formais da língua portuguesa. Deste mesmo conflito dá conta Bateman (2014), autor de um inquérito a professores dos Estados Unidos da América. Os profissionais inquiridos lamentam a falta de materiais de aprendizagem gramatical que possam funcionar como ferramentas em atividades comunicativas, e a falta de sequências pedagógicas eficazes.

No nosso estudo, pretendemos investigar em pormenor as sequências pedagógicas de aprendizagem do presente do conjuntivo em três manuais: *Português XXI 3* (TAVARES, 2005), uma das publicações mais populares junto dos docentes inquiridos pelo relatório de 2007, *Na Onda do Português 3* (FERREIRA e BAYAN, 2013a), um manual mais recente, que não tinha ainda sido publicado aquando do estudo de Baptista, e um manual de português do Brasil, *Novo Avenida Brasil 3* (LIMA, ISHIHARA e BERGWELER, 2010b). O nosso objetivo é duplo: avaliar como os conteúdos gramaticais são

apresentados em termos de coerência interna, e perceber se e como estes materiais se prestam à integração da aprendizagem da gramática numa abordagem comunicativa.

ANÁLISES DE MANUAIS DE PLE

Castro (2009) é um testemunho em primeira mão das críticas de que dá conta o relatório de 2007. Castro, uma ex-leitora do Instituto Camões na Alemanha, nota que, embora os autores de manuais reivindiquem uma perspetiva comunicativa, a maioria das tarefas segue uma lógica de memorização e reutilização de dados. Partindo do esquema de análise proposto por Vieira, Marques e Moreira (1999) – cujo objetivo é a avaliação de manuais enquanto promotores de competências de aprendizagem –, Castro sugere que os materiais publicados falham na tarefa de fomentar estratégias cognitivas e metacognitivas autónomas porque seguem uma metodologia pedagógica redutora.

Tavares (2008), autora da série *Português XXI*, oferece-nos uma panorâmica mais abrangente dos manuais de PLE, com uma análise de treze projetos publicados entre 1964 e 2005 (exclui, por razões óbvias, os diferentes volumes de *Português XXI*). Para Tavares, as competências comunicativas são cruciais na aprendizagem de uma língua e defende que a competência gramatical seja desenvolvida de forma dinâmica e integrada, no contexto de situações que reproduzam a necessidade de comunicação entre os falantes. No entanto, a análise de manuais mostra que, sem abdicarem da abordagem comunicativa enquanto princípio orientador, a maioria das publicações estrutura a aprendizagem a partir do sistema

gramatical. Tavares identifica duas estratégias: a apresentação de itens gramaticais descontextualizados, seguida de tarefas mais ricas em termos de significado; ou a apresentação de conteúdos gramaticais inseridos num texto/gravação, com posterior sistematização em tarefas mais controladas. A amplitude cronológica da seleção de publicações permite, ainda assim, identificar uma tendência em direção a uma abordagem comunicativa ou funcional e, a partir de meados da década de 2000, um esforço de criação e materiais alinhados com o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (QECRL).

Araújo (2012) e Guerreiro (2012), duas propostas de análise mais recentes, seguem um enquadramento teórico semelhante e, à semelhança de Tavares (2008), referem que, no plano dos princípios, os autores de manuais alegam criar as sequências de conteúdo gramatical de acordo com um critério comunicativo. Guerreiro (2012) analisa três manuais publicados em 1989, 2006 e 2009, ao passo que Araújo (2012) dedica a sua atenção ao contexto educativo francês, com uma investigação que abarca doze manuais publicados entre 1997 e 2008. Os dois estudos fazem uma distinção entre materiais que se pautam claramente por um currículo baseado numa sequência de estruturas gramaticais, e materiais que seguem uma abordagem comunicativo-funcional. Nestes últimos, os manuais servem com maior eficácia um desenvolvimento equilibrado das quatro competências linguísticas, uma vez que apostam na utilização de materiais autênticos e concentram esforços na apresentação de estruturas úteis em situações comunicativas quotidianas. No entanto, Araújo (2012) sugere que, mesmo nestes

casos, os manuais se rendem à utilização de tarefas controladas e repetitivas, acabando por não ser consistentes na observação dos princípios comunicativos.

A INFLUÊNCIA DO QECRL

As análises de manuais de português refletem os desenvolvimentos na área da aprendizagem de línguas estrangeiras nos últimos 30 a 40 anos, período em que a componente de *comunicação* se tornou o princípio-chave que autores e investigadores reclamam como parte de uma aprendizagem eficiente e útil, especialmente na formulação que toma no QECRL. O QECRL vê os aprendentes como atores sociais que usam uma competência comunicativa entendida em sentido lato para desempenhar tarefas que pressupõem uma intencionalidade significativa e um dado contexto. Dentro da competência comunicativa (que inclui os conhecimentos, as competências e o saber-como que manipulam o sistema linguístico), encontramos a competência linguística e, especificamente, a competência gramatical, que são definidas como a capacidade de perceber e produzir significados através do uso de estruturas bem-formadas, isto é, construídas de acordo com as regras de uma dada língua (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p.161).

No QECRL admite-se que, de um ponto de vista pedagógico, os programas de estudos possam dar prioridade a certas componentes da competência comunicativa, decorrendo daí a opção de sequenciar os conteúdos, ou a partir das formas linguísticas, ou a partir de uma perspetiva funcional. No entanto, o QECRL nota que esta opção pedagógica é meramente de ordem prática, uma vez que forma e

função/significado estão intimamente ligados. Logo, quaisquer modelos de descrição linguística passíveis de ser usados em sequências de aprendizagem devem levar em conta os contextos específicos da aprendizagem. Além disso, sugere-se, a quem estiver interessado numa tentativa de descrição sistemática da integração entre forma e função, a leitura da abordagem nocional-funcional do *Nível limiar*, publicado para a língua portuguesa em 1988 (CASTELEIRO, MEIRA e PASCOAL).

A lógica comunicativo-funcional valorizada nos manuais, tendência identificada por Tavares (2008), sugere que as abordagens do *Nível limiar* e do QECRL se tornaram moeda corrente. No primeiro caso, falamos do primado do significado sobre a forma na organização dos conteúdos e, no segundo, do postulado de que o conhecimento e a capacidade de manipular as formas linguísticas são uma componente “legitimamente identificável” da competência comunicativa (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p.165).

No entanto, o papel da gramática na aula de língua comunicativa continua a ser um dado imponderável no âmbito dos princípios enunciados, mas central no domínio das práticas (cf. JONES, 2000, p.136). As análises de manuais mencionadas revelam problemas de compatibilidade entre a adesão a um credo comunicativo-funcional e uma abordagem ao ensino da gramática que lhe sirva de suporte. A apreciação negativa que os docentes fazem dos manuais pode ser interpretada como epifenómeno do que Fulcher (2004), um crítico do QECRL, entende serem as consequências perniciosas da institucionalização de um dado quadro de referência, que não corresponde nem pode corresponder imediatamente a uma

abordagem de ensino/aprendizagem, uma vez que não é uma descrição de uma “hierarquia aquisicional” nem uma cartilha da sequência de *como* e do *que* se aprende (p.260). Na realidade, a influência das abordagens funcionais-comunicativas não corresponde necessariamente a práticas metodológicas dramaticamente diferentes. Por exemplo, a metodologia apresentação-produção-prática sobreviveu quer aos pressupostos teóricos que estiveram na sua origem, quer ao advento da abordagem comunicativa (MITCHELL, 2003).

O DEBATE TEÓRICO E AS ABORDAGENS PEDAGÓGICAS

Na frente teórica, o debate sobre o que significa *aprender gramática* no contexto das práticas pedagógicas e do desenvolvimento de materiais oscila entre a rejeição do ensino explícito dos aspetos formais de uma língua e uma defesa com reservas de momentos ocasionais de chamada de atenção para estes aspetos.

A rejeição da aprendizagem da gramática é epitomizada pelo trabalho influente de Krashen ([1982] 2009), que formulou a hipótese de que a instrução explícita tem um efeito insignificante na aquisição de uma língua. O processo de aquisição obedecerá a uma ordem natural que não é passível de ser influenciada pelo ensino explícito de regras. Não surpreende, por isso, que discussões sobre a ordem de apresentação de itens gramaticais, ou sobre abordagens dedutivas ou indutivas, sejam consideradas, segundo esta perspectiva, irrelevantes na definição de uma pedagogia de aprendizagem de uma língua estrangeira – recomendando-se, isso sim, especial atenção à qualidade do *input* linguístico.

O paradigma aquisicional não põe totalmente de parte a instrução gramatical. Krashen ([1982] 2009) admite que aprendentes avançados sintam a necessidade de focar a atenção em aspectos formais para aperfeiçoar as suas competências linguísticas, isto é, para se tornarem monitores mais proficientes da correção da sua própria produção.

Outros tentaram explorar as possibilidades de uma instrução gramatical que superasse as restrições de um programa de estudos centrado exclusivamente no *input* linguístico. Long e Robinson (1998) sugerem que o capital de atenção dos alunos possa ocasionalmente ser direcionado para os aspectos formais da língua se se detetarem problemas de compreensão ou produção, isto sem comprometer a prioridade dada a uma abordagem baseada em tarefas. No entanto, esta concessão à instrução gramatical não implica um plano de estudos estrutural. Long e Robinson (1998) recusam uma proposta como a de Ellis (1993): usar um plano de estudos que parte de uma sequência de estruturas linguísticas para chegar a uma série de *tarefas de solução de problemas* destinadas a desenvolver uma consciência explícita da língua. Em posterior desenvolvimento desta proposta (2002, 2006), Ellis argumenta que um programa daquele tipo poderia servir como medida corretiva da ineficiência das sequências tradicionais de instrução gramatical e reabrir um debate matizado sobre a instrução explícita da gramática: sobre questões de conhecimento metalinguístico, escolha de estruturas gramaticais (porquê e em que estágio da aprendizagem), frequência e intensidade da instrução, sobre a

relação entre forma e função, e se estas devem ser ensinadas separadamente ou integradas em tarefas comunicativas.

O ensino de línguas por tarefas é outra das tentativas de interpelação das sequências tradicionais de ensino da gramática, mas é também uma crítica às variantes mais dogmáticas da abordagem comunicativa (KLAPPER, 2003). O objetivo é criar atividades que elicitam resultados/significados que exijam o uso de recursos linguísticos conhecidos dos aprendentes. A análise e a prática de formas linguísticas são aqui componentes de uma fase do ciclo de aprendizagem, que deve garantir um desenvolvimento equilibrado de competências, não descuidando nem a precisão, nem a fluência. A atenção às formas linguísticas acontece depois de um ciclo de aprendizagem que visa ajudar o aluno a perceber-se a forma linguística, a formular hipóteses sobre como este funciona e a reutilizá-lo experimentalmente na prática da linguagem.

Outras abordagens, mais voltadas para as preocupações de quem ensina línguas (e para a instrução gramatical) destacam a necessidade de olharmos com a necessária atenção para a aprendizagem enquanto processo. Aqui, a reabilitação do ensino de gramática tenta superar as limitações de uma abordagem estritamente aquisitiva/comunicativa, enfatizando o objetivo de desenvolver no aluno a capacidade de produzir linguagem nova, tendo em mente o contexto funcional/comunicativo. Jones (2000) defende que a gramática deve ser parte integrante de um programa de estudo abrangente. De forma a maximizar a capacidade generativa dos alunos, a escolha e sequenciação dos conteúdos gramaticais deve apresentar coesão interna e servir de apoio ao

programa de estudos. Isso implicaria a criação de uma gramática pedagógica preocupada com questões de *aplicabilidade, simplicidade, completude, explicitação e coerência* (p.140), mas também empenhada em dar oportunidades ao aprendente de reciclar itens em novos enunciados. Nunan (2003) defende que se insista no uso de itens linguísticos, isto é, no conhecimento processual da língua por oposição ao conhecimento declarativo, e em tornar clara a relação entre forma e função. Já para Swan (2009), criador de materiais didáticos, as soluções de compromisso, que tentam articular o ensino da gramática e a abordagem comunicativa, não são suficientes. Devem antes ser substituídas por uma declaração de princípios bem fundamentada que inclua opções claras quanto à seleção, apresentação, retoma e articulação de conhecimentos e competências – reatribuindo assim ao conhecimento linguístico, enquanto mecanismo capaz de resolver problemas específicos, a devida centralidade na aprendizagem e na definição de programas de línguas.

PARA UM QUADRO DE ANÁLISE

Podemos interpretar as preocupações dos docentes inquiridos por Baptista et al. (2007) e por Bateman (2014) como o reflexo da necessidade de uma gramática pedagógica que favoreça uma articulação entre a aprendizagem de aspetos formais da língua e os princípios comunicativos, dando assim uma nova centralidade aos conhecimentos linguísticos que é remanescente das críticas ao projeto comunicativo.

De forma a avaliar se há nos recursos em estudo – *Português XXI 3*, *Na Onda do Português 3* e *Novo Avenida Brasil 3* – uma tentativa de articulação mínima entre item gramatical e tarefas que se querem significativas e comunicativas, recupero o trabalho de Celce-Murcia e Hilles (1988), que nota que, para se evitar a aprendizagem descontextualizada de itens gramaticais, será necessário associar as formas linguísticas a uma de três facetas do uso da língua: fatores sociais, semânticos ou discursivos. Os fatores sociais referem-se a formas linguísticas que implicam uma sensibilidade ao contexto social (por exemplo, estruturas de modalidade). Os fatores semânticos referem-se ao significado denotado pelas palavras (expressões de quantidade, por exemplo). Já os fatores discursivos referem-se à lógica interna de uma sequência de formas linguísticas (tome-se como exemplo uso de articuladores). O cruzamento destes fatores com as estruturas de linguagem em foco aponta para diferentes técnicas e recursos: *role-playing* no caso dos fatores sociais, o uso de ilustração e *realia* quando se lida com fatores semânticos, e manipulação de texto e resolução de problemas no caso dos fatores discursivos.

A mestria na manipulação da forma do presente do conjuntivo (PresConj) é relativamente acessível. Para os verbos regulares, é necessário cruzar a pessoa gramatical e o paradigma conjugacional para obter o marcador flexional. O número de verbos irregulares principais (embora bastante frequentes) é bastante restrito. No entanto, usa-se em contextos sintáticos variados e complexos, e pode corresponder a diferentes funções. Um dos denominadores comuns é o uso do PresConj como marcador modal, isto é, como

forma de dar informação sobre o nível de certeza do falante sobre uma situação hipotética. Usamos qui, como referência, o trabalho de Duarte (1992), que nos vai permitir avaliar a amplitude de usos e contextos morfossintáticos que os manuais tentam abordar (Anexo I, Tabela 1).

Para uma análise da coerência das sequências pedagógicas, faço uso dos quadros de análise de Littlejohn (2011) e Ellis (2001). Littlejohn baseia o seu quadro na necessidade de avaliar o impacto dos materiais de ensino no fluxo de trabalho e na abordagem metodológica de uma dada sala de aula. Já Ellis parte do seu modelo psicolinguístico de aquisição de linguagem e tem como objetivo fazer um retrato das opções metodológicas dos livros didáticos sem, todavia, aplicar qualquer julgamento de valor.

Tendo em conta as características dos manuais de português língua estrangeira, o quadro aqui utilizado (Anexo I, Tabela 2) leva em consideração três categorias: *domínio do uso da língua, material e tarefa*. Por *uso da língua* entenda-se as facetas do uso de linguagem que a tarefa se propõe trabalhar, sejam elas fatores *sociais, semânticos, discursivos/contextuais* ou puramente *estruturais*. Acrescenta-se ainda uma subcategoria ligada aos usos do PresConj elencados na Tabela 1. As tarefas que requerem a conclusão de frases usando o PresConj foram classificadas como estruturais, pois a única variável é o número gramatical. A categoria *material* refere-se às características do *input* linguístico. A subcategoria *extensão* identifica o nível em que situa a tarefa: *palavra, frase* ou *texto*. *Meio* refere-se à forma de apresentação: *escrita, audiovisual* ou

pictográfica/diagramática, e *natureza* refere-se à origem do material: *não-autêntico* ou *autêntico*.

Quando usamos a categoria *tarefa*, referimo-nos simplesmente à atividade que o aprendiz deve completar. O produto desta tarefa pode ser *livre* (quando é dada apenas uma orientação geral sobre o que fazer) ou *controlado* (quando a tarefa se destina a restringir os resultados a um número limitado de possibilidades). Se as tarefas não exigirem nenhum produto verificável (que consubstancie uma função linguística ou intencionalidade comunicativa), o resultado é categorizado como *manipulação de estruturas*, *identificação* ou *reconhecimento*. A *manipulação de estruturas* refere-se a exercícios puramente estruturais, *identificação* refere-se a qualquer exercício que implique a indicação de formas linguísticas, e *reconhecimento* a qualquer tarefa que não exija nenhuma ação óbvia ou observável por parte do aprendiz. A exploração explícita das formas linguísticas subdivide-se em procedimentos *indutivos* (de casos particulares para a formulação de regras gerais) e *dedutivos* (a aplicação de regras a casos particulares). *Operação* refere-se à atividade que o aluno deve cumprir tal como ela é designada no manual (por exemplo, *ler*, *completar*, etc.). Por fim, *uso de metalinguagem* refere-se à utilização de jargão linguístico.

OS MANUAIS¹³

Na Onda do Português 3 (FERREIRA e BAYAN, 2013a, 2013b)¹⁴ é a oferta mais recente (publicada pela primeira vez em 2012). É o

¹³ Ver Anexo I, Tabela 3.

¹⁴ Livro do aluno e livro de exercícios.

terceiro volume (nível B2 do QECRL) de uma série de três livros didáticos iniciada em 2009. De acordo com o texto de apresentação da contracapa, o livro segue uma abordagem comunicativa ancorada num princípio de aprendizagem por tarefas e competências, e tem como objetivo permitir diferentes percursos no uso dos materiais. Os autores salientam ainda a intenção de tornar o manual atrativo para adolescentes, com a utilização de recursos autênticos e atuais, e de exercícios contextualizados.

O manual *Português XXI 3* (TAVARES e DIAS, 2005; TAVARES, 2005, 2006)¹⁵ foi publicado pela primeira vez em 2005 (nível B1 do QECRL). Os outros dois volumes da série foram publicados em 2000 e 2004. A série foi desenvolvida a partir de um contexto de ensino/aprendizagem presencial em situação de imersão, numa escola de línguas em Portugal, escola que foi creditada como autor institucional até 2003. De acordo com a sinopse promocional da contracapa, o manual tem como destinatários adolescentes e adultos e visa oferecer uma experiência de aprendizagem participativa e ativa, e que conduza a um domínio progressivo das competências comunicativas e linguísticas. O prefácio destaca o conteúdo baseado em áreas temática e a inclusão do modo conjuntivo na secção gramatical do plano de estudos. Sugere-se ainda que as atividades no livro de exercícios sejam dadas aos alunos para estudo autónomo, dando assim margem de manobra ao professor para planear atividades interativas, que desenvolvam a competência da oralidade.

¹⁵ Livro do aluno, livro do professor e livro de exercícios.

A série *Avenida Brasil* data originalmente de 1991/1992. A versão revista *Novo Avenida Brasil 3* (LIMA, ISHIHARA e BERGWELER, 2010b) foi publicada em 2010, e posiciona-se como um livro didático do nível B1+ do QECRL para adolescentes e adultos, adequados a grupos de alunos ou a aulas particulares (informação da contracapa). Face aos manuais *Português XXI 3* e *Na Onda do Português 3*, o prefácio oferece indicações mais precisas quanto aos princípios que orientaram a criação do manual, nomeadamente no que diz respeito à instrução gramatical. Alega-se que o manual segue uma metodologia comunicativo-estrutural, destinada a ajudar o aluno no domínio dos aspetos estruturais da linguagem. Embora se privilegie a abordagem comunicativa como princípio orientador, o conteúdo gramatical é organizado e explicitado de maneira a facilitar a aquisição. Ressalta-se que, embora o manual ofereça atividades relacionadas com as experiências e vivências do aluno para promover o envolvimento ativo na aprendizagem, a abordagem paralela das estruturas da língua responde às necessidades do aprendente adulto. A título de exemplo, os autores fazem notar que a sequência de instruções sobre o sistema verbal foi pensada de forma a facilitar uma transição fácil entre a aprendizagem do modo indicativo e a aprendizagem do conjuntivo. De acordo com o prefácio do livro do professor, os exercícios têm como objetivo ajudar o aluno a passar da compreensão à automação das estruturas gramaticais (LIMA, ISHIHARA e BERGWELER, 2010a). Alega-se ainda que a gramática não é um objetivo em si, mas um instrumento que atua como um organizador racional da linguagem. Como tal, as explicações devem ser claras e breves, e a instrução sobre estruturas

complexas encontra-se distribuída pelas diferentes secções do livro. Não se dá, no entanto, ênfase aos exercícios de automação, pois estes podem ser facilmente criados pelo professor, conhecedor que é do seu grupo de alunos. A justificativa para a manutenção de uma abordagem relativamente tradicional do ensino da gramática prende-se, segundo os autores, com o facto de que a aprendizagem da gramática em sala de aula faz parte das expectativas dos alunos. Além disso, os autores veem o conhecimento gramatical como uma plataforma para a qual o aluno pode transferir os seus conhecimentos da língua materna, e como mais uma oportunidade para usar a língua-alvo.

NA ONDA DO PORTUGUÊS 3

Na Onda do Português 3 (ver Anexo II, tabela 1) dá às secções de instrução gramatical títulos que utilizam expressões metalinguísticas, e sinaliza os títulos com a etiqueta “estudo da língua”. Estes títulos e etiquetas apresentam a estrutura da linguagem em estudo e as funções da linguagem que lhe correspondem. Por exemplo, a secção sobre o PresConj é encabeçada pelo título “Seção A - presente do conjuntivo, verbos regulares e irregulares, verbos que expressam conselhos/estruturas impessoais” (FERREIRA e BAYAN, 2013a, p.26). O manual chama muitas vezes a atenção para as estruturas linguísticas inseridas em textos curtos ou na forma de citações de textos das secções anteriores. Esta abordagem é, como veremos, semelhante à do manual *Português XXI 3*. As estruturas encontram-se destacadas e pede-se ao aluno que repare nas estruturas ou as reconheça, sem

que se exija nenhuma ação óbvia verificável. As caixas de informação oferecem notas explicativas sobre aspectos funcionais e estruturais. Estas notas são normalmente seguidas de uma combinação de exercícios de prática controlados, tarefas que exploram o significado da estrutura, e outras mais livres, mas que exigem a utilização dessa mesma estrutura.

Na secção dedicada ao PresConj, as estruturas linguísticas são trazidas à atenção do aprendente como parte de um texto escrito. Este texto tem como função dar à apresentação do PresConj um contexto, isto é, uma história de fundo relacionada com o tema da unidade: um estudante internacional acaba de chegar a uma escola e o aluno deve ler um documento emitido pela organização que promove o intercâmbio cultural; nesse documento constam orientações para pais, alunos e professores. Na Tarefa 1¹⁶, a atenção recai sobre as frases desse documento em que consta o PresConj. Os exemplos destacados enquadram-se no uso V e cumprem funções variadas, mas correlativas: solicitar, aconselhar e exprimir necessidade. Apenas se pede ao aluno que repare nas estruturas, sem que se exija qualquer operação verificável. A Tarefa 2 retoma a estratégia de reconhecimento. Reintroduz duas frases extraídas da lista anterior e pede ao aluno que leia as palavras destacadas. Apesar de ambas as frases se enquadrarem dentro do uso V do PresConj, elas são estruturalmente diferentes. Enquanto que numa das frases o PresConj é usado numa oração com função de objeto, na outra integra uma oração com função de sujeito em posição não-tópica. De

¹⁶ A numeração é nossa e refere-se à sequência de atividades dedicadas ao PresConj, não a todas as atividades de cada unidade.

facto, o título indicava que a secção visava vários elementos funcionais e sintáticos. As Tarefas 1 e 2 usam os mesmos exemplos e exigem do aluno um reconhecimento das estruturas, delegando no professor a tarefa de direcionar a atenção do aprendente para o significado do PresConj e para quaisquer características morfossintáticas consideradas importantes. Na Tarefa 3 fica novamente a cargo do professor suprir lacunas de informação, desta feita relativamente à nomenclatura gramatical, uma vez que se pede, sem qualquer explicação prévia, que se rotulem as estruturas de duas frases como presente do indicativo, pretérito perfeito do indicativo e PresConj.

A atenção da Tarefa 4 recai na morfologia do PresConj. Apresentam-se duas tabelas, uma de verbos regulares (com os três paradigmas conjugacionais) e outra de verbos irregulares. A Tarefa 5 retoma a apresentação diagramática e pede-se ao aluno que complete uma tabela de verbos regulares e irregulares, cruzando-os com uma lista de sujeitos, quer sob a forma de pronomes pessoais, quer sob a forma de pronomes de tratamento. Por exemplo, o aluno deve aplicar as regularidades identificadas na Tarefa 4 para conjugar o verbo “nadar” com os pronomes “eu” e “nós” (p.27). Para proceder à sistematização do reconhecimento de formas linguísticas nas Tarefas 1 e 2, *Na Onda do Português 3* oferece, na Tarefa 6, uma caixa de informação com regras explícitas sobre as estruturas que exigem o PresConj. Esta caixa inclui informação sobre sintaxe e função, como na fórmula “ser + adjetivo + que” e função correspondente: “expressar um julgamento de valor” (p.28).

A Tarefa 7 e seguintes são uma tentativa de eliciar o uso do PresConj em contextos que ofereçam uma oportunidade de testar a função e o significado da estrutura e não apenas as características morfossintáticas. O aluno lê um texto sobre os problemas que um estudante de um intercâmbio cultural enfrenta em Portugal, e deve dar sugestões e conselhos¹⁷. Embora seja possível usar o PresConj, há uma série de estruturas alternativas que desempenham as mesmas funções.

A Tarefa 8 é semicontrolada. A partir de um predicativo que exprime necessidade, opinião ou possibilidade, o aluno deve produzir uma forma verbal no PresConj e um final que dê sentido à frase.

A tarefa 9 inaugura a subsecção sobre uma variante do uso V e segue o mesmo padrão de apresentação seguido até aqui. As estruturas linguísticas aparecem dentro de um texto apresentado como autêntico e são destacadas e trazidas à atenção do aluno. Na Tarefa 10, é dada ao aluno uma fórmula explícita para orientar o uso da estrutura. À semelhança da informação explícita da Tarefa 6, a explicação gramatical recorre a metalinguagem (“modo indicativo” e “conjuntivo”), sem fazer qualquer referência ao que “modo” significa e que relação tem este conceito com a estrutura em estudo. Nas Tarefas 11 a 14, o livro oferece uma sequência de exercícios que exigem a identificação de estruturas e a prática controlada e semicontrolada do PresConj.

A Tarefa 11 não requer o uso do PresConj. Em vez disso, pede-se ao aluno que use o presente do indicativo como forma de exemplificar

¹⁷ Tivesse a tarefa sido pensada com um elemento comunicativo e podia ter sido usada para estimular a interação entre alunos.

um dos pontos da explicação anterior (o facto do uso V do PresConj em contexto de oração subordinada exigir um indicativo na oração principal, como em “Espero que faças parte de uma experiência”). Na Tarefa 12, a sequência didática retoma o foco no PresConj. Pede-se aqui que o aluno indique as formas do PresConj presentes na tarefa anterior.

A tarefa 14, apesar de ser um exercício semicontrolado (o aluno deve produzir frases a partir de um modelo), incorpora um elemento de solução de problemas, pois o exercício exige que se cruzem informações de diferentes retratos de personalidade para produzir frases que façam sentido face a esses retratos. Por exemplo, a informação de que Alexandra, uma avó, tem um gato e um cão, deve ser cruzada com a informação de que o filho não gosta de animais de estimação. Assim, o aluno deverá escrever frases como a do exemplo “A avó tem pena que o filho não goste de animais, uma vez que ela tem um gato e um canário” (p.32-33).

A atenção da maioria das tarefas recai nos aspetos semânticos e sintáticos do PresConj ao nível da palavra e da frase. O manual usa uma diversidade de tipologias de tarefa, que acarretam atividades livres e controladas, e o reconhecimento, a identificação e a manipulação de estruturas.

PORTUGUÊS XXI 3

Regra geral, *Português XXI 3* (TAVARES, 2005) introduz as formas linguísticas integradas num texto e pede ao aluno que repare nelas. De seguida, o manual isola determinadas frases desse texto e destaca as estruturas em estudo. Esta apresentação inicial é complementada

por fórmulas de construção, descrições explícitas do funcionamento da estrutura, e por tarefas de preenchimento de espaços e de completamento de frases.

Na sequência de aprendizagem do PresConj (ver Anexo II, tabela 2), as estruturas linguísticas aparecem integradas num diálogo, e sugere-se ao aluno que ouça o diálogo antes de o ler (Tarefa 1). O livro do professor (TAVARES, 2006) esclarece que a intenção é proporcionar um certo grau de contextualização do conteúdo gramatical, e recomenda-se que o aluno ouça a gravação as vezes que forem necessárias para se aperceber da situação retratada pelo diálogo (uma conversa sobre a importância de separar o lixo).

Na Tarefa 2, explicitamente designada como “gramática”, pede-se ao aluno que repare nas formas destacadas do PresConj, que aparecem em frases retiradas do diálogo. As frases são uma amostra dos usos I, V e VII do PresConj e de diversas funções. No entanto, o manual põe a ênfase no uso V, isto é, no PresConj enquanto mecanismo de expressão de uma necessidade/possibilidade no contexto de uma oração sujeito, como no exemplo “*É imprescindível que todos **façam** um esforço*” (TAVARES, 2005, p.25).

A Tarefa 3 apresenta uma regra explícita sobre a morfologia do PresConj, informando o aluno de que a forma é idêntica à do imperativo (“mude”). O livro alerta o aluno para o facto de que *mude* corresponde à primeira pessoa do singular, mas não menciona que também é usada com *você*. Nenhuma outra explicação é fornecida, exceto, na Tarefa 4, uma tabela de formas no presente do indicativo que o aluno deve transformar para obter o PresConj. Na Tarefa 4, todas as formas apresentadas (“ponho”, “vejo”) apresentam uma

certa regularidade, no sentido de que a única operação exigida é a substituição de *-o* por *-a* (como em *ponho-ponha*). No entanto, a escolha de exemplos inclui verbos regulares e irregulares. Dois dos verbos encontram-se já preenchidos, um regular (conjugação em *-ar*) e um verbo irregular. Ao aluno cabe construir um verbo regular (conjugação em *-ir*) e nove formas de verbos irregulares. Uma vez que o paradigma flexional é igual à conjugação em *-ir*, não se faz qualquer referência aos verbos terminados em *-er*.

Na Tarefa 5, o aluno deve preencher uma tabela com formas de verbos irregulares comuns (por exemplo, *ser, estar, ir*). O uso do termo *regular* na tabela anterior e de *irregular* na Tarefa 5 não leva em conta que um verbo como *pôr* é irregular, apesar da regularidade da transformação em relação ao presente do indicativo (*ponho-ponha*).

As tarefas 6 a 14 seguem um padrão de apresentação explícita e prática. Por exemplo, a fórmula “expressões impessoais + que” é seguida de exercícios de preenchimento de espaços como “É possível que tu ___ (ter) mais cuidado”. Os usos do PresConj aqui utilizados são aqueles que foram objeto de atenção na Tarefa 2. À exceção da Tarefa 14, as fórmulas dadas para cada uso são puramente estruturais, sem qualquer referência ao significado ou função do PresConj que não sejam aqueles implícitos nos próprios exemplos.

Algumas tarefas funcionam em sequência. Na Tarefa 6, pede-se ao aluno que repare na relação entre a fórmula e os exemplos de uso V do PresConj, o que levanta questões de semântica, sintaxe e morfologia. No entanto, o exercício de preenchimento de espaços da

Tarefa 7 apenas exige a manipulação da morfologia da forma verbal. Para completar a tarefa, o aluno deve transformar o infinitivo dado entre parênteses e levar em conta o sujeito antecedente (dentro da mesma oração) para proceder à escolha da pessoa e do número. Na Tarefa 8, é pedido ao aluno que reescreva as frases anteriores sem usar *que*, o que torna o uso do infinitivo pessoal obrigatório, como em “É possível tu teres mais cuidado?” (p.26). Como forma de preparação para esta tarefa, o livro do professor sugere que se ensine o infinitivo pessoal e o PresConj em simultâneo.

A Tarefa 9 apresenta o uso I do PresConj (normalmente precedido das expressões *oxalá* e *talvez*), e a prática na Tarefa 10 retoma os exercícios de preenchimento de espaços em que ao aluno tem de transformar o infinitivo. Esta tarefa exige a manipulação mecânica das formas, mas não convida à consideração das diferenças em relação ao uso V, objeto da sequência anterior.

Nas Tarefas 11 a 13, o manual retoma a mesma rotina de apresentação e prática. No entanto, o uso VII do PresConj apresenta desafios diferentes ao aluno. Enquanto que nas Tarefas 7 e 10, os exercícios de preenchimento de lacunas seguem um padrão, em que o aluno deve construir a forma verbal a partir do sujeito da oração, a Tarefa 12 exige que se leve em consideração (a) o objeto da oração principal, (b) o sujeito de orações concessivas com sequências sintáticas verbo-sujeito e sujeito-verbo, e (c) o sujeito nulo de uma oração concessiva. Na Tarefa 13, o aluno deve reescrever algumas das frases da Tarefa 12 usando o infinitivo pessoal, que faz parte do plano de estudos do segundo volume da *Português XXI*. Não é dado, por isso, um exemplo e não é pedido ao aluno para omitir o *que*. Para

executar esta tarefa, o aluno precisa de saber o que é o infinitivo pessoal e conhecer as consequências sintáticas que o seu uso acarreta. Isto implica uma orientação pormenorizada por parte do professor. De facto, para as Tarefas 14 e 15 (que tratam de uma variante do uso V), o livro do professor sugere que os exercícios sejam complementados por exemplos concebidos pelo professor e pelos alunos.

A atenção da sequência pedagógica recai sobretudo nas implicações morfológicas do uso do PresConj e das suas variantes (e, em menor grau, nas implicações sintáticas). A única instância de exploração do significado e da função do PresConj é o diálogo de abertura, que tenta proporcionar ao aluno um certo grau de contextualização da estrutura. Em termos de tipologia de tarefas, encontramos um leque limitado, em que se exige ao aluno, ou a manipulação de formas linguísticas ao nível de palavra e da frase, ou o reconhecimento de estruturas e a assimilação de fórmulas explícitas de instrução gramatical. Este leque limitado de tarefas concretiza-se em verbos como *ouvir*, *ler*, *reparar*, *completar*, *conjuguar* e *reescrever*. No entanto, estes verbos implicam, como pudemos verificar na Tarefa 12, operações bastante complexas. A metalinguagem é usada ao longo da sequência com frequência e o aluno precisa de a conhecer para executar algumas das tarefas.

NOVA AVENIDA BRASIL 3

As Tarefas 1 e 2 seguem o modelo de abertura de cada unidade temática do *Nova Avenida Brasil 3* (LIMA, ISHIHARA e BERGWELER, 2010b), em que se pede ao aluno que associe frases a imagens, e que

avaliar o sentido de frases diversas com as etiquetas “desejo”, “dúvida” e “sentimento” (p.1, ver Anexo II, tabela 3). O que o manual pretende é chamar a atenção do aluno para a função e o significado do PresConj, aqui limitado a variantes do uso V. As situações representadas pelas três imagens, embora típicas do uso do PresConj, divergem do tema da unidade, educação e carreiras profissionais.

É na Tarefa 3 que encontramos conteúdos próprios da unidade temática. O manual dá a ouvir e a ler um diálogo sobre perspetivas de emprego em que há duas ocorrências do PresConj: “o que eu aconselho aos jovens é que avaliem bem (...) as carreiras que lhes interessam” e “duvido que você se sinta feliz se se o trabalho não lhe dá prazer” (p.2). Pretende-se aqui oferecer ao aluno o *input* que poderá usar na Tarefa 4, em que se sugere uma atividade de oralidade em grupo de par: um dos alunos é convidado a falar sobre as suas características pessoais e o outro a ajudá-lo a encontrar a profissão ideal. É dada uma lista de expressões que se destinam a servir de deixa, sendo que uma delas exige o PresConj: “Eu aconselho que” (p.2).

A Tarefa 5 é apenas informativa e designa explicitamente as estruturas apresentadas nas Tarefas 1 a 4 como “presente do subjuntivo” (p.4). Oferece uma fórmula de construção a partir da primeira pessoa do singular do presente do indicativo e duas tabelas: na primeira, dão-se exemplos da transformação – por exemplo, “eu moro, eu more, você more” –, na segunda, alargam-se os exemplos às restantes pessoas gramaticais (à exceção do *tu*, mais corrente no português europeu). Nesta segunda tabela,

encontramos verbos regulares (das três conjugações) e dois verbos irregulares, “fazer” e “dormir” (p.4). A Tarefa 6 requer que o aluno complete os paradigmas dos verbos “ver” e “pôr” para o presente do indicativo e para o PresConj. Dado serem verbos irregulares, o manual fornece a forma da primeira pessoa do singular, de maneira a levar o aluno a notar a regularidade das terminações, não obstante a raiz diferir do infinitivo do verbo. Na Tarefa 7, pede-se ao aluno que articule os elementos de diferentes colunas de uma tabela para construir frases que façam sentido. Para além de exigir ao aluno que modifique os infinitivos da coluna central e formar o PresConj, esta tabela serve ainda para apresentar uma série de estruturas que introduzem o PresConj (usos I e V). As frases passíveis de serem construídas fogem, tal como a Tarefa 1, ao tema da unidade e têm como objetivo oferecer um leque alargado de exemplos e de verbos regulares e irregulares.

A Tarefa 8 retoma o estudo da morfologia, apresentando uma tabela de verbos irregulares que o aluno deve completar. Apesar de nas tarefas anteriores o manual ter introduzido diversos verbos irregulares, esta tabela é apresentada como a lista dos “únicos” verbos com formas irregulares: “ser”, “estar”, “saber”, “querer”, “ir”, “dar” e “haver” (p.4). O manual está aqui a referir-se ao facto de que estes verbos fogem à regra de formação do PresConj a partir da primeira pessoa do presente do indicativo, mas isso não fica completamente claro.

A Tarefa 9 destina-se exclusivamente a chamar a atenção do aluno para o facto do PresConj ser comumente precedido de verbos de desejo, dúvida e sentimento acompanhados da conjunção “que”,

sistematizando explicitamente muitos dos exemplos apresentados e elicitados nas tarefas anteriores.

Na Tarefa 10 retoma-se a estratégia de pedir ao aluno que articule elementos de diversas colunas de maneira a produzir frases com o PresConj. Já na Tarefa 11, há uma tentativa levar o aluno a considerar as situações em que o uso do PresConj é adequado. Encontramos, à semelhança da Tarefa 1, uma situação, desta feita dada por uma frase, e cabe ao aluno escolher a mais adequada. Embora todas as alternativas tenham uma estrutura no PresConj, não é estritamente necessário levar em conta o uso do tempo verbal para as escolher. Por exemplo, uma das alternativas para a situação “Seu amigo está doente” é “Eles querem que ela vá embora” (p.5).

As Tarefa 11 e 12 têm como objetivo dar oportunidade ao aluno de usar o PresConj de uma maneira mais livre. Na Tarefa 11, o aluno lê um anúncio de aulas imersivas de português e é sugerido que, em grupo de par, o aluno discuta as vantagens e desvantagens de tal curso. O manual fornece expressões-exemplo que exigem o uso do PresConj, caso de “Duvido que” e “Talvez” (p.6). Na Tarefa 12 o grau de liberdade é ainda maior, uma vez que, apesar da semelhança da tarefa (comentar um anúncio de sessões de oralidade via Internet e outro de “sleep learning”), não se dão quaisquer exemplos de expressões.

CONCLUSÃO

As críticas dirigidas aos manuais de PLE decorrem da percepção que existe um desfasamento entre os benefícios que se crê serem inerentes à adoção de uma abordagem comunicativa em sala de aula

e a abordagem tradicional do ensino de gramática que se pode encontrar nos recursos pedagógicos disponíveis no mercado. Essa crítica transparece nas preocupações dos profissionais e nas análises de manuais. Este desfasamento pode ser entendido como uma forma de reivindicação implícita – ou, no caso de Swan (2009), explícita – da necessidade de atribuir uma nova centralidade ao conhecimento linguístico na definição de programas de língua. No entanto, em simultâneo, verificamos que os profissionais não abdicam do credo comunicativo (ou mesmo aquisicional), em que a correção/precisão linguística é concebida como o resultado de sequências pedagógicas de cariz comunicativo bem construídas.

Esta tensão é especialmente notória entre os docentes de PLE (BAPTISTA et al., 2007; BATEMAN, 2014). Sem abdicarem dos princípios comunicativos, estes dão conta das deficiências que encontram nos manuais didáticos e da necessidade que sentem de uma referência sólida que oriente os alunos na aprendizagem dos aspetos formais da língua. Por sua vez, os trabalhos de análise de manuais dão conta da predominância de uma abordagem estrutural/tradicional, apesar da evolução em direção a metodologias comunicativas (TAVARES, 2008). No entanto, o trabalho de Castro (2009) sugere que muitos manuais se ficam pelo plano das declarações de princípio e por uma aplicação superficial da abordagem comunicativa. O referencial destas análises é, em todo o caso, a própria abordagem comunicativa, inclusive na formulação do QECRL. No entanto, o QECRL não é o receituário de uma metodologia de ensino. Enquanto desenvolvimento do *Nível Limiar*,

o QECRL está sobretudo interessado na descrição das competências do utilizador, e não na descrição do processo de aprendizagem.

Este impasse tem em Ellis (1993) uma tentativa de solução, isto é, ao combinar as preocupações em relação ao ensino dos aspetos formais da língua com os princípios comunicativos. Já em Jones (2000), Nunan (2003) e Swan (2009), encontramos o abandono de macro-abordagens teóricas em favor de um papel mais central da aprendizagem da gramática na resolução de problemas práticos enfrentados por alunos e professores. Todavia, estas propostas têm como alvo a dinâmica de sala de aula e é provavelmente difícil traduzi-las em materiais com uma componente comunicativa que sirva de apoio a todo e qualquer programa de estudos. De qualquer forma, embora não seja legítimo esperar que a sequência pedagógica de um manual configure, por si só, uma abordagem comunicativa ao ensino dos aspetos formais de uma língua, resta ainda a perceção de que os manuais não são uma referência sólida de apoio, mesmo que distinta ou suplementar à dinâmica da aula. O que oferecem então os manuais aqui em estudo?

O PresConj representa um desafio interessante para o professor e para o criador de materiais interessado em articular uma preocupação com o ensino de gramática e uma abordagem comunicativa. A morfologia do PresConj é relativamente simples e as tarefas destinadas a ajudar o aluno a manipular a forma e a mecanizar o seu uso têm o seu lugar. No entanto, as dimensões semânticas e funcionais do PresConj fornecem oportunidades de exploração da sua função como marcador modal, nomeadamente em tarefas de resolução de problemas.

Muitas das tarefas do manual *Na Onda do Português 3* tentam dar oportunidade ao aluno de usar o PresConj de uma forma significativa, isto é, dando oportunidade de testar outros aspetos que não os puramente morfológicos (por exemplo, na Tarefa 7). Não é, todavia, clara a eficácia de articulação deste tipo de tarefas com a estratégia de introdução (baseada na ação de reparar nas estruturas) e com os momentos mais explícitos de instrução gramatical. Neste último caso, a utilização de metalinguagem (nos enunciados e em exercícios de classificação de formas linguísticas) é um elemento inconsequente, uma vez que não serve um propósito claro. Se não podemos falar de uma tentativa de conciliação da abordagem comunicativa e do ensino da gramática, *Na Onda do Português 3* tenta oferecer uma seleção equilibrada de tarefas, onde a atenção recai, ora nos aspetos estruturais, ora na função e significado – nomeadamente na Tarefa 14, onde o aluno é convidado não só a formar o PresConj, mas a decidir a partir de que perspetiva a sua utilização faz sentido e a escolher a expressão introdutória que melhor traduz a situação (recordo o exemplo “A avó tem pena que (...)”).

Uma das semelhanças entre o manual *Na Onda do Português 3* e o manual *Português XXI 3* é a introdução das formas linguísticas enquanto parte de um texto escrito ou oral. Estas estruturas são destacadas ou selecionadas para posterior apresentação ao aluno, que deve reparar na sua existência. Esta estratégia é uma tentativa de obedecer ao preceito da abordagem comunicativa de que toda e qualquer estrutura deve surgir em contexto, e não isoladamente, em frases aleatórias. No entanto, é discutível se isto constitui contexto

suficiente, isto é, se a estratégia fornece ao aluno informação suficiente sobre o *porquê*, o *quando* e o *como* do uso do PresConj. Especificamente no caso do manual *Português XXI 3*, com uma abordagem mais estrutural face ao *Na Onda do Português 3*, levanta-se ainda o problema do papel do manual. Dada a diversidade de usos do PresConj que tenta abordar e a multiplicidade de contextos sintáticos que oferece como exemplo, vai criar dificuldades ao professor que o queira utilizar como linha orientadora de um programa de estudos, exigindo uma constante atividade de ligação de pontos que, do ponto de vista do aluno, podem parecer desconexos. Por exemplo, o exercício de preenchimento de espaços da Tarefa 12 exige do aluno operações complexas que não são um desenlace óbvio da sequência pedagógica. Por outro lado, o manual apresenta dificuldades de utilização ao professor que, tendo uma agenda de sala de aula independente do manual, esteja interessado em ilustrar pontos muito específicos do uso do PresConj. Enquanto material de referência, a tabela da Tarefa 4 dá uma perspectiva fragmentada dos paradigmas conjugacionais.

Dos três manuais, o *Nova Avenida Brasil 3* é aquele que toma opções mais claras. Em termos de funções, não hesita em afunilar a atenção do aluno sobretudo em direção ao uso V do PresConj e, em termos de estrutura morfológica, oferece uma sequência mais coerente, passível de ser seguida pelo aluno autodidata. Ao introduzir a estrutura, rejeita a estratégia de inclusão num contexto alargado dos outros dois manuais, e opta novamente pela estratégia de afunilamento, levando o aluno a associar a estrutura a situações bem definidas, representadas por imagens, e a identificar os significados

principais associados ao uso V. Opta assim por iniciar o percurso do aluno com a consideração da função e do significado do PresConj. Além disso, não se limita a esperar que o aluno repare nas estruturas, mas exige-lhe uma operação, traduzida nos verbos “relacionar” e “classificar”. Para além de limitar a quantidade de elementos a serem assimilados pelos alunos (sobretudo no que diz respeito a contextos sintáticos), o manual *Nova Avenida Brasil 3* segue ainda uma sequência clara, que começa por tarefas que chamam a atenção para o significado do PresConj, que passa pela exploração explícita da morfologia e de exercícios de manipulação da estrutura, e termina na possibilidade de o aluno poder usar a estrutura em tarefas semicontroladas e livres.

A análise destes três manuais mostra que a crítica dirigida aos manuais de PLE com base na perceção de um desfasamento entre abordagem funcional-comunicativa entre as sequências pedagógicas tradicionais é equívoca. Sugere antes que o problema poderá estar na falta de sequências pedagógicas com uma coerência interna que facilite a sua integração em sala de aula.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Maria Teresa Travassos Valdez de Faria (2012). **Os Manuais de Português Língua Estrangeira em França**. MA, Faculdade de Letras, Universidade de Lisboa.

BAPTISTA, Luís; COSTA, João; MADEIRA, Ana; RESENDE, José; PEREIRA, Ana Patrícia (2007). **Projecto “Políticas e práticas de internacionalização do ensino da língua portuguesa: os leitorados de português”**. Lisboa: Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa.

BATEMAN, Blair (2014). "Communication and Other C's: a Study of What Portuguese Instructors Want in Textbooks." **Portuguese Language Journal**, nº8. p.1-31.

CASTELEIRO, João Malaca; MEIRA, Américo; PASCOAL, José (1988). **Nível limiar para o ensino/aprendizagem do português como língua segunda/língua estrangeira**. Strasbourg and Lisboa: Council of Europe and Instituto de Língua e Cultura Portuguesa.

CASTRO, Catarina (2009). "Que manual usar na aula de português como língua estrangeira? Análise teórica de dois textos escolares." **Palavras**. nº35. p.31-46.

CELCE-MURCIA, Marianne; HILLES, Sharon (1988). **Techniques and resources in teaching grammar**. Oxford University Press, USA.

CONSELHO DA EUROPA (2001). **Quadro europeu comum de referência para as línguas: aprendizagem, ensino, avaliação**. Porto: Asa Editores.

DUARTE, Inês (1992). "Oficina gramatical: contextos de uso obrigatório do conjuntivo." In: (Eds.). **Para a didáctica do português: seis estudos de linguística**. Lisboa: Edições Colibri.

ELLIS, Rod (1993). "The structural syllabus and second language acquisition." **TESOL Quarterly**. nº21: 7. p.91-113.

_____. (2001). "Methodological options in grammar teaching materials." In: HINKEL, Eli; FOTOS, Sandra (Eds.). **New perspectives on grammar teaching in second language classrooms**. New York & London: LEA & Taylor & Francis. p.157-182.

_____. (2002). "New perspectives on grammar teaching in second language classrooms." In: HINKEL, Eli; FOTOS, Sandra (Eds.). **New perspectives on grammar teaching in second language classrooms**. Mahwah, New Jersey: L. Erlbaum Associates. p.157-182.

_____. (2006). "Current issues in the teaching of grammar: an SLA perspective." **TESOL Quarterly**. nº40: 1. p.83-107.

FERREIRA, Ana Maria Bayan; BAYAN, Helena José (2013a). **Na Onda do Português 3**. Lisboa: Lidel.

_____. (2013b). **Na Onda do Português 3**: Caderno de Exercícios. Lisboa: Lidel.

FULCHER, Glenn (2004). "Deluded by artifices? The Common European Framework and harmonization." **Language Assessment Quarterly**. nº1: 4. p.253-266.

GUERREIRO, Gonçalo (2012). **Acção didáctica e competência comunicativa em manuais de português língua estrangeira**. MA, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa.

JONES, Jane (2000). "Teaching grammar in the MFL classroom." In: Field, Kit (Eds.). **Issues in modern foreign languages teaching**. Routledge/Falmer. p.142-157.

KLAPPER, John (2003). "Taking communication to task? A critical review of recent trends in language teaching." **Language Learning Journal**, nº 23. p.33-42.

KRASHEN, Stephen ([1982] 2009). **Principles and practice in second language acquisition**. Oxford: Pergamon.

LIMA, Emma; ISHIHARA, Tokiko; BERGWEILER, Cristián (2010a). **Novo Avenida Brasil 3**: curso básico de português par estrangeiros (manual do professor). São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária.

_____. (2010b). **Novo Avenida Brasil 3**: curso básico de português para estrangeiros (livro de texto + livro de exercícios). São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária.

LITTLEJOHN, Andrew (2011). "The analysis of language teaching materials: inside the Trojan Horse." In: TOMLINSON, Brian (Eds.). **Materials Development in Language Teaching**. Cambridge: Cambridge University Press. p.179-211.

LONG, Michael H.; ROBINSON, Peter (1998). "Focus on form: theory, research and practice." In: DOUGHTY, Catherine; WILLIAMS, Jessica (Eds.). **Focus on form in classroom second language acquisition**. Cambridge: Cambridge University Press. p.15-41).

MITCHELL, Rosamond (2003). "The communicative approach to language teaching: an introduction." In: SWARBRICK, Ann (Eds.). **Teaching Modern Languages**. London: Routledge. p.33-42.

NUNAN, David (2003). "Grammar." In: Nunan, David (Eds.). **Practical English Language Teaching**. New York: McGraw Hill. p.153-172.

SWAN, Michael (2009). "We do need methods." In: WEI, Li; COOK, Vivian (Eds.). **Contemporary applied linguistics: language teaching and learning**. London: Continuum. p.177-136.

TAVARES, Ana (2005). **Português XXI 3**: Livro do aluno. Lisboa: Lidel.

_____. (2006). **Português XXI 3**: Livro do Professor. Lisboa: Lidel.

_____. (2008). **Ensino/Aprendizagem do Português como Língua Estrangeira**. Lisboa: Lidel.

TAVARES, Ana; DIAS, Ana (2005). **Português XXI 3**: Caderno de exercícios. Lidel.

VIEIRA, Flávia; MARQUES, Isabel; MOREIRA, Maria Alfredo (1999). "Para o desenvolvimento da autonomia com o manual escolar." In: CASTRO, Rui Vieira de; RODRIGUES, Angelina; SILVA, José Luís (Eds.). **Manuais escolares. Estatuto, funções e história**. Actas do I Encontro Internacional sobre manuais escolares. Braga: Universidade do Minho. p.527-544.

CAPÍTULO 5 : O RESUMO DE ARTIGO CIENTÍFICO: EXEMPLO DE UM PERCURSO DIDÁTICO EM ESCRITA ACADÉMICA

Adriana Cardoso
acardoso@eslx.ipl.pt

Isabel Sebastião¹⁸
isabel.sebastiao@hotmail.com

Carla Teixeira¹⁹
carla.teixeira@fcs.unl.pt

INTRODUÇÃO

Diversos estudos têm demonstrado que os alunos de ensino superior revelam problemas de escrita mesmo à saída da licenciatura (cf. CABRAL, 2003; CARVALHO; PIMENTA, 2005; RODRIGUES; PEREIRA, 2008; RODRIGUES, 2009; CARDOSO;

¹⁸ Esta investigadora é bolsista de pós-doutoramento com projeto financiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia com a Referência de Bolsa SFRH/BPD/111294/2015.

¹⁹ Esta investigadora pertence a uma unidade de investigação cujo trabalho foi financiado por Fundos Nacionais através da FCT — Fundação para a Ciência e a Tecnologia (Portugal), no âmbito do projeto UID/LIN/03213/2013.

HORTAS; SILVA; TEMPERA, 2012; CARDOSO, MAGRO, BRAZ; NUNES, 2014).

A academia portuguesa, com base no pressuposto de que a escrita é uma ferramenta fundamental para a construção e explicitação do conhecimento e, portanto, um requisito indispensável para o sucesso escolar, tem procurado enfrentar este problema integrando no plano de estudo dos cursos de licenciatura unidades curriculares destinadas ao ensino da escrita.

Este capítulo incide sobre uma destas unidades curriculares, *Escrita Académica em Português*, que foi integrada no plano de estudos da licenciatura em Educação Básica da Escola Superior de Educação de Lisboa²⁰. Em concreto, apresenta-se um percurso didático implementado na referida unidade curricular centrado no género artigo científico, considerando em particular o módulo dedicado ao resumo de artigo científico. Inspirando-se no modelo didático do género (cf. DI PIETRO; ERARD; KANEMAN-POUGATCH, 1996), enquanto componente de uma engenharia didática, este percurso didático apresenta uma (de entre várias) hipótese(s) de articulação entre gramática e texto no ensino da escrita no ensino superior.

²⁰ A Licenciatura em Educação Básica pertence ao 1.º Ciclo de Estudos de Bolonha e visa a formação de licenciados nas diversas áreas do saber, capacitando-os para a intervenção nos âmbitos da ação educativa, nomeadamente Atividades de Tempos Livres, Ludotecas, Museus, Autarquias, Bibliotecas, Serviços de Pediatria, entre outros. Esta licenciatura cumpre o número de créditos exigido no Decreto-Lei 79/2014, permitindo a candidatura ao 2.º Ciclo de estudos no domínio da Educação Pré-escolar e do Ensino do 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico. Para mais informações, ver: <https://www.eselx.ipl.pt/oferta-formativa/licenciaturas/educacao-basica>

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Uma engenharia didática para o ensino do género textual

Para a didatização dos géneros textuais²¹, a Escola de Genebra propõe o modelo didático do género (DI PIETRO; ERARD; KANEMAN-POUGATCH, 1996), como componente de uma engenharia didática (DI PIETRO, SCHNEUWLY, 2003; DOLZ, 2003) que faz uso de uma metodologia de investigação-ação, sustentando uma prática docente de ensino-aprendizagem de géneros textuais assente na reflexão efetivada em atividades orientadas para o desenvolvimento do aluno.

Os procedimentos sociointeracionistas de engenharia didática visam a modelização de conteúdos de didática das línguas, sendo orientados pela sequencialidade das fases (DOLZ, 2016, p. 241-244). Numa primeira fase, procede-se à descrição da atividade de linguagem, o que remete para a caracterização teórica e epistemológica das “práticas sociais de referência” (MARTINAND, 1994, p.68) enquanto modeladoras da ação pedagógica, que se concretizam nas práticas discursivas em categorias regulares e estáveis da ordem do macro e microtextual.

Numa segunda fase, verifica-se a explicitação das várias dimensões linguísticas para o ensino do género, ou seja, das regularidades constitutivas do género textual, a considerar na construção de um

²¹ Os géneros textuais são interpretados a partir dos textos empíricos que revelam as “características relativamente estáveis” (BRONCKART, 2003, p.137) de um modelo textual. O género de texto, enquanto objeto de língua, só poderá ser mobilizado para o ensino da escrita e da oralidade por meio de exemplares textuais, já que, de acordo com Dolz, Gagnon e Decândio (2010, p.39), “uma língua natural só é aprendida por meio de produções verbais efetivas, que tomam formas muito diversas em função das situações de comunicação em que se inscrevem.”

“guia da prática” (DI PIETRO; SCHNEUWLY, 2003, p.32), o Modelo Didático do Género, e posteriormente, de sequências didáticas. Por sua vez, o Modelo Didático do Género desdobra-se também em procedimentos específicos: i) definição geral do género; ii) parametrização da situação de comunicação; iii) explicitação dos conteúdos específicos; iv) apresentação da estrutura textual global; v) identificação das “opérations langagières” e das marcas linguísticas (DI PIETRO; SCHNEUWLY, 2003, p.32-33).

A terceira fase, experimental, refere-se à implementação da sequência(s) didática(s) em contexto de sala de aula.

Finalmente, a quarta fase promove a reflexão sobre as dinâmicas de ensino-aprendizagem desenvolvidas que poderão passar pela redefinição do modelo didático.

O MODELO DIDÁTICO DO GÉNERO (RESUMO DE) ARTIGO CIENTÍFICO

O artigo científico é um género textual escrito, produzido no circuito académico, com características de ordem comunicacional, textual, discursiva, gráfica ou visual (BRONCKART, 2003; DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2001), que tem como propósito permitir a comunicação e a partilha de conhecimentos entre pares na academia (BAZERMAN, 2006; DELL'ISOLA, 2015). Esta partilha de saberes relaciona-se com o ato de informar a comunidade científica acerca dos últimos avanços num campo científico, convencendo a mesma da validade do que se pensa serem os últimos progressos da ciência e integrando o(s) autor(es) na rede de investigadores desse campo específico. Deste modo, o artigo científico contempla: uma figura

autoral que é o cientista ou o investigador; uma audiência (os ditos pares); um processo de escrita que desenvolve a reflexão acerca de uma questão teórica e/ou a descrição de uma investigação; e um suporte específico, uma revista científica ou um livro.

É um dos géneros mais representativos e recorrentes na esfera académica. Possivelmente, considerando a modalidade escrita e a veiculação dos conteúdos científicos, é o primeiro género académico com o qual os alunos contactam quando chegam ao ensino superior. Com efeito, pretende-se que um ensino formal deste género torne mais rapidamente acessível a organização do conhecimento em termos científicos, transversal a vários domínios, o que promoverá uma passagem do aluno do ensino secundário para o ensino superior.

Nesse sentido, algumas das propriedades discursivas presentes neste género são típicas deste contexto de produção, por isso, podem ser retomadas e reaplicadas pelos alunos noutros géneros textuais, do ponto de vista da leitura e da escrita, nomeadamente:

- questões referentes ao desenvolvimento do conteúdo temático: a escrita académica compreende tematicamente elementos que reproduzem o processo de investigação, a saber, a apresentação do tema, dos objetivos, da metodologia e dos resultados;
- questões enunciativas: tradicionalmente, a escrita académica pauta-se por um discurso objetivo e impessoal; contudo, em algumas áreas de conhecimento, é esperado que os autores se impliquem enunciativamente e tomem uma posição relativamente

aos temas que abordam; desta maneira, a presença de marcas de 1.^a pessoa no singular (um autor) ou no plural (manifestação do que se considera ser a ‘humildade’ do autor ou da presença de dois ou mais autores) ou, igualmente, a ausência de marcas de pessoa em construções ou formas impessoais são propriedades do discurso acadêmico.

A complexidade do género artigo científico favorece que, teoricamente, se observe o resumo de artigo científico como um “género integrado” (RASTIER, 2001, p. 253), à semelhança de um preâmbulo, de um prefácio, de um posfácio ou de uma legenda, o que pressupõe uma existência deste género textual dependente da associação ou integração noutra género. Desta forma, discursivamente o resumo de artigo científico partilha das propriedades discursivas do género no qual está integrado.

O LUGAR DA GRAMÁTICA NO ENSINO DO GÉNERO TEXTUAL

Na perspectiva do Modelo Didático do Género, a atividade de linguagem subjacente ao género textual orienta, por um lado, à semelhança de um contexto real de produção, a escolha do género textual e respetivas unidades de âmbito gramatical ou de natureza microlinguística; por outro lado, sendo o género de texto um objeto de estudo, a atividade de linguagem também condiciona a atividade didática, pois esta socorre-se da descrição linguística do género de texto.

Efetivamente, tendo por base uma análise descendente dos textos, os conteúdos gramaticais a ensinar correspondem aos conteúdos

relevantes para o ensino do género textual, admitindo que há uma continuidade linguística nas relações entre diferentes tipos e *tamanhos* de unidades e que todas concorrem para a construção do significado no texto.

Neste cenário, o conhecimento gramatical é construído pela apropriação das práticas tidas como referência na atividade de linguagem, ou metodologicamente, como afirma Bronckart, via inferência ou indução das características atestadas discursivamente. Por conseguinte, a conceção de gramática é de “um instrumento ao serviço das práticas, mais do que um objeto de saber em si mesmo.” (BRONCKART, 2016, p.110) A gramática surge, então, no contexto de exploração de géneros textuais a partir de instrumentos que possam atuar como mediadores do processo de desenvolvimento do sujeito, em harmonia com os estudos vigotskianos.

CONTEXTUALIZAÇÃO

A experiência pedagógica apresentada neste estudo foi desenvolvida no âmbito da Unidade Curricular (UC) de *Escrita Académica em Português*, que integra o plano de estudos da licenciatura em Educação Básica na Escola Superior de Educação de Lisboa. Esta UC é lecionada no 1.º ano do curso (1.º Semestre) e tem uma carga horária de 54h. A UC desenvolve-se em torno de quatro conteúdos programáticos principais: literacia da informação; especificidades do discurso académico; géneros textuais da esfera académica; processos de gestão e monitorização da escrita ao nível da macro e microestruturas. Estes conteúdos não são abordados de forma sequencial, prevendo-se antes uma linha de progressão em espiral

(CHARTRAND, 2008) com progressiva integração e mobilização do saber relativo aos diferentes conteúdos.

A sequência de ensino implementada nesta UC centra-se na exploração do género textual artigo científico (BAZERMAN, 2006; DELL'ISOLA, 2015), estruturando-se em seis módulos distintos (cf. BRONCKART, 2003): (1) desconstrução das características discursivas e linguísticas do artigo científico; (2) resumo no artigo científico; (3) enquadramento teórico; (4) enquadramento metodológico; (5) apresentação e discussão de dados; (5) introdução e (6) conclusão.

Em particular, este estudo centra-se no módulo (2), dedicado ao resumo no artigo científico.

PERCURSO DE ESCRITA : RESUMO DE ARTIGO CIENTÍFICO

O módulo dedicado ao resumo de artigo científico é composto por quatro etapas que contemplam a contextualização do género textual, a desconstrução do resumo de artigo científico, os percursos de escrita e a avaliação do módulo. O desenho destas etapas segue globalmente a sequencialidade proposta pelos procedimentos de engenharia didática definidos para a construção de sequências didáticas. Contudo, na linha do que é sugerido por Araújo (2003), opta-se por não solicitar uma produção inicial (ou diagnóstica), dado que os alunos não têm habitualmente contacto prévio com artigos científicos até à entrada no ensino superior

ETAPA 1: À DESCOBERTA DO (RESUMO DE) ARTIGO CIENTÍFICO

Como mencionado anteriormente, o módulo em análise insere-se num percurso didático mais amplo centrado na exploração do género textual artigo científico. Neste âmbito mais geral, são promovidas atividades que têm em vista a contextualização deste género textual, considerando diferentes níveis (função, conteúdo, destinatário e suporte, cf. secção 2.2). Estas atividades envolvem visita à biblioteca da escola, pesquisa de artigos científicos, leitura de artigos científicos e partilha da experiência do próprio docente que, a partir da sua experiência enquanto docente-investigador, procura demonstrar a importância da publicação de artigos científicos, quer numa perspetiva de aprofundamento do conhecimento científico sobre um dado tema, quer numa perspetiva mais individual ao nível do enriquecimento do *curriculum vitae* para efeitos de candidatura a concursos e de progressão na carreira.

No caso específico do módulo dedicado ao resumo do artigo científico, a contextualização envolve sobretudo a identificação da função do resumo, que é a de apresentar sumariamente o artigo científico. Através de exercícios práticos de pesquisa em bases de dados bibliográficas, pretende-se que os alunos compreendam que é através do título, resumo e palavras-chave que o leitor estabelece o primeiro contacto com os artigos científicos, o que torna estes elementos particularmente relevantes para a captação do interesse do leitor e para a entrada do estudo no circuito da investigação desenvolvida sobre um dado tema.

ETAPA 2: DESCONSTRUINDO O RESUMO DE ARTIGO CIENTÍFICO

A Etapa 2 envolve a identificação das propriedades linguísticas, macro e microtextuais do resumo de artigo científico (cf. DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2001; DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2010).

Para o efeito, os alunos realizam a pares um *Guião de Exploração do Resumo de Artigo Científico* que visa promover a descoberta e a explicitação das características do resumo de artigo científico. Este guião de exploração apresenta três resumos (*textos modelares* ou *textos mentores*, cf. PEREIRA; GRAÇA, 2015) de artigos científicos que envolvem a apresentação de estudos empíricos. A seleção destes artigos é criteriosa, procurando-se encontrar artigos que incidam sobre temas de interesse para alunos de 1.º ano da licenciatura em Educação Básica. Para o efeito, no início do semestre são contactados docentes do curso de diferentes áreas, sendo-lhes solicitado que enviem ao coordenador da unidade curricular artigos científicos que, incidindo nas suas áreas de docência, sejam interessantes para os alunos do primeiro ano do curso. A partir dos textos enviados, é constituído um *corpus* de artigos científicos que é utilizado no decorrer da unidade curricular para a construção de materiais didáticos. Beneficiando desta estratégia, o *Guião de Exploração do Resumo de Artigo Científico* apresenta três resumos que incidem sobre os seguintes temas: hábitos alimentares das crianças no jardim de infância; o desenvolvimento lexical de alunos do 1.º Ciclo

do Ensino Básico; e as concepções dos alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico sobre os cientistas.

Para a realização do *Guião de Exploração do Resumo de Artigo Científico*, os alunos acedem previamente aos três artigos científicos completos (via plataforma *Moodle*). Em sala de aula, realizam a pares a primeira parte do guião de exploração, que os orienta para a leitura dos resumos e para a descoberta dos conteúdos abordados em cada um deles, através do preenchimento da Tabela 1.

Artigo científico 1	Artigo científico 2	Artigo científico 3
Conteúdos		

Tabela 1. Guião de Exploração do Resumo de Artigo Científico: *Análise comparativa dos conteúdos dos resumos de artigo científico*

De seguida, a partir da análise da Tabela 1, os alunos são desafiados a descobrir o plano fixo do resumo de artigo científico (cf. ADAM, 2001) através do preenchimento do organizador gráfico apresentado na Figura 2:

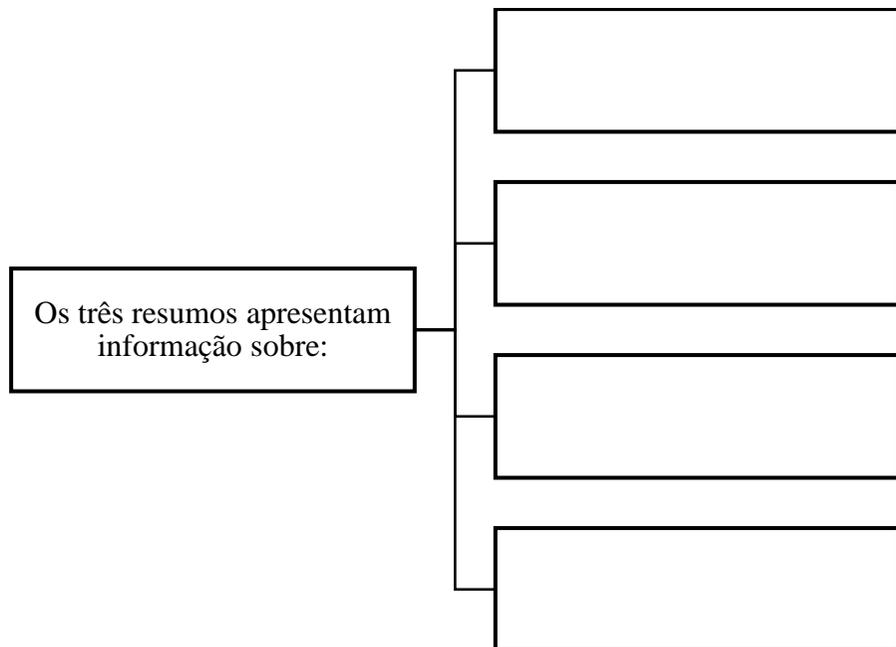


Figura 2. Guião de Exploração do Resumo de Artigo Científico: plano fixo do artigo científico.

Os alunos partilham com os colegas as conclusões a que chegaram e, em conjunto, começam a elaborar um documento intitulado *Orientações para a Elaboração de Resumos de Artigos Científicos* com os elementos que integram o plano do texto do resumo de artigo científico (tema, objetivos, metodologia e resultados).

De seguida, os alunos elaboram a segunda parte do guião de exploração, que os orienta para a descoberta das características discursivas e linguísticas dos resumos de artigo científico através do preenchimento da Tabela 2.

	Artigo 1	Artigo 2	Artigo 3
Estratégias de representação do autor			
Tempo verbal predominante			
Marcadores discursivos			
Léxico (e.g. verbos)			
Número de parágrafos			
Número de palavras			
Outras marcas linguísticas relevantes			

Tabela 2. Guião de Exploração do Resumo de Artigo Científico:
Análise comparativa das marcas linguísticas e discursivas dos resumos

Por fim, partilham com os colegas as conclusões a que chegaram e completam em conjunto o documento *Orientações para a Elaboração de Resumos de Artigos Científicos* com a informação que considerarem relevante (cf. exemplo apresentado na Figura 2).

Orientações para a Elaboração de Resumos de Artigos Científicos

O resumo de artigo científico é um texto curto em que se apresentam o tema, os objetivos, a metodologia e os resultados do estudo.

Resumos a produzir na UC de Escrita Académica em Português

Extensão: 150-200 palavras

Palavras-chave: 3-5 (sem maiúsculas; separadas por ponto e vírgula)

Parágrafos: 1

Sem citações (diretas ou indiretas)

Resumo

O desenvolvimento lexical é condição fundamental no processo de aquisição de novos saberes, cabendo à escola a responsabilidade de potenciar o alargamento do capital lexical das crianças e promover o desenvolvimento da sua consciência lexical. O presente estudo tem como objetivos: (i) conhecer as conceções de professores do 1.º Ciclo sobre o ensino do léxico; (ii) caracterizar práticas docentes de professores do 1.º Ciclo no que se refere ao ensino do léxico; (iii) relacionar conceções e práticas dos professores neste domínio. Para dar resposta aos objetivos definidos, realizou-se um estudo de caso múltiplo envolvendo quatro turmas e respetivos professores de uma escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico da periferia de Lisboa. Como processos de recolha de dados, recorreu-se à entrevista

Tema

(apresentação e contextualização do tema)

Objetivos

(introduzidos por verbo no infinitivo)

Metodologia

(tipo de estudo, amostra, processos de recolha/tratamento de dados)

Resultados

(cf. coerência entre objetivos, metodologia e resultados)

semiestruturada aos professores e à observação direta em sala de aula. Os resultados desta investigação mostram que o ensino do léxico não está arredado das práticas dos professores de 1.º Ciclo, tal como não é, de todo, ignorada a importância da promoção do desenvolvimento lexical. Do ponto de vista dos professores, o problema reside na insuficiente preparação científica e didática para desenvolver um ensino explícito do léxico, o que vai ao encontro da análise das práticas observadas.

Palavras-chave: léxico; conhecimento lexical; capital lexical; consciência lexical; ensino explícito do léxico.

Palavras-chave
(e.g. área e subárea científicas, tema e conceitos fundamentais).

Figura 2. Exemplo de documento com Plano do Texto do Resumo de Artigo Científico

Nota: Elaborado a partir de LARANJEIRA; LEITE; PEREIRA, 2015)

ETAPA 3: PRODUZINDO RESUMOS DE ARTIGOS CIENTÍFICOS

Na Etapa 3, os alunos realizam percursos de escrita que envolvem a produção de quatro resumos de artigos científicos.²² Os percursos iniciam-se com a apresentação da instrução de escrita (com indicação de número de palavras) e com a indicação do percurso a seguir para a produção do resumo de artigo científico.

A primeira fase deste percurso envolve a leitura de um artigo científico (de que é extraído o resumo). Esta leitura é orientada para

²² Estes percursos de escrita são realizados recorrendo a diferentes modalidades de trabalho, adotando-se tendencialmente a seguinte ordem: percurso realizado em grande grupo; percurso realizado a pares; percursos realizados individualmente.

a seleção de informação relevante para preenchimento do *Plano do Texto do Artigo Científico* (cf. Tabela 3).

Conteúdos a abordar: (devem ser apresentados sob a forma de tópicos)	Páginas do artigo científico relevantes
Tema	
Objetivos	
Metodologia	
Resultados	

Tabela 3. *Plano do Texto do Resumo de Artigo Científico*

Segue-se a textualização do resumo de artigo científico, que pode ser realizada em sala de aula ou no tempo dedicado ao trabalho autónomo. No último caso, e quando os percursos são realizados a pares, sugere-se a produção colaborativa de textos através do *Google Drive*.

Para a monitorização da escrita ao nível da macro e da microestrutura, recorre-se a uma *Grelha de Regulação da Escrita do Resumo de Artigo Científico*, que é utilizada pelos alunos e pelo

professor para a revisão dos resumos produzidos. Esta grelha é constituída por indicadores que se organizam em torno de cinco domínios principais: (i) plano do texto; (ii) coerência e intertextualidade; (iii) mecanismos enunciativos; (iv) coesão; (v) microestrutura. A título de exemplo, apresentam-se na Tabela 4 os indicadores considerados para o plano do texto. Este documento inclui ainda campos destinados à apreciação global do texto às sugestões para futuras produções.

Domínio	Indicadores	Apreciação 0. Não 1. Sim (com muitas falhas); 2. Sim (com algumas falhas); 3. Sim (sem falhas)
1. Plano do texto	a. Apresenta/o e contextualiza/o o tema, começando o resumo por uma frase de carácter genérico.	
	b. Identifica os objetivos do estudo, apresentando-os de forma clara e sistemática.	
	c. Apresenta/o a metodologia.	
	d. Apresenta/o os resultados do estudo, que devem estar em consonância com objetivos delineados.	

<p>e. Introduz/o os elementos do resumo seguindo a ordem: tema; objetivos; metodologia; resultados. Caso omita algum elemento, a ordem relativa é mantida.</p>	
---	--

Tabela 4. *Grelha de Regulação da Escrita do Resumo de Artigo Científico (plano do texto).*

O professor dá *feedback* individualizado relativamente a pelo menos dois dos resumos produzidos (um produzido a pares e um produzido individualmente), sendo os restantes revistos entre pares. Esta revisão envolve a anotação do texto com recurso a um código de correção e o preenchimento da *Grelha de Regulação da Escrita do Resumo de Artigo Científico*. No caso de o *feedback* ser dado pelo professor, é ainda apresentado ao aluno um plano individual de trabalho que orienta o aluno para a realização de tarefas (centradas na micro e macroestruturas textuais) em função das dificuldades específicas manifestadas nas suas produções escritas. Estas tarefas envolvem tipicamente a realização de fichas de trabalho concebidas pelos docentes da unidade curricular a partir das dificuldades manifestadas pelos alunos (e.g. sobre pontuação, ortografia, acentuação, léxico específico, seleção semântica, seleção categorial), a consulta de *corpora* (e.g., CETEMPúblico, cf. ROCHA & SANTOS, 2000) e o visionamento de tutoriais (e.g. MAGRO; CARDOSO; BRAZ; MAGRO; NUNES, 2015; MAGRO; CARDOSO; BRAZ; MAGRO; ALBUQUERQUE; NUNES, 2015).

Por fim, os alunos realizam o melhoramento do texto tendo em conta o *feedback* dado por um par e/ou pelo professor e colocam o percurso de escrita realizado no seu portefólio.

ETAPA 4: AVALIAÇÃO

No final do módulo dedicado ao resumo, os alunos preenchem individualmente um guião de reflexão sobre o percurso de escrita dedicado ao resumo de artigo científico, em que avaliam, entre outros aspetos, a sua capacidade de escrita de resumos antes e depois da realização do módulo e a sua participação no trabalho cooperativo desenvolvido. Por fim, elaboram uma reflexão sobre o módulo centrando-se em alguns dos tópicos sugeridos (cumprimento do plano do trabalho, modalidades de trabalho preferidas, dificuldades sentidas e sugestões para o futuro).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo apresentamos o exemplo de uma sequência de ensino centrada no Modelo Didático de Género, que esperamos constitua uma ferramenta útil para a ação didática a desenvolver no âmbito das unidades curriculares de escrita que integram o plano de estudos de algumas licenciaturas oferecidas em instituições de ensino superior.

Apesar de inicialmente os alunos terem dificuldade em harmonizar os elementos micro e macroestruturais, progressivamente foram-se apercebendo da necessidade de dar conta dos vários planos gramatical, textual e discursivo na escrita. Do ponto de vista

avaliativo, de modo gradual, os alunos melhoraram as suas produções de resumos de artigos científicos.

Por fim, é de notar que este tipo de metodologia se revelou eficaz. Ainda que inicialmente os alunos tenham revelado algumas dificuldades, uma vez familiarizados com o modelo, assimilaram-no progressivamente e tornaram-se autónomos na sua utilização.

REFERÊNCIAS

ADAM, J.-M. (2001). **Les textes, types et prototypes: récit, description, argumentation, explication et dialogue** (4 ed.). Paris: Nathan.

ARAÚJO, Denice Lino (2013). **O que é (e como faz) sequência didática?** *Entrepalavras*,3(1), p.322-334.

BAZERMAN, Charles. (2006). **Gêneros, agência e escrita**. São Paulo: Cortez.

CABRAL, Ana Paula (2003). **Leitura, Compreensão e Escrita no Ensino Superior e Sucesso Académico**. Dissertação de Doutoramento, Universidade de Aveiro.

CARDOSO, Adriana; HORTAS, Maria João; SILVA, Encarnação; TEMPERA, Tiago (2012). “Competências em Língua Portuguesa à saída da licenciatura: o caso da licenciatura em Educação Básica da ESELx”. In **Atas do V Encontro do CIED - Escola e Comunidade**. Lisboa: CIED, p.447-460.

CARDOSO, Adriana; MAGRO, C.; BRAZ, João; NUNES, Teresa (2014). CUTe: “Corpus of Portuguese Undergraduates' Texts - Um recurso para a investigação em escrita académica em português”. In A. Moreno, F. Silva, I. Falé, I. Pereira & J. Veloso (Orgs.), **XXIX Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística - Textos selecionados** (p. 205-227). Porto: Associação Portuguesa de Linguística.

CARVALHO, José António Brandão; PIMENTA, Jorge Rocha (2005). **Escrever para aprender: escrever para exprimir o aprendido**. In Bento Silva e Leandro Almeida (orgs.) **Actas do Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia** (8). Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia, p. 1877-1885.

BRONCKART, Jean-Paul (2003). **Atividade, Textos e Discursos**. Por um Interacionismo Sócio-discursivo. São Paulo: Editora da PUC-SP, EDUC.

BRONCKART, Jean-Paul (2016). **Pourquoi et comment devenir didacticien?** Les Presses Universitaires du Septentrion.

CHARTRAND, Suzanne (2008). **Progression dans l'enseignement du français langue première au secondaire québécois**. Québec: Publications Québec Français.

DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret (2015). "A relativa estabilidade dos textos de divulgação científica: um caso de hibridismo". In DIONISIO, Angela de Paiva; CAVALCANTI, Larissa de Pinho (orgs.). **Gêneros na Linguística & na Literatura**: Charles Bazerman, 10 de incentivo à pesquisa no Brasil. Recife: Editora Universitária UFPE & Pipa Comunicação, p.177-201.

DI PIETRO, Jean-François; ERARD, Serge; KANEMAN-POUGATCH, Massia (1996). "Un modèle du "débat": de l'objet social à la pratique scolaire". **Enjeux**, 39/40, p.100-129.

DI PIETRO, Jean-François; SCHNEUWLY, Bernard (2003). "Le modèle didactique du genre: un concept de l'ingénierie didactique". **Les Cahiers THÉODILE**, n.º3. Université Charle-de-Gaulle -Lille 3.

DOLZ, Joaquim (2016). As atividades e os exercícios de língua: uma reflexão sobre a engenharia didática. **D.E.L.T.A.**, 32.1 (237-260). Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44502016000100237&lng=pt&tlng=pt (Consultado em 02.07.2018)

DOLZ, Joaquim; GAGNON, Roxane; DECÂNDIO, Fábio (2010). **Produção escrita e dificuldades de aprendizagem**. Mercado de Letras.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ; Michele; SCHNEUWLY, Bernard (2001). **S'exprimer en français: Séquences didactiques pour l'oral et l'écrit** (vol. I- III). Bruxelles: De Boeck & Larcier.

LARANJEIRA, R., LEITE, T. e PEREIRA, S. (2015). "Desenvolvimento Lexical: Perspetivas e Práticas de Professores no 1.º Ciclo do Ensino Básico". **Atas do II Encontro de Mestrados em Educação da Escola Superior de Educação de Lisboa**. Lisboa: CIED.

MAGRO, Catarina ; CARDOSO, Adriana (Conceção); BRAZ, João (Vídeo e Música), MAGRO, Catarina (Narração); NUNES, Teresa (Produção). **Uso da vírgula: 7 regras essenciais** [tutorial multimédia]. Lisboa: Scriptorium — Centro de Escrita Académica em Português. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ZlJKQ6rCCX4> (Consultado a 04.07.2018)

MAGRO, Catarina ; CARDOSO, Adriana (Conceção); BRAZ, João (Vídeo e Música), MAGRO, Catarina (Narração), ALBUQUERQUE, Tiago (Ilustração) & NUNES, Teresa (Produção). **Uso da vírgula: conjunções e conetores [tutorial multimédia]**. Lisboa: Scriptorium — Centro de Escrita Académica em Português. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=OuJP1x4hhFM> (Consultado a 04.07.2018)

MARTINAND, Jean-Louis (1994). “La didactique des sciences et de la technologie et de la formation des enseignants”. **Aster** nº 19, La didactique des sciences en Europe. INRP, Paris, p.61-73.

PEREIRA, L. A.; GRAÇA, L. (2015). “Contributos para a aprendizagem da escrita. Dos princípios de ação à sequência de ensino como eixo da aprendizagem da produção de textos”. **Exedra: Didática do Português: Investigação e Práticas**, p.195-208.

RASTIER, François (2001). **La mesure et le grain**. Sémantique de corpus. Paris: Honoré Champion.

ROCHA, Paulo Alexandre; SANTOS, Diana (2000). “CETEMPúblico: Um corpus de grandes dimensões de linguagem jornalística portuguesa”. In M. D. G. V. Nunes (Ed.), **V Encontro para o Processamento Computacional da Língua Portuguesa Escrita e Falada** (PROPOR 2000) (<http://www.linguateca.pt/CETEMPUBLICO/> ed., p.131-140). São Paulo: ICMC/USP.

RODRIGUES, Leila Calil Saade (2009). **Dificuldades de síntese na escrita de alunos do Ensino Superior Politécnico**. Dissertação de doutoramento, Universidade de Aveiro.

RODRIGUES, Leila Calil Saade; PEREIRA, Luísa Alves (2008). “Dificuldades de Síntese da Informação Escrita: a pertinência de uma didáctica do escrito no Ensino Superior”. **Palavras** 33, p.27-35.

CAPÍTULO 6: ENSINO DE GRAMÁTICA NAS ESCOLAS BRASILEIRAS: ABORDAGENS, EQUÍVOCOS E PERSPECTIVAS

Claudia de Souza Teixeira
claudia.teixeira@ifrj.edu.br

Leonor Werneck dos Santos
leonorwerneck@gmail.com

INTRODUÇÃO

É praticamente consenso, entre pesquisadores e educadores, que o principal objetivo do ensino de língua portuguesa deve ser o de ampliar a competência discursiva dos alunos, levando-os a compreender e produzir diferentes gêneros textuais nas variadas situações de interação sociocomunicativa. Por outro lado, em relação ao ensino gramatical, há posições divergentes. Alguns professores ainda adotam a forma sistemática, outros o consideram inútil; uns procuram dar-lhe uma perspectiva textual, outros

continuam a utilizar o texto apenas como “pretexto” para análises metalinguísticas. Como destaca Faraco,

Há quem defenda um ensino sem gramática e voltado exclusivamente ao desenvolvimento das práticas de leitura, de escrita e de oralidade. 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 [...]. (2017, p. 15)

Segundo o autor, a ênfase na gramática teria ganhado maior espaço nas escolas a partir da década de 1970, quando os exercícios estruturalistas viraram moda (FARACO, 2015). Entretanto, nas três últimas décadas, esse tipo de ensino passou a ser alvo de críticas de linguistas e educadores. Tem-se defendido que a gramática não deve ser o centro das aulas de língua, mas sim o trabalho com a compreensão e a produção de textos orais e escritos. Especialmente após a publicação dos *Parâmetros Curriculares Nacionais/PCN* do ensino fundamental (BRASIL, 1998) e do ensino médio (BRASIL, 2002) e das *Orientações Curriculares Nacionais/OCN* do ensino médio (BRASIL, 2006), ganhou destaque a prática de reflexão sobre a língua, embora ainda hoje essa abordagem não tenha sido devidamente sistematizada.

Mesmo gramáticos, como Luft (1993), reconhecem que o estudo e a memorização de regras não ajudam os educandos a desenvolver a comunicação verbal e que, nas aulas de português, estes deveriam ter vivência criativa com a língua por meio da leitura, da análise, da interpretação e da produção constante de textos. Ideia semelhante é

defendida por linguistas como Perini (1997), que afirma ser falsa a promessa de que o ensino gramatical ajude a escrever, ler ou falar melhor – essa promessa seria um dos fatores do descrédito da disciplina entre os alunos. Segundo o autor, a prática nas escolas evidencia que esse tipo de ensino não é fundamental para o domínio da língua.

Enfatizando que apenas a estudo da gramática não leva os alunos a melhorarem seu desempenho linguístico, Perini (2000) afirma que, ao contrário, saber ler bem é pré-requisito essencial para esse estudo. Por outro lado, defende que este tem um importante papel na formação intelectual dos educandos devido a duas principais razões: (a) cultural – o conhecimento da língua materna (sua estrutura e seu uso) é uma das facetas do conhecimento da própria nação e uma das exigências sociais quanto à formação geral do cidadão; (b) formação de habilidades intelectuais – independência de pensamento a partir do desenvolvimento das habilidades de análise, que possibilitam aos indivíduos aprenderem por si mesmos, criticarem o que aprendem e produzirem conhecimento.

Pode-se também observar que, nas avaliações nacionais brasileiras, como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e a Prova Brasil, as questões não versam sobre metalinguagem nem se limitam à variedade padrão. Em meio ao movimento de mudança no ensino de língua portuguesa, livros didáticos têm privilegiado atividades que atendam à proposta de desenvolver a competência discursiva dos alunos – nem sempre com sucesso devido à inconsistência teórico-metodológica de muitos desses manuais (SANTOS, 2009). No

entanto, como observa Faraco, o ensino tradicional de língua portuguesa subsiste em muitas escolas,

o que fica evidente seja pela partição [...] 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. (2017, p. 15)

Levando em conta a situação apresentada, este trabalho pretende discutir alguns aspectos relativos ao ensino de gramática, mostrando que a abordagem produtiva, que parte de estratégias textuais e discursivas, não se opõe às abordagens descritiva e normativa, que enfatizam a metalinguagem e as regras da norma culta. Defende-se que a polarização entre ensinar ou não gramática, geralmente fruto da interpretação equivocada de documentos oficiais e de ideias de especialistas, como os citados aqui, vem confundindo professores e alunos, prestando um desserviço ao ensino da língua. Além disso, acredita-se que o "ensino de gramática não deve ser visto como um fim em si mesmo, mas como um mecanismo para a mobilização de recursos úteis à implementação de outras competências, como a interativa e a textual." (BRASIL, 2006, p. 81).

Partilha-se dos argumentos de Koch e Elias, para quem, por meio do conhecimento linguístico, é possível compreender "[...] a organização do material linguístico na superfície textual; o uso dos meios coesivos para efetuar a remissão ou sequenciação textual; a seleção lexical adequada ao tema ou aos modelos cognitivos ativados" (2006, p. 40).

Pretende-se defender que, independentemente da perspectiva teórica adotada, o enfoque principal deve ser para quê e como ensinar, não apenas o quê ensinar. Partindo do princípio de que é necessário um ensino mais contextualizado e significativo de gramática, este trabalho discutirá as abordagens gramaticais adotadas na escola, ilustrando-as com exemplos de atividades que visem a mostrar como o ensino da metalinguagem e da norma culta, para proporcionar aos alunos um conhecimento crítico e reflexivo sobre a língua, pode e deve ser articulado à análise, à compreensão e à produção de textos.

ABORDAGENS NO ENSINO DE GRAMÁTICA

Segundo Genouvrier e Peytard (1972), o ensino de gramática, geralmente, é anacrônico, ou seja, não apropriado para o contexto escolar contemporâneo. Para os autores, tal descompasso decorre de a gramática do português resultar, grosso modo, de descrições que datam dos séculos XVI a XVIII e de se pautar em três aspectos: intenção de reduzir a língua portuguesa aos modelos do Latim, tentativa de relacionar a língua à razão e à lógica (os fatos linguísticos são limitados às categorias do pensamento) e esforço em consagrar o português como língua de cultura, definindo suas normas e impondo-as.

Conforme Possenti (1999), essa discussão sobre o ensino de gramática, inicialmente, diz respeito às orientações didáticas e aos objetivos da escola em relação ao estudo e ao domínio da língua. Por outro lado, de maneira específica, o professor precisa decidir, no caso de haver ensino sistemático de gramática, qual será a sua

proporção em relação às outras atividades voltadas para o estudo da língua.

Uma das provas do caráter polêmico do assunto é o fato de, em 2015, a proposta provisória da Base Nacional Curricular Nacional (BNCN) brasileira ter gerado críticas de alguns especialistas por, no entendimento deles, fazer pouquíssima referência à gramática. Já integrantes da comissão responsável pela disciplina Português, no documento, defenderam que o ensino de gramática desvinculado da leitura e da escrita, nas práticas sociais, não é eficiente. Apesar dessa justificativa, o então Ministro da Educação afirmou que “Você domina língua com gramática. A norma culta é discussão fundamental; precisamos reforçá-la.” (TAKAHASHI, 2015, s.p.). Percebem-se, portanto, na discussão, diferentes concepções de gramática e de seu ensino.

As posições quanto ao assunto, em geral, dizem respeito a três abordagens de ensino de língua, segundo Travaglia (1996):

(a) Prescritiva – enfatiza-se a perspectiva da gramática normativa, da variedade culta da língua, eleita como “padrão”, ou seja, a melhor forma de falar e de escrever.

Nas atividades pedagógicas, a norma culta é privilegiada em detrimento das demais variedades da língua. Os fatos linguísticos em desacordo com essa norma são considerados “erros” e devem ser evitados ou corrigidos. São frequentes, então, exercícios de fixação das regras de concordância e regência verbal e nominal, colocação de pronomes, flexão verbal, etc.

Nessa abordagem, a gramática é considerada um conjunto sistemático de regras, descritas pelos especialistas com base no uso da língua consagrada pela tradição, da variedade considerada padrão. No entanto, algumas delas podem não mais ser seguidas pela maioria dos falantes de um determinado lugar. Acrescente-se a isso, no caso do Brasil, que o padrão ainda é o de Portugal. Então, mesmo entre brasileiros de classes sociais mais altas e/ou com maior grau de instrução, é comum que algumas dessas regras não sejam normalmente observadas (Ex: uso de mesóclise pronominal, do pretérito mais que perfeito simples, etc.).

Rocha reconhece que, para uma nação, é indispensável uma língua padrão, no entanto, a escolha da variedade linguística da classe mais privilegiada socialmente, para exercer tal função, demonstra o poder da ideologia dominante. E a escola legitima essa escolha. Então, “Existe uma lei (língua oficial) que dispõe de seu corpo de juristas (gramáticos) e seus agentes de imposição e controle (professores)” (2007, p. 42).

Cagliari também destaca que a gramática normativa foi, em um primeiro momento, a descrição de uma variedade linguística, que, posteriormente, foi tomada como padrão. No entanto, estaria “condenada ao fracasso, já que a linguagem é um fenômeno dinâmico e as línguas mudam com o tempo; e, para continuar sendo a expressão do poder social demonstrado pelo dialeto, a gramática normativa deveria mudar.” (1993, p. 38).

O autor também destaca que as peculiaridades próprias adquiridas pelas línguas são fruto das mudanças na sociedade e que todas as variedades, em termos de estrutura linguística, são perfeitas. Assim,

os professores deveriam mostrar aos seus alunos que os valores atribuídos a elas se baseiam em preconceitos e falsa interpretações sobre o que seja certo ou errado em língua. No entanto, o autor reforça que a escola não pode prescindir de ensinar a norma culta, já que esta desempenha ainda papel importante na promoção social dos indivíduos.

Embora, atualmente, seja grande a defesa de que, no ensino de língua, se devam considerar todas as variedades linguísticas para não incorrer em preconceito linguístico (BAGNO, 1990), conforme Possenti, a escola tem o dever de ensinar a norma culta para que o aluno possa expressar-se de acordo com as exigências e convenções das diversas circunstâncias sociais, pois é direito elementar do indivíduo ter acesso aos bens culturais, nos quais se incluem o padrão linguístico: “[...] os menos favorecidos socialmente só têm a ganhar com outro domínio de outra forma de falar e escrever.” (1999, p. 18).

(b) Descritiva – visa a explicitar os aspectos estruturais de uma língua. Assim, saber gramática seria conseguir distinguir, nos enunciados linguísticos, categorias, funções e relações entre seus elementos, avaliando a gramaticalidade das construções. Nessa abordagem, tem destaque o ensino/estudo da metalinguagem, ou seja, da nomenclatura própria da gramática.

Foltran, Knöpfle e Carreira (2017) lembram que é possível trabalhar não só com a descrição das estruturas da variedade culta, mas também com as das outras variedades. Isto, de fato, ampliaria o conhecimento dos alunos sobre a língua em suas diferentes possibilidades. Para isso, como afirma Luft (1993), há necessidade

de os professores estarem capacitados tecnicamente para detectar os contrastes entre as variedades linguísticas – segundo o autor, deveriam ter conhecimentos da *gramática contrastiva*. Esta, a princípio, trata das correspondências entre duas ou mais línguas; no entanto, como as línguas são representadas por uma soma de variedades, a análise contrastiva também seria útil para um estudo mais abrangente da língua materna.

Portanto, considerando inclusive as variedades linguísticas de menor prestígio trazidas pelos educandos, a gramática internalizada por eles – que não depende de escolarização ou aprendizado sistemático, mas da convivência no grupo social – poderia ser objeto de estudo. Nesse caso, não se conceberia a ideia de “erro”, mas de inadequação linguística determinada pela situação de interação discursiva (TRAVAGLIA, 1996).

Os PCN de ensino médio (BRASIL, 2002) chamam a atenção para a necessidade de desenvolver a competência gramatical, ou seja, a capacidade de distinguir se as frases são ou não bem formadas. No entanto, sugerem que isso não será conseguido com a memorização de regras da gramática prescritiva nem com o aprendizado da metalinguagem. Assim,

Ainda que a abordagem gramatical descritiva e prescritiva possa estar presente no ensino de língua, devem-se considerar as sequências linguísticas internalizadas de que o aluno faz uso nas situações cotidianas. Tal procedimento busca desenvolver, a partir dos níveis morfológico, lexical e sintático da língua, habilidades pontuais que, em seu conjunto, procuram garantir a aquisição paulatina de uma **competência gramatical** mais abrangente. (p. 57-58)

O problema de analisar sistematicamente as variedades linguísticas diferentes da norma culta, segundo Foltran, Knöpfle e Carreira (2017), é não haver ainda um padrão razoavelmente definido para o português brasileiro, apesar do desenvolvimento dos estudos dialetológicos e sociolinguísticos.

Quanto à metalinguagem, os PCN de ensino fundamental delimitam que perspectiva deve ser adotada:

[...] não se deve sobrecarregar os alunos com um palavreado sem função, justificado exclusivamente pela tradição de ensiná-lo. O critério do que deve ser ou não ensinado é muito simples: apenas os termos que tenham utilidade para abordar os conteúdos e facilitar a comunicação nas atividades de reflexão sobre a língua excluindo-se tudo o que for desnecessário e costuma apenas confundir os alunos. (BRASIL, 1998, p.60)

Já Possenti explica que, em geral, a capacidade de comunicação dispensa o conhecimento da metalinguagem; no entanto, destaca que o ensino descritivo também tem seu lugar: “[...] refletir sobre a língua é uma das atividades usuais dos falantes e não há razão para reprimi-la na escola. Trata-se apenas de reorganizar a discussão, de alterar prioridades” (1999, p.55-56). Entende-se, então, que o autor não está defendendo a exclusão da descrição gramatical nas aulas, mas estabelecendo um parâmetro mais adequado para seu ensino. Travaglia, por sua vez, propõe objetivos claros para essa descrição:

Quando se trabalha com o ensino teórico, sugerimos que ele deve ter objetivos, tais como: a) facilitar, no ensino, a referência a elementos da língua, [...]; portanto, ser um instrumento de mediação e não um fim em si; b) ser objeto de uma cultura científica necessária na vida moderna; c) ser usado como um instrumento para ensinar a pensar [...]. (TRAVAGLIA, 1996, p. 60)

Os objetivos (b) e (c) referem-se à aquisição, respectivamente, de tipos de conhecimentos e de habilidades gerais à educação escolar, ou seja, não limitados ao ensino de língua materna. O primeiro, de caráter cultural; o segundo, intelectual. O objetivo (a) diz respeito a uma aplicação prática imediata: dar a conhecer aos alunos uma metalinguagem/nomenclatura necessária à discussão sobre elementos e recursos linguísticos, por exemplo, em atividades que envolvam a reflexão sobre a língua ou o aprendizado da norma culta. A teoria gramatical facilitaria, então, a referência aos elementos que são foco nessas atividades. Tecendo uma comparação com outras áreas do conhecimento, isso equivaleria a saber o nome dos órgãos do corpo humano, nos estudos de Biologia, ou das regiões brasileiras, nas aulas de Geografia.

Perini (2000), por outro lado, afirma que é mínima a aplicação da descrição gramatical. Para ele, na verdade, uma aula de gramática pode ser uma situação favorável para o desenvolvimento do pensamento científico, para a pesquisa. Haveria três principais razões para isso: (a) os fenômenos são relativamente fáceis de observar (não exige local especial); (b) já existem teorias razoavelmente desenvolvidas sobre o assunto; (c) a linguagem está, a todo momento, na vida social, sendo extremamente importante para todas as pessoas. Segundo o autor, estudar gramática deve ser parte da formação científica dos alunos, em que terão oportunidade de descrever, interpretar e compreender melhor o universo social que os cerca.

A ideia que o ensino descritivo de gramática pode ajudar a desenvolver o pensamento científico também é defendida por Foltran, Knöpfle e Carreira, para quem esse ensino “é uma ótima oportunidade para uma formação científica inicial, para se despertar o espírito investigativo” (2017, p. 35). Portanto, os alunos seriam levados a descobrir os fenômenos linguísticos, a partir da análise, e a construir teorias sobre eles, aproveitando sua intuição de falantes e seguindo a metodologia das ciências empíricas.

É interessante mencionar que o gramático português Jerónimo Soares Barbosa, *apud* Genouvrier e Peytard (1972), já no século XVIII, afirmava que as línguas “[...] dão o primeiro exemplo das regras da análise, da combinação e do método, que as ciências mais exactas seguem nas suas operações [...]” (p. 141).

O trabalho de descrição científica da língua dá conta de parte do que Travaglia (1996) entende como abordagem reflexiva da gramática – na qual se amplia a consciência linguística do falante –, em que a metalinguagem pode ser utilizada. Segundo o autor, uma das maneiras de adotar essa abordagem é o professor, ao invés de fornecer a teoria gramatical pronta, desenvolver atividades que levem os alunos a descobrirem fatos da estrutura e do funcionamento da língua descritos pelos gramáticos e linguistas (Ex.: A partir de frases com os pronomes pessoais oblíquos na função de complementos verbais, deduzir que “lhe” funciona como objeto indireto e “o” como objeto direto, ou seja, respectivamente, substituem complementos verbais com e sem preposição.).

Para Basso e Oliveira (2015), por meio da reflexão sobre os conceitos e do estudo dos fenômenos linguísticos, os alunos seriam

deslocados da posição passiva de quem recebe os conhecimentos para aquela de autores da descrição da língua, podendo, inclusive, detectar problemas e lacunas das gramáticas tradicionais. Desta forma, seria ressignificada a ideia do que é estudar gramática, e a complexidade das discussões a respeito de nomenclatura poderia ser adaptada ao nível de escolaridade.

(c) Produtiva – procura desenvolver as habilidades linguísticas dos falantes, aumentando seu conhecimento sobre o uso dos elementos e recursos da língua. Nessa abordagem, a língua é concebida como instrumento de interação comunicativa que se estabelece em contextos sócio-históricos e ideológicos, em que é utilizada para realizar ações, atuar sobre o interlocutor, produzir diferentes efeitos de sentido. Sendo assim, todas as variedades linguísticas são consideradas, uma vez que fazem parte dessa pluralidade. Entende-se que essa concepção pode ser aliada tanto à abordagem de uso quanto à de reflexão sobre a língua (TRAVAGLIA, 1996).

Em atividades da gramática de uso, aborda-se a aplicação dos recursos e regras das variedades linguísticas, inclusive a culta. São realizados, além das atividades de produção e de compreensão textual, exercícios estruturais (Ex.: transformação da voz ativa para passiva, substituição de nomes por pronomes, junção de frases através de elementos conectivos, ampliação de frases etc.), de vocabulário (ex: processos de formação de palavras, campos semânticos, sinônimos, antônimos, homônimos, hiperônimos, hipônimos, etc.), entre outros (TEIXEIRA, 2011), sempre observando os contextos de uso. Já na abordagem reflexiva, privilegiam-se os efeitos de sentido que os elementos e recursos

linguísticos podem produzir na interlocução, uma vez que se deseja fundamentalmente desenvolver a competência discursiva.

Citando diversos autores brasileiros – como Mendonça (2006), Antunes (2007) e Marcuschi (2008) –, Gomes, Leal e Souza analisam diversos documentos oficiais brasileiros sobre ensino de língua portuguesa e concluem que, no geral, eles defendem que "quando se trabalha com textos em sala de aula, não se deve deixar de lado o funcionamento do sistema da língua (sua fonologia, morfologia, sintaxe, léxico e semântica)." (2017, p. 166).

Essa abordagem produtiva, portanto, por articular uso e reflexão sobre a língua – e, conseqüentemente, poder associar-se às abordagens normativa e descritiva –, é a que mais se aproxima da prática da “análise linguística” (AL), apresentada em diretrizes educacionais brasileiras, desde a década de 1990, e defendida por muitos linguistas. Com essa prática, espera-se que os alunos construam conhecimentos sobre o sistema linguístico importantes para a escuta, leitura e produção de textos; além de se apropriarem de instrumentos procedimentais e conceituais necessários para a reflexão sobre a língua (BRASIL, 1998).

Geraldi foi quem primeiro utilizou o termo “análise linguística”, fazendo referência à análise gramatical dos textos dos alunos, objetivando sua reescrita. No entanto, o autor já alertava que essa atividade “[...] não poderá limitar-se à higienização do texto do aluno em seus aspectos gramaticais e ortográficos, limitando-se a ‘correções’. Trata-se de trabalhar com o aluno o seu texto para que ele atinja seus objetivos junto aos leitores que se destina.” (1997, p.74).

Mendonça, por sua vez, explica que “O termo análise linguística [...] surgiu para denominar uma nova perspectiva de reflexão sobre o sistema linguístico e sobre os usos da língua, com vistas ao tratamento escolar de fenômenos gramaticais, textuais e discursivos” (2006, p. 205). Assim, conforme lembram Santos, Riche e Teixeira, as atividades podem ocorrer a partir de textos que circulam na sociedade e dos produzidos pelos alunos. Baseadas em Mendonça (2006), as autoras concluem que, em termos gerais, as características da proposta de análise linguística são as seguintes:

- integração da análise linguística com a leitura e a produção de texto;
- trabalho de reflexão sobre o uso dos recursos linguísticos a partir da análise de casos particulares identificados em textos;
- ênfase nos efeitos de sentidos associados aos gêneros textuais;
- associação entre habilidades epilinguísticas (reflexão sobre o uso) e metalinguísticas (reflexão voltada para a descrição). (SANTOS, RICHE E TEIXEIRA, 2012, p. 77)

Para Faraco (2016), a proposta da AL dá maior concretude ao ensino de gramática em uma perspectiva discursivo-textual, por proporcionar aos alunos as condições de ampliar seu conhecimento sobre os recursos expressivos da língua, levando-os a adequar seu falar aos propósitos comunicativos e aos padrões socioculturais determinados. O autor entende, no entanto, que, apesar dos esforços de muitos pesquisadores, professores e órgãos de ensino, a adoção da AL ainda esbarra na falta de sistematização das propostas e da sequência dos conteúdos, que repercutem na elaboração dos materiais didáticos e na formação dos professores.

Na BNCC do Ensino Fundamental (BRASIL, 2017), do 1º ao 9º ano, há, na parte intitulada “Práticas de linguagem”, o item “Análise linguística/semiótica”, que contempla questões relacionadas à AL, nos moldes apresentados aqui, mas agregadas a outras referentes aos recursos visuais (formatação, diagramação, imagens, expressões faciais e corporais, etc.) e ao reconhecimento da composição e da estrutura de diferentes gêneros textuais. Apesar de as “habilidades” estarem definidas com base nos conteúdos especificados, não há detalhes que possam ajudar os professores a trabalhá-las nem a entender o que seja, de maneira específica, a AL.

Deve-se ainda enfatizar que não podem e nem devem acontecer, no ensino de gramática, os problemas destacados por Neves: a ausência de frases cotidianas e a análise apenas de exemplos "que venham a calhar para a teoria assentada" (2008, p. 85). A autora vai além na sua crítica:

Na verdade, o que aí vemos é, aberrantemente, uma ‘criatura’ (a gramática disciplina) ficar distorcidamente maior que seu criador (a gramática organização), e a metalinguagem pôr-se a engolir a linguagem que lhe deu nascimento e estatuto. (NEVES, 2008, p. 85)

Assim, voltamos ao ponto de partida deste trabalho: ao ensinar gramática, não se devem excluir as abordagens descritivas e prescritivas, mas adotá-las de maneira crítica, contextualizada e de acordo com a realidade dos alunos. A forma mais adequada de fazer isso é utilizar textos variados – orais, escritos, multimodais – que traduzem situações reais de uso da língua:

O interesse, portanto, não está voltado ao fato de se ensinar ou não gramática nas aulas, mas sim ao conceito e à abordagem adequados às práticas escolares e, também, aos aspectos gramaticais que são relevantes para uma formação linguística no que diz respeito ao desenvolvimento das competências de leitura e de produção de textos orais e escritos (GOMES, LEAL E SOUZA, 2017, p. 154-155).

EQUÍVOCOS NO ENSINO DE GRAMÁTICA

Se, há pelo menos três décadas, têm-se defendido mudanças no ensino tradicional de gramática, e documentos nacionais que tratam do assunto parecem fazer coro a uma perspectiva integrada da abordagem gramatical, por que ainda há tantos equívocos nas aulas de língua portuguesa? Por que, ainda hoje, há quem dicotomize ensino de gramática e trabalho com texto, alegando que "não devemos mais ensinar gramática" ou, em outro extremo, que "temos que voltar a ensinar a norma culta"?

Antunes faz as mesmas perguntas, desmembrando-as em três aspectos. O primeiro refere-se à origem dos equívocos, que, para a autora, associa-se ao desconhecimento, por parte do professor, dos conceitos de língua e das "implicações sociais e políticas [...] embutidas em seus usos" (2007, p. 120). Gomes, Leal e Souza, após analisarem o contexto educacional português, chegam a conclusões semelhantes:

É preciso ter uma visão da língua em seus aspectos não apenas formais, mas também funcionais, com sujeitos cuja prática discursiva é condicionada por forças sócio-históricas. Sem dúvida, esta concepção faz-nos perguntar sobre o papel da gramática no funcionamento do sistema linguístico. Para os linguistas parece óbvio a relação entre gramática e o funcionamento da língua. Mas para o professor orientado por uma visão do ensino de português compartimentada por

domínios ou eixos, essa relação pode não parecer tão clara. (2017, p. 176)

O segundo aspecto elencado por Antunes refere-se a quem mantém os equívocos no ensino gramatical. Nesse caso, ela defende que a responsabilidade é de toda a sociedade (família, escola, mídia, etc.), em parte por desconhecer as mesmas implicações mencionadas anteriormente, em parte por interesse em encobri-las. Finalmente, o terceiro aspecto é a que(m) servem esses equívocos. O alerta da autora é contundente:

A apreensão de qualquer conhecimento passa necessariamente pela linguagem, isto é, o que aprendemos tem como acesso e como percurso a linguagem. Privar, portanto, as pessoas de um amplo e consistente conhecimento dessa linguagem é privá-las de chegar a uma porta que abre para inúmeros atalhos... e de onde se pode enxergar um horizonte vastíssimo. (2007, p. 123)

Portanto, a escola deve adotar um ensino de língua materna que integre a análise linguística, a leitura e a produção textual, como propõem os PCN e defendem tantos pesquisadores. Essa postura faz parte de um projeto que insere mais plenamente o educando na sociedade, em vez de excluí-lo; que o torna ativo no processo ensino-aprendizagem; que o considera um usuário produtivo da língua, capaz de manifestar-se por meio dela em situações variadas de interação social e de fazer escolhas linguísticas pertinentes aos seus propósitos comunicativos. Tal capacidade, que será construída paulatinamente, implica o trabalho constante e permanente, em prol do desenvolvimento das habilidades linguísticas, em todas as etapas da escolaridade.

Quando professores defendem que o ensino de língua materna enfatize aspectos descritivos e normativos, supervalorizando regras nem sempre objetivas e só a variedade culta, ou quando o texto é usado apenas como pretexto para isso, o aluno é desestimulado a estudar sua própria língua. Por outro lado, quando os professores negam a importância da análise dos conteúdos gramaticais, alegando que "só os textos importam", estão interpretando equivocadamente o que propõem os especialistas.

Essa leitura equivocada do que se defende a respeito de ensino não ocorre apenas com a abordagem gramatical. Santos e Nascimento, por exemplo, alertam para equívocos que podem ocorrer no ensino "pautado em gêneros textuais":

Segundo Coscarelli [...], a ênfase na abordagem dos gêneros como se fosse um modismo pode criar uma "nova camisa de força. Sai a gramática tradicional e entra o gênero textual". [...] também alerta que a Teoria dos Gêneros precisa ser bem explorada e detalhada em estudos voltados para o trabalho com gêneros (e não sobre gêneros) no ensino de língua materna. Para Dolz e Schneuwly [...], a didatização do gênero deve fugir da investigação simplória, como se o gênero fosse uma forma em si mesma, desvinculada de uma situação comunicativa, restrita ao universo escolar [...]. (2017, p. 94)

A respeito do ensino sem integração entre aspectos textuais-discursivos e gramaticais, podem ser considerados os seguintes exemplos, comuns nas escolas brasileiras: no 6º ano do ensino fundamental, costuma-se trabalhar, nas aulas de língua portuguesa, a flexão de substantivos separadamente da flexão dos adjetivos e, somente no 8º ano, a concordância nominal. No 7º ano, é comum os alunos estudarem o conceito de sujeito, mas concordância verbal é assunto apresentado no 9º ano. O tema variação linguística

geralmente é tratado sem associação à flexão e à concordância nominais e verbais. Se, porém, esses conteúdos forem interligados – com regras e conceitos adaptados ao nível de escolaridade –, a partir de textos variados, como quadrinhos, notícias, trechos de transcrição de fala formal e informal, memes, etc., farão muito mais sentido.

Portanto, o cuidado de mesclar uma abordagem textual-discursiva ao ensino de conteúdos gramaticais deve prevalecer não apenas nas escolhas teórico-metodológicas do professor em sala de aula, mas também na seleção dos conteúdos programáticos, que devem levar em consideração o nível de desenvolvimento dos alunos e as condições em que ocorre o processo de ensino-aprendizagem.

PERSPECTIVAS: PROPOSTAS DE TRABALHO

Para que o ensino de gramática ocorra de maneira produtiva, articulando conhecimentos epilinguísticos e metalinguísticos, não é necessário reestruturar totalmente os programas curriculares, mas organizá-los; o que pode ser feito pelo próprio professor em sala de aula. Para isso, qualquer que seja o nível de ensino, é necessário assumir a perspectiva de ensino de língua proposta pelas OCN:

O que se prevê, portanto, é que o aluno tome a língua escrita e oral, bem como outros sistemas semióticos, como objeto de ensino/estudo/ aprendizagem, numa abordagem que envolva ora ações metalinguísticas (de descrição e reflexão sistemática sobre aspectos linguísticos), ora ações epilinguísticas (de reflexão sobre o uso de um dado recurso linguístico, no processo mesmo de enunciação e no interior da prática em que ele se dá), conforme o propósito e a natureza da investigação empreendida pelo aluno e dos saberes a serem construídos. (BRASIL, 2006, p. 32-33)

Nesta parte do trabalho, para exemplificar a abordagem produtiva de gramática, será proposta, primeiramente, a análise de um meme – que circula nas redes sociais – para relacionar temas como suporte e gênero textual, preconceito linguístico, flexão, concordância. Chama-se a atenção para o fato de que essa proposta atende a objetivos do ensino de língua materna preconizados pelos PCN (BRASIL, 1998) e OCN (BRASIL, 2006) em relação aos diferentes registros e variedades linguísticas, à sua (in)adequação às situações, ao preconceito linguístico, às implicações dos índices contextuais e situacionais para a imagem dos interlocutores, entre outros.



Figura 1: Meme para atividades²³

Nesse meme, a falta de concordância verbal (“nós faz”) e nominal (“pros bródi”) soma-se à ausência da desinência de infinitivo (“da risada”) e à grafia adaptada da palavra inglesa *brother* (“bródi”).

²³ Disponível em: < <http://geradormemes.com/meme/abxmn2> >. Acesso em: 26 maio 2018.

Esses recursos constroem o humor e são reconhecidos por usuários da internet, no Brasil, como típicos desse gênero textual.

O professor poderia, então, partir da percepção dos alunos sobre esses recursos para discutir com eles o objetivo desse gênero de texto multimodal, a relação entre texto verbal e imagem, o suporte onde circula. Poderia também sugerir que trouxessem outros memes semelhantes para analisarem como se construiu o humor na perspectiva multimodal, mostrando que, em relação à língua, os desvios das regras de concordância e de ortografia colaboram com a intencionalidade dos memes.

Paralelamente a isso, poderia pedir que avaliassem o público-alvo desse gênero textual e a imagem que se poderia construir dos interlocutores, em outros contextos, se utilizassem o mesmo nível de linguagem. Também poderia propor que transpusessem os textos para a norma culta e, então, analisar os efeitos dessa mudança, pois, no caso desse tipo de meme, esta pode interromper a carga de humor pretendida e frequente nesse gênero.

O professor poderia, ainda, sistematizar algumas regras de concordância junto com os alunos e debater a relação entre desvios da norma culta e humor. Também discutir a concepção de preconceito linguístico e os objetivos dos memes e de outros textos que se utilizam de infrações a essa norma.

Além disso, em relação às questões sobre variação linguística, poderia levar os alunos a analisarem as palavras da linguagem coloquial “pra” e “da” (em vez de “dar”): a primeira é de uso comum, em textos informais, tanto na fala quanto na escrita; já a segunda só ocorre, em textos escritos, se o produtor desconhecer a necessidade

de utilização da desinência “R” nas formas verbais no infinitivo e/ou pautar-se apenas na fala coloquial. No caso do meme, chegarão à conclusão de que o objetivo do uso dessas palavras é dar destaque exatamente a essa forma de expressão.

Dessa maneira, poderá ser feito, em sala de aula, o que defende Castilho:

A aula de gramática deve implicar uma atuação participante de professor e alunos, movidos pelo desejo de descoberta científica. A ordenação dos achados é uma fase final no procedimento pedagógico. Feitas as descobertas, vamos classificar os dados, organizando quadros sinóticos, e só então teremos um elenco de regras descritivas. (1988, p. 22)

Outra proposta, agora com o gênero textual fábula, envolve a realização de atividades a respeito dos tempos e modos verbais. A abordagem desses temas, nas escolas, costuma ser ainda pautada na memorização, em exercícios de conjugação descontextualizados, sem que os alunos entendam as questões semânticas envolvidas. Esse problema é agravado pelo fato de pouco se trabalhar uma noção associada à de tempo: a de aspecto – categoria responsável pelos sentidos de duração, não duração, repetição, resultado (CASTILHO, ELIAS, 2012). Essa abordagem descontextualizada e inadequada é, provavelmente, a principal responsável pela ideia, entre os alunos, de que estudar verbos é enfadonho; o que gera deficiências no seu uso, especialmente em textos mais formais.

Deve-se ter em mente que flexionar adequadamente as formas verbais é relevante na construção da coerência textual; por isso, objetivando maior eficiência no trabalho com os tempos e modos verbais, o professor poderia propor uma reflexão sobre o emprego

dos verbos em textos sem que os educandos tenham que decorar a nomenclatura.

Tome-se como base para as atividades a fábula “A leiteira e o balde”, de autor desconhecido.

A leiteira e o balde

Uma leiteira ia a caminho do mercado. Na cabeça, levava um grande balde de leite. Enquanto andava, ia pensando no dinheiro que ganharia com a venda do leite:

– Comprarei umas galinhas. As galinhas botarão ovos todos os dias. Venderei os ovos a bom preço. Com o dinheiro dos ovos, comprarei uma saia e um chapéu novos. De que cor? Verde, tudo verde, que é a cor que me assenta bem. Irei ao mercado de vestido novo. Os rapazes me admirarão, me acompanharão, me dirão galanteios, e eu sacudirei a cabeça... assim!...

E sacudiu a cabeça. O balde caiu no chão e o leite todo espalhou-se. A leiteira voltou com o balde vazio.

(A LEITEIRA e o balde. *Recanto das Letras*. 20 jul. 2009. Disponível em: <<https://www.recantodasletras.com.br/contos/720710>>. Acesso em: 20 maio 2018.)

As atividades aqui propostas, que poderiam ser baseadas em qualquer gênero textual narrativo, envolvem inicialmente tempos do mundo narrado (pretérito perfeito, pretérito imperfeito e futuro do pretérito do indicativo). O professor teria, primeiramente, que levar os alunos a relacionar o uso do pretérito com a perspectiva de “passado” dos fatos narrados. Em seguida, questionar os sentidos das formas verbais do primeiro e do último parágrafos a partir das noções de fatos durativos, em processo; ou acabados, concluídos no passado. Com base nas respostas, explicitar os significados de “perfeito” e “imperfeito”.

Para introduzir o sentido expresso pelo futuro do pretérito, o professor poderia mostrar que a forma “ganharia” remete-se a um tempo posterior aos dos fatos narrados no início do primeiro parágrafo. Seria conveniente que diferenciasse o uso do tempo

verbal nessa situação e no caso de hipótese. Este costuma ser o mais lembrado pelos alunos.

Num segundo momento, o professor poderia focar no uso do futuro do presente, que está bem destacado no texto e não deveria ser desconsiderado. A reflexão consideraria a presença do discurso direto, a previsão dos fatos futuros em relação ao momento em que se encontra a leiteira (em oposição ao marco temporal do futuro do pretérito) e à ideia de intenção demonstrada por ela. Paralelamente a esse estudo semântico, o professor, dependendo do ano de escolaridade dos alunos, poderia estudar as desinências desses tempos verbais (/Ø/-RA, -VA/IA, -RIA, -RÁ).

As reflexões aqui propostas sobre verbos consideram a intuição de falantes e o seu conhecimento prévio da língua para chegar, de maneira menos penosa, a uma metalinguagem básica. Muitas vezes, são propostos exercícios de flexão verbal em que os alunos têm que preencher lacunas com formas verbais que já utilizam normalmente. No entanto, eles apresentam dificuldades com essas atividades por não conseguirem relacionar as palavras que empregam no dia a dia aos termos utilizados para denominar os tempos e modos verbais simples e compostos. Na verdade, esses exercícios de preenchimento de lacunas são inadequados, pois o importante é que os educandos, a partir da compreensão das propriedades semânticas dos elementos linguísticos, consigam fazer uso dos verbos em suas produções textuais.

Em relação à coesão textual, o professor poderia chamar a atenção para a relação semântica entre os termos “leiteira” e “na cabeça”, exemplo de fenômeno estudado na Linguística de Texto como

anáfora indireta (KOCH e ELIAS, 2006). Ainda que seja desnecessário utilizar, com os alunos, principalmente de ensino fundamental, essa classificação, observar a construção coesiva é importante para a compreensão e a produção de outros textos que podem apresentar o mesmo recurso.

Outro aspecto que merece análise nessa fábula é o uso dos artigos indefinidos em “um grande balde” e “umas galinhas”, e definidos em “o balde” e “as galinhas”. Geralmente, a nomenclatura referente às classes de palavras é apresentada como listagem a ser decorada e, não raro, os artigos (in)definidos costumam ser pouco trabalhados na perspectiva textual, embora sejam determinantes na apresentação e na retomada de referentes textuais – mais um aspecto que integra descrição e uso de elementos gramaticais à construção de sentido dos textos.

Finalmente, no trecho “e eu sacudirei a cabeça... assim!...”, os alunos poderiam ser levados a entender que o emprego de ponto de exclamação e de reticências demonstra o curso dos pensamentos da personagem, antecipando o final da fábula. Além disso, seria interessante analisarem o uso de “assim” como elemento dêitico que aponta para o movimento da personagem e leva o leitor a imaginar o que será especificado a seguir: “E sacudiu a cabeça”.

CONCLUSÕES

As dúvidas e os equívocos quanto ao ensino de gramática, que vêm preocupando educadores da educação básica, precisam ser eliminados ou, pelo menos, reduzidos sensivelmente. Tanto a formação continuada de professores quanto a publicação de obras

variadas sobre essa temática são possibilidades de solução para os problemas listados neste trabalho. Da mesma forma, a adequação de conteúdos programáticos e a elaboração de atividades que mesclam abordagens gramaticais certamente auxiliarão a melhorar a compreensão discente sobre sua língua. Como lembra Marcuschi,

[...] a língua é mais que um simples instrumento de comunicação; mais do que um código ou uma estrutura. Como atividade, ela é indeterminada sob o ponto de vista semântico e sintático. Por isso, as significações e os sentidos textuais e discursivos não podem estar aprisionados no interior dos textos pelas estruturas linguísticas nem podem ser confundidos com conteúdos informacionais. A língua é semanticamente opaca, e os textos podem produzir mais de um sentido. A língua permite a pluralidade de significações e as pessoas podem entender o que não foi pretendido pelo falante ou o autor do texto. [...] Com esta concepção de língua é fácil notar que o texto pode tornar-se uma “armadilha” e que nem tudo o que queremos dizer está inscrito nele objetivamente. (2008, p. 241)

Em linhas gerais, o que pode ser feito, na escola, é aplicar o que sugerem pesquisadores e documentos oficiais mais recentes, como os citados neste trabalho, em relação ao ensino-aprendizagem de língua materna. As atividades propostas nas aulas de língua portuguesa precisam, portanto, enfatizar a integração entre análise linguística, leitura e produção textual, articulando abordagens gramaticais distintas.

Considerando essa perspectiva, neste trabalho, foram sugeridas atividades de análise de recursos linguísticos utilizados em textos, levando em conta seus efeitos de sentido, sua relação com o gênero em que ocorrem, sua importância na construção da coesão e da coerência textuais, na interação do leitor com o texto, entre outros aspectos. As sugestões procuraram integrar as diferentes

abordagens do ensino de gramática – normativo, descritivo e produtivo – objetivando exemplificar como torná-lo mais útil no desenvolvimento da competência discursiva dos alunos.

Não é necessário, portanto, eliminar as aulas de gramática para fazer com que o ensino de língua portuguesa seja mais eficiente; basta considerar objetivos, estratégias, abordagens, conteúdos que tomem os textos de diferentes gêneros como base e ajudem a formar usuários competentes da língua. No entanto, como afirma Mendonça: “A mudança na prática pedagógica que prevemos é gradual e repleta de dúvidas” (2006, p.225). Daí a importância de mais trabalhos sobre o assunto, de sistematização das propostas e da conscientização e formação continuada dos educadores.

REFERÊNCIAS

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

BAGNO, Marcos (1990). **Preconceito linguístico**: o que é, como se faz. 2. ed. rev. ampl. São Paulo: Loyola.

BASSO, Renato Miguel; OLIVEIRA, Roberta Pires de (2015). “Descrição gramatical e ‘margens’ da língua: convite à pesquisa e ao ensino”. In: VALENTE, André C. (Org.). **Unidade e variação na língua portuguesa**: representações. São Paulo: Parábola. p. 222-233.

BRASIL (2017). Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: ensino fundamental – língua portuguesa. In <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/download-da-bncc>. Acesso em: 15 maio 2018.

_____. (2006). Ministério da Educação. **Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Secretaria de Ensino Médio. Brasília: MEC.

_____. (2002). Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais mais Ensino Médio**: Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica/MEC.

_____. (1998). Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF.

CAGLIARI, Luiz Carlos (1993). **Alfabetização e linguística**. 6^a ed. São Paulo: Scipione.

CASTILHO, Ataliba T. de; ELIAS, Vanda Maria (2012). **Pequena gramática do português brasileiro**. São Paulo: Contexto.

CASTILHO, Ataliba de (1998). **A língua falada no ensino de português**. São Paulo: Contexto.

FARACO, Carlos Alberto (2017). "Gramática e ensino". **Diadorim**, Rio de Janeiro, n. 19, v.2, p. 11-26. In <https://revistas.ufri.br/index.php/diadorim/article/view/14443>. Acesso em: 20 maio 2018.

_____. (2015). "Desde quando somos normativos?". In: VALENTE, André C. **Unidade e variação na língua portuguesa**: representações. (Org.). São Paulo: Parábola. p. 59-70.

FOLTRAN, Maria José; KNÖPFLE, Andrea; CARREIRA, Marcos (2017). "A gramática como descoberta". **Diadorim**, Rio de Janeiro, n. 19, v.2, p. 27-47. In <https://revistas.ufri.br/index.php/diadorim/article/view/10669>. Acesso em: 20 maio 2018.

GENOUVRIER, Emile; PEYTARD, Jean (1972). **Linguística e ensino do português**. Coimbra: Livraria Almedina.

GERALDI, João Wanderley (1997). "Unidades básicas do ensino de português". In: _____. (Org.). **O texto em sala de aula**. São Paulo: Ática. p. 59-79.

GOMES, Andreia; LEAL, Audria; SOUZA, Sweder (2017). "O ensino de Gramática no Brasil e em Portugal: perspectivas em confronto". **Letras & Letras**, v.33, n. 2, p. 153-184. In <http://www.seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/view/36658>. Acesso em: 26 maio 2018.

KOCH, Ingedore; ELIAS, Vanda (2006). **Ler e compreender: os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto.

LUFT, Celso Pedro (1993). **Língua e liberdade**. 2. ed. rev. ampl. São Paulo: Ática.

MARCUSCHI, Luiz Antônio (2008). **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola.

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

NEVES, Maria Helena de Moura (2008). **Que gramática estudar na escola?** 3ª ed. São Paulo: Contexto.

PERINI, Mário Alberto (2000). **Gramática descritiva do português**. Petrópolis: Vozes.

_____. (1997). **Sofrendo a gramática**. São Paulo: Ática.

POSSENTI, Sírio (1999). **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas: Mercado de Letras.

ROCHA, Harrison (2007). "Repensando o ensino de língua portuguesa: uma abordagem multimodal". In: VIEIRA, Josenia Antunes. **Reflexões sobre a língua portuguesa: uma abordagem multimodal**. Petrópolis: Vozes. p. 35-76.

SANTOS, Leonor W dos (2009). "O ensino de língua portuguesa: PCN e livros didáticos em questão". **Diadorim** (Rio de Janeiro), v. 6, p. 55-68. In

<https://revistas.ufrj.br/index.php/diadorim/article/view/3888>.

Acesso em: 26 maio 2018.

_____; NASCIMENTO, Sylvia Jussara S. do (2017). "Abordagem dos gêneros textuais pelo ENEM". In: MARCUSCHI, Beth; LUNA, Tatiana (org.). **Avaliação de língua portuguesa no novo ENEM**. Jundiá: Unianchieta. p. 85-115.

_____; RICHE, Rosa Cuba; TEIXEIRA, Claudia Souza (2012). **Análise e produção de textos**. São Paulo: Contexto.

TAKAHASHI, Fabio (2015). "Mercadante defende mais gramática no currículo nacional de educação". **Folha de São Paulo: Educação**, 11 nov. 2015. In

<http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2015/10/1692804->

[mercadante-defende-mais-gramatica-no-curriculo-nacional-de-educacao.shtml](#). Acesso em: 15 maio 2018.

TEIXEIRA, Claudia de Souza (2011). “Ensino de gramática e análise linguística”. **Revista ECOS: literatura, língua e ensino**, UNEMAT, ano VIII, n. 11, p. 163-174.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos (1996). **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus**. São Paulo: Cortez.

CAPÍTULO 7: SUJEITO E REFERÊNCIA INDEFINIDA: PRESCRIÇÃO, DESCRIÇÃO E ENSINO

Bruno Humberto da Silva
bruno.humberto@live.com

APRESENTAÇÃO

Algumas questões se mostram pertinentes antes da apresentação do artigo, no tocante aos problemas relativos ao ensino de língua portuguesa. A primeira delas diz respeito ao distanciamento entre descrições de natureza normativa e usos normais, pois, mesmo que se tenha um consenso entre os docentes de língua portuguesa sobre a necessidade de aproximar empiricamente ambos os aspectos – procedimento previsto já nos PCN –, há uma pedagogia centrada na forma prescrita, contrastante às variantes linguísticas do português brasileiro. Paralelamente, devemos reconhecer e refletir sobre o desafio de aplicar os diversos usos de oralidade e escrita para o ensino de língua portuguesa. Outro ponto pertinente se mostra no uso da gramática normativa como única base teórica para o ensino de gramática, procedimento esse que culturalmente sustenta a visão

reducionista de erro do senso comum a toda variante externa ao padrão estabelecido pelas prescrições normativistas.

Normalmente, tais conflitos apontam para problemas relacionados à perspectiva da cultura normativa, de caráter social e histórico; à imprecisão de terminologias da gramática tradicional; e à metodologia no ensino de gramática. À guisa de exemplo, estão as inquietações do aluno diante da distância entre preceitos normativos e a heterogeneidade de registros e dialetos no português brasileiro. Não é raro um professor de língua portuguesa ouvir dos alunos: “Por que essa matéria é tão difícil de aprender?”; “Eu não gosto de português!”; “Português é uma das matérias mais chatas de aprender!”.

Essas questões, claro, põem em xeque demandas que serão abordadas mais adiante com acuidade. Mas, em linhas gerais, fica perceptível, nesse contexto, a dissonância entre o ensino normativo e a língua falada espontânea, já que o aluno comumente não reconhece a norma-padrão da linguagem (falaremos disso adiante) como elemento representativo da identidade sociocultural de seu idioma. Dessa forma, expressões como “não sei português” ou “falo errado o português” são indevidas, uma vez que, quem assim se expressa, está querendo dizer: “não domino a norma-padrão do português”. Em acordo com os caminhos epistemológicos desta pesquisa, Faraco e Zilles (2017, p. 183) sinalizam os desdobramentos da tradição normativa no ensino.

Entendemos, portanto, ser urgentemente necessário repensar, na sociedade brasileira, a manutenção dessa norma-padrão que temos hoje, dessa régua estreita e equivocada de apenas dois pontos, o

certo e o errado, que assim mascara a riqueza da realidade linguística do país e muitas vezes intimida e silencia os alunos, especialmente os das classes populares, levando-os mesmo a resistirem e desistirem da escola, do letramento, das possibilidades de superação das desigualdades a eles impostas. A cultura do certo-errado que hoje impera precisa ser criticamente avaliada e banida da escola e da sociedade, por ser reducionista, artificial, contrária à realidade das práticas de uso variável da língua e por alimentar e justificar o preconceito linguístico.

Em contrapartida ao aspecto dicotômico certo-errado a que reduziram o ensino de gramática/norma, destacamos a pluralidade da formação sociolinguística do Brasil, nas últimas décadas, como fenômeno gerador da diversidade na linguagem com que a escola do século passado não estava apta a lidar, uma vez que a valoração social entre as variantes remeteu à separação de classes, a partir das quais a escola e as instituições sociais brasileiras em geral nunca reconheceram como diversidade, mas como falhas, deficiências. Temos já resultados significativos em termos de descrição da língua falada no Brasil. Tome-se como exemplo o projeto NURC²⁴ (Projeto de Estudo da Norma Urbana Linguística Culta), comprovando a abstração e o desacordo entre a prescrição normativa e os usos urbanos; cujo resultado evidencia, nos termos de Faraco e Zilles

²⁴ Teve seu início em 1969 e representou um marco nos estudos linguísticos do país, dado o propósito de documentar e estudar a norma culta falada, com base na realidade linguística empírica do Brasil. A partir do material do Projeto NURC, linguistas (como Ataliba T. de Castilho, Maria H. de M. Neves, Mary Kato, Marcos Bagno, Dinah Callou, dentre muitos outros) têm apresentado contribuições extremamente relevantes sobre a modalidade oral culta do português brasileiro e seus desdobramentos no processo educacional.

(2017, p. 29), que a questão da língua no Brasil não é apenas linguística, mas, antes de tudo, histórica, cultural e política.

Em se tratando de ensino, parece-nos evidente que o contato escolar com a língua não deve ser reduzido à abordagem de como as frases/enunciados devem ser escritos/falados, nomenclaturas, classificações *etc.* Entendemos esse componente como etapa constitutiva necessária, não a mais importante ou suficiente, na construção dos conhecimentos gramaticais. Segundo Perini (2007), e assim também concebemos o ensino de LP, fazer o aluno saber gramática, por exemplo, envolve ler e escrever adequadamente, com base em dois fatores, condizentes com a proposta do artigo, a saber:

- 1) fator cultural: embora não apresentando uma aplicabilidade prática, o conhecimento de determinadas questões gramaticais pode ser importante para a formação integral do cidadão, semelhantemente aos conteúdos de história, geografia, química, *etc.*;
- 2) fator de formação de habilidades: o aprendizado da gramática pode contribuir para o desenvolvimento do raciocínio e da prática científica. Além disso, acrescentamos argumento de Basso e Oliveira (2012:13), segundo o qual o aluno deve ser formado com perfil investigativo sobre a língua e por meio da língua, através de método indutivo, mediado pelo professor, a partir de seu conhecimento internalizado de língua. Nas palavras dos autores, “cientistas não dizem como a natureza deve ser. Eles investigam como ela é”. Essa concepção se alinha à proposta de ensino gramatical estabelecida neste artigo, que busca versar sobre um saber de natureza reflexiva e flexível às normas sociais de realização da língua, partindo do aluno como papel ativo na construção do conhecimento.

Uma vez apontadas, em termos gerais, uma política linguística e uma linha metodológica para a pesquisa, apresentamos brevemente, então, o contexto e os participantes da investigação: o corpus desta pesquisa foi composto por coleta de dados, no formato de produções textuais e exercícios de análise de frases – por enquanto em uma amostragem para abordagem e intervenções da banca – compostos por 30 alunos de 8º ano da Escola Municipal Ministro Alcides Carneiro, situada em Campo Grande, Rio de Janeiro.

Para chegar ao perfil sociolinguístico dos alunos da turma em estudo, que deram concretude à análise e às propostas de intervenção, foram usados os procedimentos da Sociolinguística Variacionista, que cumpriram a incumbência do projeto na identificação e na sistematicidade das variações estilísticas nas construções com sujeito indeterminado a partir da sequência de atividade-piloto. Essa, por seu turno, contribuiu para as investigações preliminares da pesquisa, como forma de diagnóstico prévio, a fim de auxiliar as propostas linguísticas no ensino de gramática e delinear metodologia e abordagem.

Mediante esse posicionamento teórico e metodológico, esperamos avançar em contribuições para pesquisadores/professores envolvidos com o estudo de construções que a tradição escolar chama de sujeito indeterminado²⁵, visto que recobriremos estruturas não contempladas pela gramática normativa. Para tanto, tomamos como base construções sintáticas com efeito indeterminador nas variantes do português carioca, coletadas das

²⁵ Essa noção é discutida, posteriormente, em Duarte (2009), tendo com base um esquema que atende a perspectiva dos usos em contextos específicos.

atividades e das redações da escola supracitada. Dessa forma, finalmente, pretendemos oferecer um breve repositório, alicerçado em recentes perspectivas descritivas de normas, variações e usos, de práticas didático-pedagógicas aplicadas ao tema.

Como linha teórico-metodológica da pesquisa, refletimos em Duarte (2009) sobre o termo *sujeito*, com suas formas de realização (morfofossintaxe) e referências (sentido). Além disso, para fins de investigação, foi aplicada uma sequência de atividades, referente ao componente gramatical, culminando na realização de produção textual, com base no gênero conto de terror.

A escolha do gênero em questão é justificada pela tendência de uso escrito das construções com indeterminação do sujeito, como estratégia linguístico-discursiva, feita conscientemente ou não pelo estudante, a fim de provocar indeterminação e/ou outras possibilidades, não por si só, mas cumprindo intencionalidades e efeitos de sentido.

Vale ressaltar que a turma já havia aprendido os componentes (sujeito e gênero conto de terror) e, pela mediação do professor-pesquisador, produziu reflexões e retomadas significativas, a serem detalhadas posteriormente, para a realização da atividade-piloto. A partir disso, esta investigação, por meio da proposta de ensino de gramática em três eixos (VIEIRA, 2017), oferece uma sequência de exercícios como repositório empírico, com intervenções didático-pedagógicas, corolário da trajetória de discussões da pesquisa.

De forma mais detalhada, portanto, esta investigação revisita conceitos da nomenclatura da gramática normativa, passa à análise do *sujeito*, comentando conceitos, classificações, propondo novos

olhares e caminhos para as construções e o ensino do tópico indeterminação do *sujeito* no português brasileiro. Para tanto, esta pesquisa não abdica do legado técnico, histórico e cultural obtido da gramática normativa, tampouco se ocupa de críticas aleatórias à gramática e à NGB. Ao contrário, o que se propõe, no plano empírico e por critérios estritamente linguísticos, é o entrelaçamento de duas coordenadas – a linha teórico-metodológica da gramática normativa e as contribuições dos estudos descritivos da língua – redirecionadas: (i) ao letramento reflexivo e metalinguístico no ensino; e (ii) à reflexão constante para a formação do professor de língua.

AJUSTANDO CONCEITOS

Antes de tratarmos dos tópicos selecionados para discussão neste texto (língua, gramática, norma(s) e ensino, e o papel de cada um no cenário atual dos estudos linguísticos), entendemos a abordagem deste capítulo como muito além da busca por novas definições. Os objetivos, na verdade, serão: (i) suscitar reflexões de ensino em torno da polissemia para cada uma dessas terminologias; e (ii) apontar qual concepção será adotada ao longo da pesquisa.

Concepções de língua

A começar pela perspectiva da heterogeneidade inerente à língua, devemos tomar como premissa nuclear que o Brasil não é um país monolíngue, a despeito de ter instituída a língua portuguesa como idioma oficial. Atualmente são falados cerca de 300 idiomas no Brasil: as 274 línguas indígenas, as línguas faladas pelas comunidades de imigrantes, as línguas faladas em lugares de

fronteira e os muitos usuários de Libras (MOITA LOPES, 2013, p. 27). O plurilinguismo não é somente observado nos diferentes idiomas (guarani, araweté, munduruku, português, italiano *etc*), mas se manifesta, sobretudo, no âmbito de uma mesma língua; particularmente, nesta investigação, no âmbito da língua portuguesa.

Integrada a esse quadro, em termos de ensino, há a perspectiva heterogênea de língua no processo educacional nas diretrizes dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), referentes aos terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental, o qual faz saltar que

A variação é constitutiva das línguas humanas, ocorrendo em todos os níveis. Ela sempre existiu e sempre existirá, independentemente de qualquer ação normativa. Assim, quando se fala em 'Língua Portuguesa' está se falando de uma unidade que se constitui de muitas variedades. (BRASIL, 1997, p. 29)

À vista disso, nesse ponto, adotamos a concepção de língua como conjunto de recursos (verbais ou gestuais) comunicativos, cuja atividade é essencialmente dialógica, social, cognitiva, colaborativa e pragmática. Toda língua é, portanto, um sistema complexo que pressupõe encontro, interação e adaptabilidade, resultado de uma interação real, situada, carregada de sentidos e intenções reciprocamente partilhados (cf. ANTUNES, 2014, p. 23; BAGNO, 2012, p. 482).

Dada a concepção sociointeracionista, defendemos língua como entidade à serviço dos falantes no entrecruzamento de seus grupos sociais; e como fenômeno heterogêneo, isto é, sujeito a mudanças e variações no espaço e no tempo. Com isso, a linha teórica da pesquisa

não contempla língua como a que existe em função de si mesma e que rege os falantes em seus contextos. Caso o fosse, esvaziariamos o conceito do item do que tem de essencial: sua natureza dinâmica e sociointeracional nos diversos contextos de realização.

Com base nessa concepção de *língua*, avançamos para o conceito de *gramática*. Cabe destacar a ordem deliberada das definições, visto que o entendimento sobre o que seja *gramática* predispõe o esclarecimento das noções de *língua*. Não são conceitos de simples definição, devido à compreensão e à prática do senso comum, todavia as discussões nos fazem repensar caminhos para pesquisa e ensino produtivos aos estudos linguísticos contemporâneos.

Polissemia do termo *gramática*

Se considerarmos os recentes estudos linguísticos sobre *língua* e *gramática* nas últimas décadas, vemos esses termos assumirem concepções bastante precisas, em direção oposta ao imaginário do senso comum. Em tese, o senso comum costuma reconhecer *língua* como código por meio do qual nos comunicamos, e costuma definir *gramática* como um conjunto de regras para falar e escrever bem (cf. AVELAR, 2017, p. 19). Vimos, no subitem anterior, a origem da reprodução dessas ideias a partir do modelo da cultura normativista. À guisa de exemplo, verificamos em Rocha Lima (2011, p. 38) a conceituação do termo *gramática* como uma disciplina, didática por excelência, que tem por finalidade codificar o “uso idiomático”, dele induzindo, por classificação e sistematização, as normas que, em determinada época, representam o ideal da expressão correta [...], em cuja linguagem as classes ilustradas põem o seu ideal de perfeição.

Dessa forma, de acordo com a definição do autor, importam reflexões relevantes sobre o termo *gramática*, como consequência do conceito de *língua* assumido nesta pesquisa. É necessário pensar que: (i) se é uma disciplina, didática por excelência, como promover o letramento eficaz de seus aprendizes com o foco apenas na falsa concepção de homogeneidade linguística, sem considerar as produções de sentido nas interações sociais?; (ii) dado que só existe *língua* se existirem falantes, isto é, só existe *língua* em uso, a *gramática* de uma *língua* não pode ser uma atividade reguladora, mas constitutiva da própria natureza humana (natureza sociocultural e cognitiva); e (iii) como defendemos a tese de que a escola deve ensinar o que o falante não sabe, ou fazê-lo tomar consciência dos processos que já domina, por ação da gramática internalizada, como construir uma ponte, por exemplo, partindo das variedades mais estigmatizadas (sem prestígio social) que um aluno de camadas mais populares possui, para chegar ao domínio das normas socialmente prestigiadas? Que intervenções didáticas podem ser feitas com base nesse modelo de descrição?

Prosseguindo, com isso, para outra instância necessária à fronteira de análise da pesquisa, admitimos *língua* e *gramática* como entidades interdependentes e como sistemas variáveis na relação tempo; e não etérea em relação aos falantes e aos contextos sociointeracionais; ao contrário, devem ser vistas como repositório sensível às pressões de uso (NEVES, 2012, p. 51).

Posto isso, apresentamos, nesse ponto, as contribuições linguísticas de dois autores, em busca de alinhamento conceitual referente à *gramática*. Segundo Lobato (2015, p. 16 e 17), o termo é entendido:

(i) como um conjunto de descrições estáticas a respeito de uma língua, com caráter conceitual e taxionômico; e (ii) como “*um construto mental que cada membro da espécie humana desenvolve, desde que exposto a dados da língua*”, ou seja, um conhecimento linguístico desenvolvido independentemente dos ensinamentos escolares, em razão de todo ser nascer dotado de uma capacidade para a linguagem. Em segunda instância, em Franchi (2006, p. 22), o termo é visto como 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. [...] “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.

Com base em ambas concepções citadas, assumimos a concepção de *gramática* a ser seguida nesta pesquisa. Vale destacar, inclusive, que abraçamos a perspectiva de que o sistema linguístico está estreitamente associado às forças externas que promovem a variação, seja de origem regional, social ou estilística, além do aspecto idiossincrático do falante, do entrecruzamento das comunidades de fala e do fator tempo (cf. GÖRSKI; COELHO, 2012). Por isso, em termos de metodologia de ensino, trabalharemos, sobretudo, com o fato de todas as variedades de uma dada *língua* possuírem *gramática*, ou seja, não são variantes deficientes, tampouco inferiores, posto que possuem de forma sistemática estruturação e organização morfossintáticas diferentes nos

contextos de realização (conceito de *plenitude formal*, visto em Faraco e Zilles, 2017, p. 194).

À vista disso, então, destacamos o compromisso desta pesquisa de conceber o ensino de gramática como atividade reflexiva de práticas de linguagem. Como apanágio imprescindível do caminho teórico-metodológico desta investigação, resgatamos dos PCN alguns dos objetivos gerais do ensino de língua portuguesa para o Ensino Fundamental, no que se refere à *gramática*:

Na perspectiva de uma didática voltada para a produção e interpretação de textos, a atividade metalinguística deve ser instrumento de apoio para a discussão dos aspectos da língua que o professor seleciona e ordena no curso do ensino-aprendizagem. Assim, não se justifica tratar o ensino gramatical desarticulado das práticas de linguagem. É o caso, por exemplo, da gramática que, ensinada de forma descontextualizada, tornou-se emblemática de um conteúdo estritamente escolar, do tipo que só serve para ir bem na prova e passar de ano, uma prática pedagógica que vai da metalíngua para a língua por meio de exemplificação, exercícios de reconhecimento e memorização de terminologia. Em função disso, discute-se se há ou não necessidade de ensinar gramática. Mas essa é uma falsa questão: a questão verdadeira é o que, para que e como ensiná-la. (PCN, EF, 1998, p. 28)

A reflexão oferecida pelos PCN é extremamente relevante à abordagem metodológica do componente língua portuguesa da investigação. Nesse ponto, com base no ajustamento dos conceitos, apresentaremos a concepção de *norma(s)* e seus desdobramentos e

discussões no ensino, tanto na perspectiva normativa como também nos recentes estudos linguísticos.

Conceito(s) de *norma(s)*

Em termos de ensino, a definição do termo *norma* se torna essencial, por conta de metodologias de ensino de gramática a partir de concepções adotadas.

Em termos gerais, quando tratamos de *gramática*, de imediato nos vem à mente a noção de *norma*, que corresponde à regra. No caso da gramática normativa, como já esclarecido, trata-se de prescrições de regras a serem seguidas sob pena de se incorrer em erro. É o caso da tentativa de regulamentar, controlar, normatizar o comportamento linguístico dos falantes em determinados contextos. Assenta-se, com isso, a *norma* normativa. Construída, idealizada, um modelo de língua regulador em determinados contextos.

Um ensino pautado na perspectiva de *norma normativa*, como prescrição, como regra a ser seguida, considera a gramática normativa como fonte teórica exclusiva e suficiente, em razão do sentido de *normatividade*; nesse sentido, *norma* é o que está prescrito. Dessa forma, o ensino de gramática é estabelecido por prescrições e padrões a serem preservados, validando os rótulos de *certo* e *errado*, tão consagrados, sobretudo, no senso comum. Como já dissemos, essa ideologia monovarietal aborda as variantes como irregularidade, distorção ou vícios, em contraposição ao que é padronizado como exemplar, ideal. Em Neves (2003, p. 66) e em Antunes (2014, p. 69), vemos que, historicamente, as sociedades sempre elegeram padrões linguísticos como modelares, tendo como

base questões primordialmente sociais, e não em elementos exclusivamente linguísticos.

No entanto, na esfera dos estudos linguísticos, *norma* é reconhecida como a língua em funcionamento nas mais diferentes situações. Segundo Faraco e Zilles (2017, p. 13), em sociedades diversificadas como a nossa, existem várias *normas*, que funcionam como elemento identificador de cada grupo, sistematizadas em falares, com regras descritivas formuladas a partir do uso linguístico, ao contrário dos paradigmas prescritivos da gramática normativa. Nessa direção, *norma* linguística é o que regularmente ocorre; é um padrão efetivamente habitual em contextos interacionais, quer sejam na fala, quer na escrita.

Nos termos de Görski e Coelho (2012), há várias *normas* linguísticas: a *norma* linguística dos pescadores de determinada região, a *norma* linguística das comunidades rurais, a *norma* linguística dos moradores do morro, e assim por diante, dependendo dos usos e atitudes legítimos de cada comunidade de fala. À guisa de esclarecimentos teóricos sobre o termo *comunidade de fala*, reconhecemos em Labov (1994, p. 120) que

A comunidade de fala não se define por nenhum acordo marcado quanto ao uso dos elementos da língua, mas, sobretudo, pela participação num conjunto de normas compartilhadas; tais normas podem ser observadas em tipos de comportamento avaliativo explícitos e pela uniformidade de padrões abstratos de variação que são invariantes em relação a níveis particulares de uso.

A partir disso, além de entendemos *norma linguística* como “o que já se disse e recorrentemente se diz em uma determinada comunidade de fala, e não o que se deve dizer” (FARACO; ZILLES, 2017, p. 12), defendemos as variantes como fenômeno fluido, marcado por mobilidade de influências linguísticas compartilhadas entre si, em um determinado grupo social. Não compreendemos comunidade de fala²⁶ e variantes linguísticas como ocorrências estanques, circunscritas em fronteiras, homogêneas em sua natureza.

Essa concepção de *norma linguística* se faz necessária no ensino, dado o respeito à realidade linguística heterogênea do nosso país (previsto nos documentos oficiais), em sua dinâmica própria, frente à profusão de realizações de gêneros orais e escritos, e consequentemente de registros. Em termos de ensino, isso significa afirmar que as variantes necessitam de organização, por preencherem funções comunicativas distintas e específicas; precisam – de acordo com as múltiplas possibilidades de realização – ser sistematizadas no ensino.

Assim, acolhemos nesse ponto a concepção de que cada *norma* corresponde a uma *gramática*, posta a demanda de organização estrutural e de propósitos comunicativos. Nessa investigação, acolhemos a concepção de *norma linguística* como perspectiva teórico-metodológica para as estratégias de ensino de gramática.

Do ponto de vista pedagógico, em linhas gerais, o que se espera, então, do professor de português? Como iniciar o ensino de

²⁶ Para maiores aprofundamentos, além do caminho delimitado nessa investigação, cabe observar no *Dicionário crítico de Sociolinguística*, de Marcos Bagno (2017, p. 53) o conceito de *comunidade de fala* pela perspectiva de diferentes estudiosos e sua distinção de conceitos como *comunidade de prática* e *comunidade discursiva*.

gramática? Nessa direção, segundo Görski e Coelho (2012, p. 84), uma das primeiras tarefas do professor seria reconhecer a realidade sociolinguística da sala de aula e da comunidade em que está atuando, observando as evidências regionais e sociais, e fazendo da sala de aula um laboratório de linguagem. E a partir desse ponto: (i) promover atividades que valorizem, como ponto de partida, as variedades que os alunos usam; (ii) criar situações comunicativas diferenciadas em sala; (iii) propor atividades de reflexão social sobre o funcionamento da linguagem em seus diversos níveis: fonético-fonológico, morfológico, sintático e semântico-discursivo. Em outros termos, é relevante esclarecer que não existe uma única forma de fazer aprender, nem uma única técnica capaz de abarcar todas as lacunas, mas é necessário que o professor tenha condições de repensar aulas mais efetivas e contextualizadas, e que tenha um repertório mais vasto de ações metodológicas.

Nessa mesma direção, esta pesquisa promoverá atividades que subsidiem o aluno na operação deliberada e consciente sobre a linguagem, fazendo-lhe perceber riquezas de formas, efeitos de sentido e possibilidades linguísticas disponíveis nas diferentes gramáticas de que pode se servir. Recorreremos, para tanto, ao aporte teórico-empírico de diferentes correntes da gramática descritiva (cf. NEVES, 2011; CASTILHO, 2012; BAGNO, 2012), a fim de consolidar as atividades propostas, assentadas em Duarte (2009) e em Vieira (2017).

Uma vez apontadas, em linhas gerais, uma visão político-linguística e uma linha teórico-metodológica para o ensino de língua, demonstraremos, a título de especificação de pesquisa, as noções de

sujeito e suas tipologias, tomando o paradigma prescritivo-normativo como análise, ao lado dos recentes estudos linguísticos.

SUJEITO INDETERMINADO e tipologias: DESCRIÇÃO E PRESCRIÇÃO

Com base no assentamento anterior dos conceitos, ficou claro que a grande dificuldade de lidar com as questões linguísticas, na escola e fora dela, decorre da não compreensão da legítima natureza das línguas, incorrendo num falso ideal de uniformidade e estabilidade. Essa abordagem, que não ficou restrita somente ao passado, vai na contramão de um ensino vinculado ao exercício da compreensão de sentidos e intenções; de uma aprendizagem centrada na reflexão da língua real, efetivada, de forma crítica, investigativa e articulada aos usos linguísticos (orais e escritos) nos diversos contextos de realização.

Pensando ainda em questões de ensino, não descartamos o trabalho com a gramática na escola. Essa é uma questão legítima. Cabe justamente ao professor de língua portuguesa que se utilize dela, com vistas a promover, nos termos de Antunes (2014, p. 153), “*o fascínio e a consciência da importância da linguagem na condução de nosso destino humano de seres sociais, chamados à convivência e à interação*”.

Dessa forma, passando a uma primeira análise do que se coloca em questão neste capítulo, cabe especificamente pensar: como é abordada a noção de sujeito pela gramática normativa? Quais as tipologias e como são tratadas as perspectivas entre os gramáticos? Paralelamente à descrição gramatical normativa, como os estudos acerca do componente gramatical são abordados na ciência linguística? Essas reflexões e discussões apontarão para a

orientação metodológica que compõe o trabalho com o ensino de gramática.

Sujeito indeterminado na gramática normativa

As conceituações de sujeito indeterminado são, de certa forma, correlatas nas gramáticas normativas. Por exemplo, inicialmente, na concepção de Cunha & Cintra (2013, p. 142), constatamos como sujeito indeterminado quando “algumas vezes, o verbo não se refere a uma pessoa determinada, ou por se desconhecer quem executa a ação, ou por não haver interesse no seu conhecimento”. Os autores, inclusive, apontam para o fato de, quando o sujeito não aparecer na oração e não puder ser identificado, o verbo precisar ser flexionado na terceira pessoa do plural ou na terceira pessoa do singular, acompanhado do pronome *se*, como segue respectivamente nos exemplos (*Ibidem*), podendo os dois processos de indeterminação ocorrerem num mesmo período:

(4) **Contaram-me**, quando eu era pequenina, a história duns naufragos, como nós.

(5) Ainda **se vivia** num mundo de certezas.

Bechara (2006, p. 21-22), além de trazer visão formal e conceitual semelhante a de Cunha & Cintra (2013), assinala que as construções com sujeito explícito, representado por um pronome indefinido, se aproximam da ideia do sujeito indeterminado, porém são sintaticamente diferentes. Nas sentenças com sujeito indeterminado, o gramático afirma que há uma referência ao sujeito, no conteúdo predicativo, porém de forma imprecisa, indeterminada. Quanto à forma de construir orações com sujeito indeterminado, o

autor prevê três realizações: (i) verbo na terceira pessoa do plural sem referência a qualquer termo; (ii) verbo no infinitivo ou na terceira pessoa do singular com valor de terceira pessoa do plural, como em: “*É bom resolver o problema*” (*Ibidem*); ou (iii) verbo na terceira pessoa do plural acompanhado do pronome *se*. Interessante observar, na linha metodológica desta pesquisa, que Bechara (2006) faz uma nota ao final da página 22, salientando que “*a indeterminação do sujeito nem sempre significa nosso desconhecimento dele; serve também de manobra inteligente da linguagem, quando não nos interessa torná-lo conhecido*”. Dessa forma, o autor acrescenta ao aspecto morfossintático perspectivas semântico-discursivas relevantes ao rumo deste estudo, muito embora a tradição normativa reduza as realizações de indeterminação a duas ou três formas, a depender do gramático. Em Rocha Lima (2011, p. 289), vemos inicialmente a preferência pela classificação morfossintática, principalmente quando o autor declara que a questão de o termo ser expresso/identificável ou não: “*É determinado, se identificável na oração – explícita ou implicitamente; indeterminado, se não pudermos ou não quisermos especificá-lo*”. Esse trecho mostra, ainda que sutilmente, o panorama semântico-discursivo na decisão de determinar ou não o sujeito em um enunciado, aspecto extremamente relevante para os desdobramentos dessa pesquisa, embora todas as concepções comprovem a preponderância da concepção gramatical de sujeito indeterminado. Já quanto às formas de indeterminação, Rocha Lima (2011) destaca dois expedientes: (i) empregar o verbo na terceira pessoa do plural, sem referência anterior; e (ii) usá-lo na terceira

pessoa do singular acompanhado da partícula *se*, desde que o verbo seja intransitivo, ou expresse complemento preposicional.

Em Luft (2002, p. 46), aborda-se a ocorrência de sujeito indeterminado quando não se declara o agente, por não querer ou não poder, que, no entanto, existe na ideia. São exemplos escritos pelo gramático:

(6) Falam de novas demissões.

(7) Extraviaram o livro.

No tocante às formas de construção de indeterminação, Luft (2002, p. 46) diz que podem ser feitas de duas maneiras: (i) com o verbo na terceira pessoa do plural; ou (ii) “com o verbo no infinitivo dito ‘impessoal’”, como em “É preciso manter a calma”.

A categoria sujeito indeterminado nas descrições de base científica Neste subitem, o tema da indeterminação do sujeito será abordado a partir da retomada dos estudos linguísticos em Duarte (2009), em cuja linha teórica seguirá esta pesquisa. Vale mencionar contribuições substanciais à ciência da linguagem nos estudos de Bagno (2012, p. 803), Bravin (2012), Perini (2007) e Souza (2015), por exemplo, que dizem respeito à própria concepção do fenômeno de indeterminação, mais claramente tratada em termos semântico-discursivos, incluindo o aspecto da gradação do referente em certos contextos e as estratégias de ensino; no entanto, fazemos, nesse ponto, um recorte teórico como direção aos aprofundamentos da pesquisa.

Verificamos, na perspectiva de Duarte (2009)²⁷, a sinalização das dificuldades, de caráter estrutural e conceitual, enfrentadas nas bases normativas para a explicação mais precisa dos constituintes de uma sentença, incluindo o sujeito. A autora reflete sobre a centralidade do verbo na oração, a partir do qual são selecionados, de acordo com o contexto, argumento interno (complementos do verbo), argumento externo (sujeito) e complementos circunstanciais (adjuntos adverbiais).

Especificamente sobre sujeito, Duarte (2009, p. 188) afirma ser o temo regido pelo verbo, com papel sintático, semântico e discursivo, quando presente na sentença, podendo: (i) ser representado por pronomes, expressões nominativas, sujeito oracional e argumentos internos (em caso de estruturas na voz passiva analítica); ou (ii) vir expresso ou não na oração. Quanto à classificação do sujeito, entendido pela autora como argumento externo, segundo a forma e o conteúdo (referência), é tratado como sujeito de referência definida, de referência indefinida ou sem referência.

Referência	Forma	
	Não expresso	Expresso
Definida	_Fui/_Fomos/Foram ao teatro ontem.	Eu/Nós/As meninas/Elas foram ao teatro ontem.
Indefinida	_Roubaram as rosas do jardim. _Precisamos de ordem e progresso.	Eles estão assaltando esse bairro. Nós precisamos de ordem e progresso.

²⁷ Maria Eugênia L. D. conjugação do modelo de *Teoria da Variação e Mudança* proposto por Trudgill, Leech e Hogg (1986) - a Teoria da Variação e Mudança - com uma teoria formal da linguagem proposta no âmbito da sintaxe gerativa - a Teoria de Princípios e Parâmetros (Chomsky 1981), perspectiva iniciada no Brasil por Fernando Tarallo e Mary A. Kato nos anos 80. Como sugestão de leitura consoante a essa teoria, cf. Pilati (2017).

	_Não usa mais máquina de escrever. _Vende apartamento.	A gente precisa de ordem e progresso. Você vê muito comércio no centro.
Sem referência	_Choveu muito. _Fez frio. _Houve confusão.	

Assim, com base na apresentação da autora, percebemos reorientada a análise de fronteira conceitual e terminológica do tópico *sujeito*, designado como argumento externo, a fim de propor reformulação ao modelo gramatical tradicional para o ensino nas aulas de português. Vejamos:

“**Elas** foram ao teatro ontem.”

“**Nós** fomos ao teatro ontem.”

Nesses casos (retirados do quadro 1), segundo análise da autora, os sintagmas em destaque exercem função sintática de sujeito expresso e, a depender do contexto situacional, poderiam ser com referência definida ou indefinida. Logo, as categorias *simples* e *composto*, nas palavras de Duarte, “são basicamente irrelevantes. Trata-se de dois ou mais sintagmas coordenados, o que pode acontecer com os termos que aparecem nas demais funções” (p. 198), como em:

“Eles compraram [livros e cadernos].”

“Eles deram presentes [aos pais e aos filhos].”

“Eles pensam [em casar e em ter muitos filhos].”

Duarte, então, argumenta que, como esse fenômeno sintático ocorre de forma sistemática em outras funções sintáticas, “Deve-se, pois, descartar uma classificação inadequada e sem propósito” (p. 198).

No tocante ao sujeito “oculto” (desinencial; elíptico; subentendido; entre outros nomes), a autora defende a permanência da

classificação, devido aos fins interacionais – escrita e fala – do contexto em análise e à demanda comunicativa.

Quanto ao tema específico da pesquisa, sujeito *indeterminado*, Duarte (2009, p. 199) desenvolve a tese de que é uma classificação apenas com base nocional semântico-discursiva. Com isso, a autora apresenta a premissa de haver sujeito “indeterminado”, se pudesse ser feito contraponto ao sujeito “determinado”. Assim, portanto, Duarte apresenta a proposta de classificação do sujeito concebida na: (i) forma (ou estrutura), podendo estar exposto ou não na frase; e (ii) na referência (sentido apreendido por meio do contexto), podendo ser definida, indefinida ou sem referência.

Em termos de ensino, a teoria de Duarte atende aos fenômenos semântico-discursivos da modalidade oral do português brasileiro. Grosso modo, é comum o estudante observar pronome e artigo indefinidos na posição sintática de sujeito e se deparar com conflitos de ordem conceitual e terminológica, por conta da relação conhecimento socioculturalmente adquirido (chamaremos aqui de *gramática internalizada*²⁸) de língua e linguagem *versus* nomenclaturas de tradição normativa.

A título de exemplo, a ser mais detalhado posteriormente, tomamos como referência a produção textual (parte final) da atividade-piloto aplicada na escola da pesquisa. Como o gênero textual da atividade era o conto de terror, estudado em aulas anteriores, analisemos alguns períodos extraídos:

(7) (...) De repente, eu senti **alguém** me perseguindo. (A. B. O. F.)

²⁸ Com base nos estudos de Avelar (2017, p. 28).

(8) (...) Gabriel e eu, a gente percebeu **alguma coisa** se mexendo atrás da árvore. (D. C. S.)

(9) (...) Tudo isso aconteceu porque **um zé mané** roubou o cofre da casa. (A. B. T. N.)

Com base na classificação extraída da gramática normativa, os termos acima em destaque desempenham função sintática de sujeito determinado simples, por possuírem apenas um núcleo, com o qual o verbo estabelece uma relação de concordância. Como a tradição normativa essencialmente discorre sobre a forma (estrutura morfossintática), em uma gramática da frase, os elementos discursivos e as intenções comunicativas na construção dos enunciados são desperdiçados pelos materiais didáticos, como se esse aspecto não colaborasse para o desenvolvimento e a ampliação do uso bem-sucedido de novos itens lexicais e de novas formas de expressão, em textos escritos e falados.

Percorrendo as orientações de base científica em Duarte (2009), vemos os termos destacados nos exemplos acima, quanto à forma, expressos, e quanto à referência, indefinidos no contexto de produção textual, atendendo a questões e fenômenos de ordem pragmática em sua elaboração; ou seja, a proposta da autora evidencia a morfossintaxe a serviço da dinâmica da língua e do letramento linguístico. Em tese, a integração entre a corrente normativa e a linha descritiva somente promove mais impacto produtivo no ensino, devido à operacionalidade da aprendizagem com base efetiva na realidade linguística do português brasileiro e na gramática internalizada do estudante.

Em termos teóricos, a pesquisa seguirá a terminologia proposta por Duarte (2009), para, ao final, propor atividades gramaticais, orientadas pela linha metodológica experimental proposta em Vieira (2017). De acordo com a teoria proposta por Duarte (2009), casos de indeterminação não previstos na tradição normativa são tratados como sujeito de referência indefinida (sentido), estando expresso ou não na oração (forma). Dessa forma, o termo expresso ou não na sentença é tão relevante quanto os propósitos comunicativos, representados pela dinâmica dos registros linguísticos.

Resumindo a discussão neste tópico, defendemos o acesso do estudante ao conhecimento gramatical sistemático, correlacionado à tomada de consciência de fatores como intencionalidade e outras estratégias na construção das indeterminações. Outro ponto relevante é considerar a gramática internalizada do estudante como suporte teórico colaborativo para aprendizagem reflexiva e analítica dos conteúdos gramaticais em sala.

Além disso, seria incauto negar o legado técnico, histórico e cultural obtido da gramática normativa, em lugar de críticas aleatórias à gramática e à NGB. Ao contrário dessa orientação, o que propomos, no plano empírico, é a conciliação dessas duas linhas – a teórico-metodológica da gramática normativa e as contribuições dos estudos descritivos da língua – redirecionadas: (i) ao letramento reflexivo e metalinguístico no ensino de língua materna; e (ii) à reflexão constante para a formação do professor de língua.

Abordagem do *sujeito indeterminado* no material didático da escola da pesquisa

O material didático utilizado na Escola Ministro Alcides Carneiro, em Campo Grande, Rio de Janeiro, consiste no uso bimestral dos cadernos pedagógicos, sem o apoio – no ano vigente, ao menos – de livro didático, para a ampliação de conceitos, abordagens e discussão na formação e desenvolvimento de habilidades, termo reiteradamente utilizado nas ações de planejamento das escolas do município do Rio de Janeiro.

A Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME/RJ) implantou, em 2009, os cadernos pedagógicos, como parte de uma nova política curricular, a fim de servir como suporte ao ensino para o professor. Todos os cadernos pedagógicos são disponibilizados gratuitamente na internet, no site da própria SME/RJ (<http://www.rio.rj.gov.br/web/sme>), para acesso livre. Além disso, o material impresso é enviado bimestralmente a alunos e professores da rede.

Buscamos no referido material algum tipo de abordagem sobre o tópico *sujeito*, no entanto, desde o 1º. ao 4º. bimestre, não encontramos nos materiais menção ao tópico gramatical *sujeito* e seus desdobramentos. No ano vigente, a escola adotará livro didático; portanto, outras reflexões e análises serão apresentadas no decurso do artigo.

PROPOSTA DIDÁTICO-PEDAGÓGICA

Mediante as descrições de base científica, constatamos a imprescindibilidade do estudo mais profundo e interligado das gramáticas com vistas ao letramento linguístico do estudante.

Rememorando a adoção conceitual em Lobato (2015, p. 16 e 17), *gramática* é entendida: (i) como um conjunto de descrições estáticas a respeito de uma língua, com caráter conceitual e taxionômico; e (ii) como “um construto mental que cada membro da espécie humana desenvolve, desde que exposto a dados da língua”, ou seja, um conhecimento linguístico desenvolvido independentemente dos ensinamentos escolares, em razão de todo ser nascer dotado de uma capacidade para a linguagem.

Dessa forma, como proposta contributiva ao pensar/fazer no ensino de língua portuguesa, tomando o tema desta pesquisa como abordagem central, organizamos as atividades-piloto na linha teórica de Vieira (2017), que reflete sobre o ensino de *gramática* em três eixos: (i) gramática como atividade linguística, epilinguística e metalinguística (FRANCHI, 2006; PILATI, 2017); (ii) gramática como recurso para a construção de sentido do texto (NEVES, 2006; PAULIUKONIS, 2007); e (iii) gramática como expressão de variação (VIEIRA, 2013; BORTONI-RICARDO, 2004; GÖRSKI; FREITAG, 2013).

Portanto, fundamentando-se nessas teorias, a proposta didático-pedagógica foi aplicada à turma de oitavo ano do Ensino Fundamental, do Município do Rio de Janeiro, na Escola Municipal Alcides Carneiro, em Campo Grande, para identificar os níveis de conhecimentos linguísticos dos alunos e propor encaminhamentos para reformulação no ensino do tema *sujeito indeterminado* em contextos estratégicos de uso (segundo aspectos morfossintáticos, semânticos e discursivos), a partir de uma sequência de exercícios na atividade-piloto, culminando na apropriação consciente do

conteúdo para produção do gênero conto de terror, com vistas à deliberação e operacionalização da linguagem, correlacionada às condições variáveis da produção do texto.

Procedimentos na aplicação do trabalho e na análise dos dados

Quanto à natureza, esta pesquisa busca avanços nos estudos da problematização do tema supracitado, de forma aplicada aos pesquisadores e professores de língua portuguesa. Já avaliando a forma de abordagem do tema, a pesquisa foi, segundo Labov (2007), quantitativa, no que se refere ao procedimento de levantamento de dados, por meio de técnicas estatísticas (porcentagem, média, amostragem); e igualmente qualitativa, tendo por base a atribuição de significados e interpretações para a coleta de dados, com finalidade descritiva, explicativa e propositiva. A aplicação do material e a fundamentação teórica fazem parte das fontes diretas para a coleta de dados, servindo como instrumento na análise descritiva das informações.

Do ponto de vista dos procedimentos técnicos, o estudo de casos permitirá, posteriormente à avaliação da banca, um aprofundamento exaustivo, em razão do levantamento que será feito, a princípio, com 30 alunos de 8º. ano, da Escola Municipal Ministro Alcides Carneiro, situada em Campo Grande, Rio de Janeiro. Por outro lado, é, sobretudo, relevante na consistência das possíveis proposições para a intervenção no ensino de língua materna.

Finalmente, como procedimento para construção de propostas e intervenções ao ensino acerca do tema, a concepção desta pesquisa representa o perfil de procedimento técnico base, de forma cooperativa e participativa, entre os estudantes e o professor-

pesquisador. Por isso, a elaboração do plano de trabalho, bem como a execução operacional dos procedimentos e o relatório crítico-descritivo foram apresentados de forma ordenada, lógica e conclusiva nos subitens anteriores.

Descrição metodológica

Nesta seção, especificamente, explicitaremos o material didático-pedagógico, como evidência do percurso inicial desta pesquisa. Em razão disso, vale salientar que contribuições e intervenções providas da banca, nesse momento, serão importantes para o desenvolvimento e reformulação a partir dos primeiros resultados da pesquisa.

A definição do material aplicado segue inicialmente princípios teóricos de sequência didática, conforme Zabala (1998, p. 18), que a concebe como

um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos. Através da sequência didática é possível analisar as diferentes formas de intervenção e avaliar a pertinência de cada uma delas.

Dessa forma, entendemos as atividades da sequência didática como um conjunto de procedimentos planejados, para uma realização colaborativa entre professor/aluno. Além disso, como tais procedimentos têm caráter modular e levam em consideração tanto a oralidade como a escrita, a ideia central é a de criação de contextos, de forma ordenada e progressiva, permitindo uma situação concreta de produção da linguagem, em suas modalidades oral e escrita. Para

isso, assimilaremos preponderantemente a definição de Dolz; Noverraz; Schneuwly (*apud* MARCUSCHI, 2008, p. 214), que entendem sequência didática como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”, com a finalidade de proporcionar ao aluno procedimentos para realizar todas as tarefas e etapas para a produção de um gênero, seguindo o seguinte processo de produção:

ESQUEMA DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA



(Quadro 2: Esquema de sequência didática extraído de Marcuschi (2008, p. 214))

Como visto no diagrama acima, a sequência didática compreenderá quatro etapas: (i) apresentação da situação, momento em que são apresentadas a tarefa e a dimensão da proposta; (ii) produção inicial, etapa que compreende a formulação de textos de pequeno porte (cabíveis em respostas desenvolvidas), como diagnose do primeiro contato com o gênero; (iii) os módulos, entendidos como atividades que instrumentalizam o aluno, para que esse tome consciência dos processos e mecanismos necessários para a elaboração de textos, de acordo com as situações e intenções comunicativas, em um grau ascendente de dificuldades; e (iv) produção final, etapa reservada para uma produção efetiva e consciente sobre os procedimentos apresentados para a produção

do gênero textual, com vistas à articulação de ideias, às estratégias de escrita e ao domínio controlado sobre a linguagem, para atender à demanda da atividade escrita, bem como às demandas sociais, pois a seleção de gêneros deve estar a serviço das reais situações da vida diária (cf. MARCUSCHI, 2008, p. 108-113).

Além de aplicar a sequência de atividades, o material constituirá *corpus* a ser analisado, com vistas à construção do perfil sociolinguístico da turma, conforme recomenda Vieira (2017).

Material aplicado

Realizadas as observações sobre os procedimentos metodológicos, passemos à exposição das atividades, acompanhadas de descrição da tarefa, contendo procedimentos e objetivos, ainda que em caráter incipiente no tocante aos acabamentos desta investigação. Os resultados serão comentados posteriormente. Além disso, cabe destacar que os alunos receberam, previamente, uma autorização, por meio da qual o responsável deliberadamente subscreveu sua participação na coleta dos dados (a partir das atividades sequenciadas a seguir), tendo assegurados a preservação da identidade e dos dados de cada aluno e o caráter meramente científico na realização das atividades. Esse procedimento resguarda a Comissão de Ética da Faculdade de Letras da UFRJ e a própria escola da pesquisa.

Atividades

IMPORTANTE: Atualmente, existem estudos que comprovam que, a partir de seis ou sete anos, qualquer criança é capaz de entender e produzir qualquer tipo de enunciado, pois já domina intuitivamente o sistema de regras da sua língua. Na matéria de Língua Portuguesa, muitos conteúdos que aprendemos na escola já fazem parte de nosso repertório de uso no dia a dia. Isso significa dizer que qualquer um usa a Gramática para pensar, comunicar, relacionar-se com os outros e com o mundo. Embora tudo isso ocorra antes de irmos para a escola, é lá que vamos refletir, desenvolver e descobrir mais sobre a língua.

01. Com base na reflexão acima, escreva (**1**) para as frases em que não aparece o sujeito, ou (**2**) para as frases em que o sujeito claramente aparece. Essa é uma atividade de reconhecimento e identificação do sujeito nas frases. Para isso, leve em consideração o seu conhecimento sobre a língua, que é fundamental na construção de novos conteúdos:

- (a) () Essas crianças fazem muito barulho.
- (b) () Eles tocaram a campainha e saíram correndo.
- (c) () Alguém pegou o meu celular.
- (d) () Roubaram o meu estojo.
- (e) () Um desconhecido pediu meu telefone.
- (f) () Falar com os outros é sinal de boa educação.
- (g) () Ninguém tirou nota boa no teste.
- (h) () Precisa-se de vendedores.
- (i) () Quem viu o meu tênis azul?
- (j) () Matou aula e foi para o cinema.

Procedimentos: Esse exercício inicial, posicionado após a observação, apresenta caráter diagnóstico e compõe etapa introdutória na sequência das questões aplicadas em aula. Após retomada do tópico *sujeito*, por ter sido explorado no segundo bimestre em 2017, os alunos participaram da produção do conceito e do reconhecimento de suas classificações (simples, composto, oculto, indeterminação e inexistente), de acordo com a gramática normativa. Esse esquema foi registrado no quadro. Depois disso, refletimos dialogicamente sobre conceitos, posição nas frases, formas de representação (categorias nominais ou \emptyset) e efeitos de

sentido de que o falante pode se servir no eixo fala/escrita. Em seguida, no quadro, devido à observação que precede à atividade, pontuamos a importância do conhecimento gramatical internalizado que os alunos possuem, conforme o eixo 1 em Vieira (2017). Tais procedimentos convergem para vários pressupostos estudados e comprovados na teoria funcionalista, segundo Neves (2011). Na sequência, então, lemos o enunciado da atividade, ressaltando a relatividade de algumas respostas, para assegurar a espontaneidade dos alunos na resolução da tarefa. Em seguida, em silêncio, realizaram a tarefa.

Objetivos: Inicialmente as finalidades, a partir dessa atividade, foram: (i) ceder espaço para as reflexões da gramática internalizada do aluno, devido à faculdade da linguagem inerente ao ser humano (PILATI, 2017), como ferramenta relevante na construção de novos conhecimentos; (ii) retomar conhecimentos metalinguísticos sobre sujeito, marcando os valores semântico-discursivos em cada sentença; (iii) verificar em que casos os alunos percebem a *referência indefinida* e com que intenções podem ser produzidas; (iv) discutir em que casos podem ser realizadas as construções com *referência indefinida*; e (v) ressaltar o ensino de língua a um processo ativo de pesquisa, questionamento, reformulação, descrição e sistematização, conforme Honda (2010), e previsto no eixo 1, em Vieira (2017).

02. Leia o texto abaixo de Luís Fernando Veríssimo.

Homem que é homem

“Você está num restaurante com nome francês. O cardápio é todo escrito em francês. Só o preço está em reais. Muitos reais. Você pergunta o que significa o nome de um determinado prato ao maître. Você tem certeza que o maître está se esforçando para não rir da sua pronúncia. O maître levará mais tempo para descrever o prato do que você para comê-lo, pois o que vem é uma pasta vagamente marinha em cima de uma torrada do tamanho aproximado de uma moeda de um real, embora custe mais de cem. Você come de um golpe só, pensando no que os operários são obrigados a comer. Com inveja. Sua acompanhante pergunta qual é o gosto e você responde que não deu tempo para saber. [...]

Quando vem a conta, você nota que cobraram pelo pato que não veio. Você: a) paga assim mesmo, para não dar a impressão à sua acompanhante de que se preocupa com coisas vulgares como o dinheiro, ainda mais o brasileiro; b) chama discretamente o maître e indica o erro, sorrindo para dar a entender que estas coisas acontecem; ou c) vira a mesa, quebra uma garrafa de vinho contra a parede e, segurando o gargalo, grita: ‘Eu quero o gerente e é melhor ele vir sozinho!’”²⁹

a) A crônica é um gênero de texto que retrata fatos cotidianos de forma leve e interessante, além de apresentar uma linguagem objetiva e acessível ao leitor. Que situação é representada no texto de Luís Fernando Veríssimo?

b) Observe que o autor recorre a uma estratégia para apresentar uma cena com uma mulher em um restaurante francês e, para isso,

²⁹ (Veríssimo, L. F. As mentiras que os homens contam. Editora Objetiva. Rio de Janeiro. p. 89, 2000)

ele usa frequentemente a palavra “você”. Esse termo inicialmente parece se referir ao leitor. Marque a alternativa que representa qual foi a intenção do autor com essa estratégia vista no texto.

() Essa estratégia é usada para fazer o leitor se colocar no lugar do narrador, para, assim, vivenciar os detalhes das cenas exatamente como o próprio narrador, na verdade, experimentou.

() Essa estratégia é empregada exclusivamente para se referir ao leitor. Com isso, o texto foi escrito apenas para se comunicar com o leitor, como ocorre em cartas, e-mail ou bilhetes.

Procedimentos: Depois dos dez minutos reservados para a atividade anterior, lemos a crônica e debatemos sobre as experiências subjetivas de cada um diante do tema do texto, para a construção de compreensão local e global do texto. Após isso, prosseguimos com a leitura dos enunciados (a) e (b). Os desdobramentos do debate inicial contribuíram para a estruturação dos argumentos para a questão (a). Já na questão (b), optamos pelo formato de alternativas, para alinhar a progressão temática, chegando a um dos pressupostos do eixo 2: ativar contextos extralinguísticos e estabelecer compreensão a partir da relação componente gramatical e texto. Falamos informalmente sobre: (i) o aspecto léxico-pragmático do sujeito simples no texto, extrapolando o sentido previsto no ensino de tradição normativa; (ii) as possibilidades de referência do pronome *você*; e (iii) o aspecto de o sujeito estar expresso ou não (forma) e de possuir referência definida ou indefinida (sentido), previsto em Duarte (2009). Para a deliberação desta questão, foram concedidos dez minutos.

Objetivos: O contato com o texto conduz o aluno à reflexão inicial sobre um dentre os variados efeitos de sentido e intencionalidades extralinguísticas de que a gramática não dá conta. Relevante ressaltar que os próprios alunos se sentiram desafiados a reformular oralmente o texto, ativando outras estratégias de indefinir ou redirecionar o sujeito, dentre as quais anotamos: a substituição do você, no texto, por alguém; uma pessoa; um certo alguém; ele; e um desconhecido. A partir disso, puderam investigar, analisar e testar diversas possibilidades de usos e estratégias, relacionando as expressões para torná-las adequadas aos efeitos de sentido. Esse trabalho espontâneo, além da própria atividade (a) e (b), comprova o êxito, ainda que incipiente, do ensino de língua enquanto atividade científica, vistos em Franchi (2006), Honda (2010) e Pilati (2017), aliados à abordagem dos eixos 1 e 2 (VIEIRA, 2017). Finalmente, objetivamos também conduzir o aluno a examinar a necessidade de não esclarecer o sujeito em determinados contextos e de tomar consciência de procedimentos linguísticos que realizam inconscientemente em situações cotidianas; para isso, anotamos vários exemplos, como: denúncia; fofoca; entre outras possibilidades.

03. Essa atividade, agora, pode causar arrepios, justamente porque o pavor, o suspense e o medo são típicos desse gênero: o conto de terror. São narrativas envoltas em uma aura de mistério, criaturas assustadoras e o uso eficaz de um dos sentimentos mais antigos - o medo - que garantem a esse gênero uma legião de fãs, conduzidos por mestres como Edgar Allan Poe (1809-1849), Clive Barker e Stephen King. Entre a realidade e a imaginação, eles criaram textos

que refletem a sociedade e os seus maiores pavores - fundamentados ou não.

Além desse estilo característico, o terror também tem outras marcas que o distinguem. Reunindo ações, personagens e ambientes, os autores transportam o leitor para o que pode ser chamado de representação detalhada das descrições dos ambientes e dos acontecimentos. Os textos deixam o leitor o mais próximo possível da história, para, logo em seguida, estabelecer um momento de ruptura, no qual eventos novos ocorrem sem que o leitor possa prever.

Portanto, nesse momento, elabore um conto de terror (tema livre), lembrando-se de que nem toda história que tenha cenas de suspense, monstros e seres imaginários pode ser considerada literatura de terror. É preciso mostrar marcas que se apresentam exclusivamente nesse gênero, como a ausência de desfechos felizes, momentos de tensão, perdas, perseguições e/ou final inesperado. E não se esqueça: quem não gosta de sustos também pode escrever contos de terror. Bom texto!

Procedimentos: Esta terceira atividade culmina na produção escrita dos alunos, apropriando-se do gênero em questão e das estratégias e sentidos assimilados anteriormente. Depois dessas instruções no enunciado (03), lemos dois contos de terror no momento, levados para instrumentalizá-los para a redação. Dessa forma, eles puderam observar as diferentes estratégias de construção de indeterminação, empregando o sujeito de *referência indefinida*, expressos e não expressos. Além disso, esquematizamos no quadro as características e a estrutura-composicional de um

conto de terror. Os alunos tiraram dúvidas e concluíram anotações sobre possíveis temas. Reservamos, finalmente, dois tempos de cinquenta minutos, totalizando uma hora e quarenta minutos, para a realização desta atividade.

Objetivos: Pretendemos, com essa atividade, propiciar à turma um momento de reflexão sobre o aprendizado, para, posteriormente, sistematizar os conhecimentos e os procedimentos linguísticos utilizados. Concomitantemente, traçamos como finalidade promover um letramento linguístico consciente, a partir do emprego e da articulação dos mecanismos adequados ao contexto de produção do texto, com vistas a uma maior inserção social nas diversas comunidades de fala, respeitando os diversos registros linguísticos, teoricamente associado ao eixo 3 em Vieira (2017).

ANÁLISE DO *CORPUS*: RESULTADOS DA APLICAÇÃO DAS ATIVIDADES

Todos os alunos participantes pertencem ao oitavo ano da escola municipal. A título de esclarecimento, a turma já havia estudado *sujeito* no segundo bimestre do ano letivo anterior. Além disso, foram demandados quatro tempos de cinquenta minutos, dentre os seis tempos semanais a que têm direito. Este subitem, portanto, tem como objetivo apresentar um diagnóstico prévio das construções de indeterminação do referente.

Dessa forma, os resultados expressos referem-se aos usos preferenciais dos alunos quanto à produção textual da atividade-piloto, a partir das formas alternativas no português do brasileiro, em estudos sociolinguísticos. Abordando esse fenômeno como variável, procedemos para a análise, sob a linha de pesquisa

sociolinguística variacionista, com base na observação da produção textual dos alunos. Vale destacar que não houve tempo hábil para expor resultados referentes às atividades 1 e 2.

Para a análise variacionista dos dados (cf. LABOV, 2007) a partir da produção textual dos estudantes, de acordo com o gênero conto de terror, fizemos o levantamento de todas as construções indeterminadoras do sujeito encontradas e, para a análise quantitativa, consideramos como fenômeno a indeterminação do sujeito, conforme empregadas pelos alunos, estando expresso/não expresso nas ocorrências.

Construções empregadas	Ocorrências	Índices percentuais
Ø + verbo na 3ª pes. do plural	11/30	36,6 %
Pronome indefinido	16/30	53,3%
Uma pessoa	24/30	80%
Construção passiva analítica + omissão do agente	04/30	13,3%
Formas nominais (SN)	22/30	73,3%
Tabela 1: Registro das construções com <i>sujeito de referência indefinida</i> (expresso/não expresso).		

Antes de tudo, cabe explicar que as categorias à esquerda da tabela 1 foram dispostas conforme a incidência dos usos encontrados nos resultados. Nos casos das construções com “pronome indefinido” e com a expressão “uma pessoa”, embora sejam SN, foram separadas da construção “outras formas nominais (SN)”, devido à ocorrência mais expressiva daquelas nos matérias coletados. Dentro de “outras formas nominais (SN)” foram encontrados empregos de diversas expressões indeterminadoras (comentadas a seguir).

Vale ressaltar que os alunos empregaram construções de indeterminação do referente várias vezes ao longo da produção escrita, por isso a quantificação surge ao lado do número total de alunos participantes. Dessa forma, observando os índices, vemos a preferência expressiva pela forma “Uma pessoa” e “Outras formas nominais”.

Com base nos resultados, os índices mostram que uma das estratégias prescritas pela gramática normativa surge como parte das ocorrências dos alunos na produção textual do conto de terror. Não foram encontradas construções indeterminadoras com verbo na terceira pessoa do singular + *se*. As outras formas de construção do *sujeito de referência indefinida* são realizadas de maneira alternativa à tradição normativa. Nos usos escritos entre os alunos, o emprego mais utilizado foi a expressão “Uma pessoa”, presente 24 vezes (80%), nos 30 textos analisados.

Importa mostrar também que, entre as duas opções descritas pela gramática normativa (ver 2.1), apenas uma delas aparece (\emptyset + verbo na 3ª pessoa do plural) e ocupa o quarto lugar nas frequências de uso escrito nos textos. Vejamos alguns exemplos extraídos das produções escritas, com base no contexto:

(10) (...) só que de repente **bateram** na porta. (G. S. S.)

(11) (...) nesse alvoroço todo ainda **escreveram** um recado para mim no espelho do banheiro. (A. L. S. O.)

(12) (...) quando eu era menor **debochavam** de mim na rua. (L. F. S. S.)

Com base nesses fragmentos, podemos, inclusive, repensar que algumas descrições limitadas da tradição gramatical podem ser

encontradas e analisadas, atualmente, em alguns usos escritos internalizados pelos alunos, a depender da natureza dos gêneros textuais, como estrategicamente demanda o gênero conto de terror, abordado na atividade-piloto. É importante, contudo, não perder de vista que é possível elaborar atividades que auxiliem o estudante a ter maior autonomia e consciência na análise dos mais variados fatos gramaticais, a serviço da situacionalidade e dos efeitos de sentido.

Quanto à quarta categoria à esquerda da tabela 1 (Construção passiva analítica + omissão do agente), foram constatados apenas quatro empregos nas produções escritas, muito provavelmente devido ao conhecimento intuitivo do aluno sobre as próprias regras do sistema linguístico em alguns contextos de uso da língua (temos chamado de gramática internalizada). O emprego dessa categoria corresponde à 13,3% dos usos quantificados, tendo sido utilizada apenas quatro vezes nos materiais coletados. Vejamos, a título de exemplo, uma dessas incidências:

(13) (...) na porta principal da casa vi uma mulher que **foi assassinada** misteriosamente. (L. A. S.)

Especificamente na realização da categoria “Outras formas nominais”, foram observados fenômenos indeterminadores aleatórios a uma quantificação precisa. A título de, em textos coletados, verificamos com apenas um ou dois usos construções como:

(14) (...) aí eu percebi que **uma coisa estranha** estava me seguindo. (A. C. O.)

(15) (...) lá longe na esquina da rua tinha **um homem** parado me olhando (C. L. S.)

(16) (...) até pensei que **algum zé mané** daqui de casa estava de brincadeira. (H. O. S.)

Cada uma dessas formas nominais, voltamos a dizer, obteve apenas uma ou duas incidências na construção de *sujeitos de referência indefinida*, por isso foram quantificadas e agrupadas à última categoria, “Outras formas nominais (SN)”, à qual também foram encontrados empregos como “um cara” e “alguém”.

Finalmente, e não menos importante, é relevante correlacionar que, de acordo com a terminologia proposta em Duarte (2009), as categorias “ \emptyset + verbo na 3ª pessoa do plural” (uma das formas prescritas de indeterminação de sujeito pela gramática normativa) e “Construção passiva analítica + omissão do agente” reúnem empregos de *sujeito não expresso com referência indefinida*, conforme contexto em que foram extraídos (cf. exemplos supramencionados). De outra parte, as categorias “Pronome indefinido”, “Uma pessoa” e “Outras formas nominais (SN)” reúnem os casos de *sujeito expresso com referência indefinida*, discussão sobre a qual a pesquisa se ocupa.

Assim, o conjunto de dados apresentado nesse subitem compõe repertório relevante para motivar o trabalho com a gramática em torno da perspectiva heterogênea das normas linguísticas (resultantes dos diversos registros linguísticos) e da norma gramatical, correlacionadas: (i) a um ensino que leva em conta o saber linguístico adquirido de forma sociocultural pelos falantes/alunos; (ii) às práticas de linguagem, em que os alunos

percebam efeitos condicionados a usos, dominem estratégias linguísticas em diferentes gêneros e, por extensão, saibam acessar e atualizar os mais variados registros – escritos e orais – apropriados às diferentes normas no uso efetivo da linguagem; e (iii) à concepção, no ensino, de que os saberes gramaticais são constantemente construídos, ampliados e atualizados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nessa etapa inicial, discutimos as terminologias sobre *língua*, *gramática(s)* e *norma(s)*, sobretudo para se chegar com sobriedade à discussão do conceito de *sujeito indeterminado*, com base na tradição normativa e nos recentes estudos linguísticos; a fim de que, a partir disso, propostas e encaminhamentos possam desfazer equívocos e dificuldades no ensino do tema, especificamente no tocante às construções com indeterminação de sujeito fora do espectro normativo.

De forma mais ampla, a investigação revisitou conceitos, classificações e terminologias da nomenclatura da gramática normativa, passando à aplicação de uma pesquisa sociolinguística variacionista, em forma de atividade-piloto, para: (i) verificar e descrever as formas de realização do *sujeito indeterminado*, como diagnóstico da realidade linguística dos alunos de ensino fundamental da rede pública de ensino; e (ii) servir como subsídio e diagnose iniciais para futuros amadurecimentos a partir do artigo, sobretudo na aplicação de novas atividades didático-pedagógicas de acordo com a proposta experimental em Vieira (2017).

Os resultados encontrados, sistematizados e analisados, permitiram refletir sobre o desafio que o entrelaçamento de duas coordenadas – a linha teórico-metodológica da gramática normativa e as contribuições dos estudos descritivos da língua – representa como proposta e estratégia no ensino de gramática.

À vista disso, nessa mesma direção, esclarecemos que faltou espaço para debater sobre o modo como a NGB é utilizada pelos professores, gramáticos e livros didáticos, além de algumas inconsistências conceituais em sua formulação no tocante ao tema da investigação. Essa abordagem discutiria: a adoção da nomenclatura gramatical, como sistema de classificação, que deve ter um alcance para além de seu próprio aprendizado; e a reflexão de sua perspectiva a partir das contribuições recentes das diferentes teorias gramaticais, muito embora a NGB nada tenha a ver com *normas*, mas exclusivamente com *nomenclatura*.

Nessa prévia etapa diagnóstica, foi possível verificar que os estudantes fazem uso de construções com sujeito indeterminado, em sua maior parte não apreciadas pela gramática normativa; o que permite concluir, embora preliminarmente, sobre a necessidade de se ter cada vez mais estudos empíricos sistemáticos, com vistas à ampliação e renovação do acervo de estratégias de ensino de uma gramática normativa em bases realistas; além de constatar, inclusive, a importância do aspecto socio-funcionalista como articulação complementar entre gramática e ensino.

À guisa de conclusão, portanto, ratificamos a perspectiva que permeia toda linha teórico-metodológica do artigo: letramento linguístico ativo e reflexivo a partir do ensino de gramática.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Práticas pedagógicas para o desenvolvimento das competências em escrita**. Ensino de produção textual. São Paulo: Contexto, 2016.

_____. **Muito além da gramática**: por um ensino sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola, 2007.

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

AVELAR, R. O. de. **Saberes gramaticais**: formas, normas e sentidos no espaço escolar. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

AZEREDO, M. O. **Gramática prática do Português**: da comunicação à expressão. Lisboa: Lisboa Editora, 2009.

_____. **Fundamentos de Gramática do Português**. São Paulo: Zahar, 2000.

BAGNO, Marcos (org.). **Linguística da norma**. São Paulo: Ed. Loyola, 2002.

_____. **Gramática pedagógica do português brasileiro**. São Paulo. Parábola, 2012.

_____. **Português ou brasileiro?** Um convite à pesquisa. São Paulo: Parábola, 2001.

BASSO, R. M.; OLIVEIRA, R. P. **Feyman, a Linguística e a curiosidade**: revisitado. Matraca, v. 19, n.º. 30, p. 13-40, 2012.

BECHARA, E. **Moderna gramática portuguesa**. São Paulo: Nacional, 2009.

_____. **Gramática escolar da língua portuguesa**. 1ª ed. 6ª. reimp. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em língua materna**: a sociolinguística na sala de aula. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

BOURDIEU, P. **A economia das trocas linguísticas**: o que falar quer dizer. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1996.

CASTILHO, A. T. **Nova gramática do Português Brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2010.

_____; Elias, V. M. **Pequena Gramática do Português Brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2012.

CHOMSKY, Noam. **Linguagem e responsabilidade**. São Paulo: JSN Editora, 2007.

_____. **Onlanguage**: Chomsky's classic works. Language and Responsibility and Reflections on Language. New York: The New Press, 1998.

COSERIU, E. **Sistema, norma e fala**. In: _____. Teoria da linguagem e linguística geral: cinco estudos. Rio de Janeiro-São Paulo: Presença-EDUSP, p. 13-85, 1979.

UERJ. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/xvi_cnlf/tomo_2/141.pdf> Acesso em 11 ago. 2017.

CUNHA, C.; CINTRA, L. **Nova gramática do português contemporâneo**. 6ª edição, Rio de Janeiro: Lexikon, 2013.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, N. e SCHNEUWLY, B. "Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento". In: DOLZ, J. e SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, p. 95-128, 2004.

DUARTE, M. E. Termos da oração. In: BRANDÃO, S. F.; VIEIRA, S. R. **Ensino de gramática**: descrição e uso. 2ª. ed. São Paulo: Contexto, 2009.

_____. **Sujeitos de referência definida e arbitrária**: aspectos conservadores e inovadores na escrita padrão. Revista Linguística, Rio de Janeiro, v. 3, n. 1, p. 89-115, junho 2007.

FARACO, Carlos Alberto. **Norma culta brasileira**: desatando alguns nós. São Paulo: Parábola, 2006.

_____. **O efeito Saussure**: cem anos do Curso de Linguística Geral. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário da língua portuguesa**. 5. ed. Curitiba: Positivo, 2010.

FIORIN, J. L. **Linguagem e Ideologia**. São Paulo: Editora Ática. 1997.

FRANCHI, Carlos. **Mas o que é mesmo "Gramática"?** São Paulo: Parábola. 2006.

GÖRSKI, E. M.; COELHO, I. L. “Variação linguística e ensino de gramática”. **WorkingPapers em Linguística**, Florianópolis, v. 10, nº. 1, p. 73-91, 2009.

GORSKI, Edair Maria & FREITAG, Raquel Meister Ko. “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: EDUFERN, 2013.

HENRIQUES, C. C. **Nomenclatura Gramatical Brasileira: 50 anos depois**. São Paulo: Parábola, 2009.

HONDA, M., O’NEIL, W.; PIPPIN, D. “On promoting linguistics literacy”. In: K. Denham & A. LOBECK. **Linguistics at school: Language awareness in primary and secondary education** (p. 175-188). Cambridge, England: Cambridge University Press, 2010.

KOCH, Ingedore & ELIAS, Vanda Maria. **Ler e Compreender: os sentidos do texto**. São Paulo. Editora: Contexto, 2006.

KLEIMAN, A. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. 6^a.ed. Campinas: Pontes, 1999.

LABOV, W. **Spotlight on Reading**. Philadelphia: University of Pennsylvania, 2007.

____ **Principles of Linguistic Change: Internal factors**. Oxford: Blackwell, 1994.

LOBATO, Lúcia. **Linguística e Ensino de Línguas**. Brasília: Editora UnB, 2015.

LUFT, Celso Pedro. **Moderna Gramática Brasileira**. São Paulo: Globo, 2002.

____ **Dicionário prático de regência verbal**. 8. ed. São Paulo: Ática, 2003.

LYONS, John. **Introduction to Theoretical Linguistics**. Cambridge, Cambridge University Press [1^a edição inglesa: 1968].

____ **Linguagem e Linguística: uma introdução**. Rio de Janeiro, Guanabara, 1987.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 2^a. edição, São Paulo: Cortez, 2001.

____ **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo: Parábola, 2008.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura.** 19ª edição, São Paulo: Brasiliense, 2012.

MATTOS E SILVA, R. V. **O português são dois: novas fronteiras, velhos problemas.** 2ª. edição, Rio de Janeiro: Parábola, 2011.

MOITA LOPES, L. P. da (Org.). **O português do século XXI: cenário geopolítico e sociolinguístico.** São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

NEVES, Maria Helena de M. **A gramática: história, teoria e análise, ensino.** São Paulo: UNESP, 2002.

____ **Gramática de Usos do Português.** São Paulo: UNESP, 2ª. ed., 2011.

____ **A gramática passada a limpo: conceitos, análises e parâmetros.** São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

____ **Que gramática estudar na escola? Norma e uso na língua portuguesa.** São Paulo: Contexto, 2003.

PAULIUKONIS, Maria Aparecida Lino. “Texto e Contexto”. In: VIEIRA, S. R. & BRANDÃO, S. F. (Orgs.). **Ensino de gramática: descrição e uso.** 2. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

PERINI, M. A. **Gramática descritiva do português.** São Paulo: Ática, 2007.

PILATI, E. **Linguística, Gramática e Aprendizagem Ativa.** São Paulo: Pontes, 2ª. edição, 2017.

ROCHA LIMA, C. H. **Gramática normativa da língua portuguesa.** Rio de Janeiro: José Olympio, 49ª. edição, 2011.

ROJO, Roxane. **Letramentos Múltiplos, escola e inclusão social.** 1ª. edição, São Paulo. Parábola Editorial, 2014.

SME - Secretaria Municipal de Educação; **Cadernos Pedagógicos,** 8º. Ano – Língua Portuguesa – 1º. bimestre, Rio de Janeiro, 2012.

____ **Cadernos Pedagógicos,** 8º. Ano – Língua Portuguesa – 4º. bimestre, Rio de Janeiro, 2012.

____ **Orientações Curriculares: Áreas Específicas. Língua Portuguesa,** Rio de Janeiro, 2010.

SOARES, Magda. **Alfabetização**: a questão dos métodos. 1ª. edição. São Paulo: Contexto, 2017.

_____. “Português na escola: História de uma disciplina curricular”. In: BAGNO, M. **Linguística da norma**. São Paulo: Loyola, 2002.

SOUZA, Daniela da S. de. **Estratégias de indeterminação do sujeito**: uma proposta pedagógica para o ensino de gramática, 2015. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Rio de Janeiro.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino da gramática. 13ª ed. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. **Gramática**: ensino plural. São Paulo: Cortez, 2006.

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 linguagem** [recurso eletrônico]. Natal-RN, EDUFRN, 2017. <http://repositorio.ufrn.br>.

_____; BRANDÃO, S. F. (Orgs.). **Ensino de gramática**: descrição e uso. 2a.ed. São Paulo: Contexto, 2013.

VIEIRA, Silvia Rodrigues. “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 Aplicadas ao Ensino, volume V. Natal: EDUFRN, 2013, p.53-90.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

CAPÍTULO 8: O LUGAR DA REFLEXÃO NA AULA DE GRAMÁTICA: POR ONDE COMEÇAR?

Fabiana Júlia de Araújo Tenório
fabiana_pesqueira@yahoo.com.br

Rafaella Sales da Silva
sales_rafaella@hotmail.com

Alexsandro da Silva
alexs-silva@uol.com.br

Como ensinar os tópicos gramaticais com foco na reflexão sobre a língua? Pode-se ou não ensinar nomenclaturas e/ou regras aos estudantes? Como introduzir os conteúdos gramaticais? Que abordagens parecem favorecer mais a reflexão sobre a língua? Qual a relação entre essa abordagem e o uso dos recursos didáticos?

Esses são questionamentos feitos, muitas vezes, pelos professores de língua portuguesa ao se depararem com o desafio de ensinar gramática/análise linguística a partir das novas orientações oficiais para o ensino de língua.

Um aspecto comum a essas perguntas é a preocupação em superar o ensino dos tópicos gramaticais a partir de frases inventadas, fora do contexto de uso da língua, por meio de treinos estruturais de

identificação e de classificação de unidades/funções morfosintáticas com objetivo de estabelecer o “certo” e o “errado”. Neste capítulo, discutiremos sobre a prática de análise linguística, que se delinea a partir da concepção de linguagem como uma atividade interativa, não apenas comunicativa, que acontece de forma funcional e contextualizada. Com o fim de melhor organizar essa discussão, selecionamos alguns pontos básicos: como surgiu a prática de análise linguística e o que ela propõe para o ensino de língua portuguesa; as (in)compreensões geradas pelo discurso de que todo e qualquer estudo da língua deve partir do texto e a ampliação da proposta inicial de prática de análise linguística; a discussão sobre os fazeres docentes no contexto da sala de aula.

Para ilustrar a reflexão sobre a introdução do estudo de tópicos gramaticais, que, na tradição gramatical escolar, ocorre, de modo geral, por meio da apresentação de conceito os e/ou regras, seguidos de exemplos, apresentaremos a análise das práticas de uma professora dos anos finais do Ensino Fundamental no tocante a esse aspecto.

ANÁLISE LINGUÍSTICA: SUA ORIGEM, SUA PROPOSTA

A década de 1980 é marcada por intensos debates para ressignificação do ensino de português, tradicionalmente centrado na análise gramatical de palavras e frases isoladas. As discussões geradas nessa época elegeram o texto como objeto de estudo nas aulas de língua portuguesa com o propósito de que os alunos compreendessem aquilo que liam e escrevessem com proficiência.

Ainda nesse período, começaram a ser disseminados no Brasil os estudos construtivistas, que, dentre os seus princípios, defendiam a valorização dos conhecimentos prévios dos estudantes e estimulavam o desenvolvimento da reflexão sobre o saber, por meio da mediação do professor. Nessa perspectiva, contestava-se a eficácia dos exercícios de memorização e de fixação no desenvolvimento das habilidades linguísticas dos alunos (MENDONÇA, 2007).

Ante essa situação, tornou-se necessário rever a maneira como eram conduzidas as aulas de leitura, produção de textos e gramática. Nessa direção, Geraldi propôs a “prática de análise linguística”, termo usado pela primeira vez pelo autor em um artigo intitulado “Subsídios metodológicos para o ensino de língua portuguesa”, publicado em 1984. É importante salientar que essa expressão não surgiu por uma preferência por novas terminologias (substituir o termo “gramática” por “análise linguística”), mas pela necessidade da criação de um novo objeto de estudo para as aulas de língua portuguesa. A definição apresentada inicialmente por Geraldi era a seguinte: “Entendo por prática de AL a recuperação, sistemática e assistemática, da capacidade intuitiva de todo falante de comparar, selecionar e avaliar formas linguísticas [...]” (GERALDI, 2012 [1984], p. 90-91).

Nessa perspectiva, é notória a preocupação do autor, a partir dessa conceituação, de demonstrar que o papel da análise linguística não é ensinar de maneira artificial e sistemática as questões gramaticais. Mais que simular o uso da língua com exemplos e dados preexistentes, é preciso partir da situação real em que o aluno

escreve, para verificar quais são as questões gramaticais e textuais que precisam ser exploradas.

Assim, quando esse conceito foi introduzido nas discussões sobre o ensino de português, a ideia inicial era “partir do erro para a autocorreção” (GERALDI, 2012, [1984] p. 73-74) e, por esse motivo, não deveria tomar como ponto de partida os textos bem escritos dos autores conceituados, mas, sim, os textos dos próprios alunos, uma vez que é para auxiliá-los que o ensino de gramática deveria servir.

Posteriormente, Geraldi adiciona, em outra edição do mesmo artigo citado anteriormente, agora publicado na coletânea “O texto na sala de aula”, uma nota de rodapé esclarecendo que o professor poderia selecionar, nos textos dos alunos, aspectos gramaticais para estudo “fora” das situações de reescrita. Contudo, ressalta que o fim da prática de análise linguística é a reescrita do texto produzido pelo estudante, a sistematização dos aspectos da língua e não o domínio da terminologia gramatical que nomeia esses aspectos.

Entretanto, essa proposta inicial de centralização do ensino de análise linguística a partir das produções dos alunos foi ampliada e ressignificada. Nessa direção, outros autores apontaram algumas indefinições que dificultavam o trabalho do professor em sala de aula e ampliaram o que constituiria essa prática de análise linguística.

(IN)DEFINIÇÕES E EXPANSÃO DA PROPOSTA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA

A perspectiva da análise linguística defende o texto como unidade linguística e realça o trabalho com a leitura e produção de textos. Esses encaminhamentos têm sido amplamente divulgados desde os

anos 1980, e os professores, ao buscarem inovar o ensino de leitura e escrita, tendem a apresentar dificuldades no desenvolvimento de atividades que privilegiem a análise e reflexão sobre a língua (MORAIS, 2002; NEVES, 1990). Morais (2002) explica que uma das causas para as dificuldades resulta de algumas indefinições e problemas apresentados pelos discursos acadêmicos.

Em relação a essas indefinições, o autor supracitado observa que alguns discursos têm defendido que a reflexão sobre os aspectos gramaticais deveria acontecer apenas de modo vinculado ao texto, visto que agir de modo diferente seria um retorno ao ensino tradicional de gramática.

Essa priorização do texto tem causado preconceito com atividades que não sejam exploradas por meio dele. Contudo, há aspectos da língua que podem ser trabalhados fora do texto de uma maneira mais recorrente, como é o caso da ortografia. Desse modo, o estudo desse aspecto da língua não precisa, portanto, estar necessariamente vinculado às situações de produção e revisão de textos, já que a ortografia é definida basicamente no nível da palavra. Outro aspecto problemático nas discussões sobre a análise linguística refere-se à polêmica sobre o (não) ensino de nomenclatura, que surgiu com as críticas relativas à ênfase dada a esse ensino nas aulas de português. Porém, é um equívoco achar que a prática de análise linguística proíbe esse ensino. Mendonça (2006) reforça que a “nomenclatura técnica é parte dos objetos de ensino, ou seja, nomear fenômenos é necessário para a construção de qualquer saber científico” (MENDONÇA, 2006, p. 217). Entretanto, a nomenclatura não pode ser vista como um fim em si mesma.

O ensino da norma linguística³⁰ também constitui outro ponto de tensão nos discursos sobre a prática de análise linguística. Entendemos que a escola não pode discriminar os alunos por falar uma variedade diferente daquela que é valorizada socialmente. No entanto, não pode se negar a ensinar a chamada “norma culta”. Mendonça (2007) destaca que isso seria sonegar aos alunos o acesso a um conhecimento socialmente legitimado.

Sobre o trabalho com a norma, salientamos que a análise linguística não a exclui, pois, como afirma Antunes (2007), não existe língua sem gramática, mas o contrário também não existe. Todavia, o ensino de norma na perspectiva da análise linguística trata os fenômenos linguísticos de maneira reflexiva, o que difere do ensino tradicional de gramática, pois não defende o ensino puro e simples da norma prescritiva das gramáticas tradicionais, mas, sim, o da norma de uso real (MATTOS E SILVA, 2011).

Isso significa proporcionar aos estudantes a reflexão sobre a língua, observando as transformações ocorridas ao longo do tempo. Por exemplo, o estudo de regência verbal não deveria ter como objetivo a “decoreba” das preposições que acompanham os verbos, mas a observação de que as regências mudam ao longo do tempo, porque os falantes passam a interpretar de forma diferente o significado dos verbos, “atribuindo a eles novos sentidos, ou gerando paralelismos sintáticos com os verbos de significado semelhante (assistir se torna

³⁰ O conceito de norma é amplo. Uma primeira acepção é a de que norma constitui aquilo que é regular na língua, sem o estabelecimento de qualquer juízo valorativo. Já a segunda noção é restritiva, pois implica o conceito de normatividade, ou seja, de prescrição daquilo que deve ser, “segundo o parâmetro legitimado, em geral, pelos grupos mais escolarizados e com maior vivência em torno da comunicação escrita. Esse viés prescritivo acaba por entrar no corpo dos cânones gramaticais” (ANTUNES, 2007, p. 86).

transitivo direto pela analogia semântica com ver, presenciar, frequentar, todos transitivos diretos)” (BAGNO, 2012, p. 520). Com isso, a maneira de construir as frases em que esses verbos surgem também sofre alteração.

Outro aspecto problemático destacado nos discursos vinculados sobre a prática de análise linguística refere-se ao que alguns professores têm denominado de ensino de “gramática contextualizada”, enquanto utilizam o texto como um pretexto para retirada de frases e palavras para realização de exercícios estruturais de análise sintática e morfológica. A “prática de análise linguística” proporciona, por outro lado, uma nova perspectiva de ensino sobre o sistema linguístico, partindo da reflexão para os usos da língua, privilegiando fenômenos gramaticais, textuais e discursivos (MENDONÇA, 2006).

O último aspecto destacado é a centralidade do ensino de análise linguística a partir dos gêneros textuais³¹, salvo naqueles casos que não dependem do gênero ou do texto (ortografia, por exemplo), conforme mencionamos anteriormente. Como o funcionamento da língua não acontece por meio de unidades linguísticas isoladas, mas, sim, de textos que pertencem a determinado gênero (SANTOS, MENDONÇA, CAVALCANTE, 2007), os professores precisam promover um trabalho de reflexão sobre os gêneros que circulam na sociedade.

³¹ O trabalho com os gêneros textuais permite ao professor trabalhar com os alunos a língua em funcionamento e ainda proporcionar o contato/domínio de variadas atividades culturais e sociais. Além de que, os gêneros textuais estão presentes nas diversas necessidades de interação social, seja no âmbito da linguagem escrita, seja no da linguagem oral.

Diante do exposto, percebemos que a prática de análise linguística está articulada aos eixos de leitura e produção de textos, a partir do trabalho com os gêneros textuais, tendo como objetivo perceber como a língua pode ser utilizada, com adequação, na produção de sentidos nas diversas situações comunicativas. Ademais, a norma linguística também constitui objeto de ensino, como já mencionamos, mas o foco é a reflexão sobre ela. Dessa forma, os estudantes precisam não apenas conhecer os fenômenos linguísticos, mas saber utilizá-los para propósitos específicos. Por exemplo, se o professor está desenvolvendo com os alunos um estudo sobre o gênero notícia, eles precisarão compreender: qual a finalidade desse gênero, em quais suportes circula, quem são os interlocutores, quais são as escolhas linguísticas mais adequadas para a construção de determinados efeitos de sentido, dentre outros aspectos.

Em vista disso, a prática de análise linguística implica um trabalho voltado para a língua em funcionamento, nas dimensões formais, textuais e discursivas. Mendonça (2006) configura essa prática como uma reflexão constante, organizada, dedicada à produção de sentidos e/ou apreensão “mais ampla dos usos e do sistema linguístico, com o fim de contribuir para a formação de leitores e escritores de gêneros diversos, aptos a participarem de eventos de letramento com autonomia e eficiência” (MENDONÇA, 2006, p. 208). Contudo, a incorporação de práticas distanciadas das tradicionais não se processa de forma repentina e como resultado do contato com novas teorias, dada a complexidade que envolve o fazer docente no cotidiano da sala de aula.

O FAZER DOS PROFESSORES NA SALA DE AULA

Os professores são constantemente acusados de resistentes aos discursos oficiais. Isso ocorre porque, durante muito tempo, pensou-se que o fazer docente deveria ser a materialização daquilo que foi pensado por especialistas das diferentes áreas do conhecimento. Na verdade, na prática, o que ocorre não é nunca exatamente aquilo que foi prescrito. Mendonça (2006) explica que as novas orientações para o ensino de língua proporcionam insegurança aos professores e causam um conflito de identidade, já que abalam suas convicções do que seria o ensino de língua.

Diante do exposto, entendemos, segundo Certeau (1994), que a compreensão de uma sociedade não ocorre a partir das orientações estrategicamente elaboradas, pois elas são reconstruídas, apropriadas e “fabricadas” em diferentes realidades, a partir da trajetória de vida, da política e do saber de seus autores. Eis o porquê é preciso olhar além dos produtos impostos.

Logo, muitas ações que ocorrem no interior das escolas, fabricadas pelos professores, não são as prescritas pelos documentos oficiais. Há um limiar de manobra entre aquilo que é pensado e o que é vivido, entre aquilo que é falado e o que é realmente feito, o que possibilita uma criação própria dos professores que atuam no dia a dia da sala de aula (FERREIRA, 2007).

Na tentativa de compreender a capacidade de inventividade dos professores no desenvolvimento cotidiano de suas ações, recorreremos a alguns conceitos criados por Certeau (1994). O primeiro deles, denominado de “práticas comuns”, refere-se à capacidade de inventividade dos docentes, ou seja, as suas mil

maneiras de fazer suas práticas. É por meio delas que eles se reapropriam do espaço organizado pelas técnicas da produção sociocultural.

Dois outros conceitos formulados por esse mesmo autor são os de “estratégia” e “tática”. O que ele chama de “estratégia” consiste no cálculo ou manuseio de relações de poder que se tornam exequíveis, a começar do instante em que um indivíduo de vontade ou de poder é separável e tem lugar de poder ou saber (próprio).

Isso significa que as estratégias funcionam como meios pelos quais as instâncias superiores – no caso do nosso objeto de estudo, as diretrizes curriculares para o ensino de língua, os livros didáticos, as escolas, os cursos de formação, etc. – legitimam o que deveria ser feito pelos professores em sala de aula.

Já as táticas se apresentam nas ações dos professores, isto é, em suas “maneiras de fazer” ao “consumir” as prescrições a eles dirigidos. As táticas não são tão facilmente percebidas, mas os professores estão o tempo todo fazendo uso delas. Isso faz com que entendamos que os docentes não são inertes aos discursos oficiais, pois os consomem ancorados em seus saberes e a partir daquilo que entendem ser útil para o desenvolvimento de suas ações.

Outra característica sobre o fazer docente, dessa vez destacada por Chartier (2007), é sua variedade, pois as práticas desses profissionais são guiadas por diferentes metodologias. Isso significa que são ecléticos no seu modo de ensinar. Dessa forma, os professores consomem os discursos oficiais por um processo de bricolagem, no qual selecionam o que consideram pertinente para o desenvolvimento de suas ações, testam, perpetuam o uso ou o abandonam em função de critérios práticos.

Isso nem sempre é um processo consciente. No entanto, as ações docentes são permeadas por uma mobilização contínua de saberes práticos e teóricos que só fazem sentido em situações concretas de ensino. Na realidade, as práticas cotidianas revelam que os discursos oficiais são modificados de acordo com os contextos e as circunstâncias das diferentes culturas.

Na tentativa de ilustrar esse movimento realizado pelos professores diante das atuais perspectivas de análise linguística, apresentaremos as práticas desenvolvidas por uma professora de língua portuguesa dos anos finais do Ensino Fundamental ao introduzir o estudo de um tópico gramatical. A discussão enveredará, portanto, sobre como essa professora têm se apropriado/ consumido as orientações oficiais para o ensino de gramática/análise linguística. O interesse é, por meio da análise dessas práticas, compreender o que a docente faz e não determinar aquilo que deveria ou não fazer.

O ENSINO DE CONCORDÂNCIA NOMINAL: REFLETINDO SOBRE A FLEXÃO DE SUBSTANTIVOS E ADJETIVOS

As questões até aqui levantadas sobre as indefinições e mudanças em torno do ensino de análise linguística aparecem nas práticas de ensino de uma professora do 6º ano do Ensino Fundamental de uma rede pública municipal de ensino situada no interior do Estado de Pernambuco. As práticas de ensino dessa professora foram analisadas em uma pesquisa desenvolvida por uma das autoras deste artigo (cf. TENÓRIO 2013), que teve como objetivo analisar os procedimentos metodológicos desenvolvidos pelos professores para ensinar gramática/análise linguística e os elementos que revelavam permanências e mudanças nesse ensino. Para tanto, a

autora observou 15 (quinze) aulas da professora Adriana³², que tinha 18 (dezoito) anos de atuação na rede pública de ensino. Durante esse período, foram realizadas 6 (seis) pequenas entrevistas para elucidar algumas questões suscitadas nas observações.

Com esse trabalho, que analisou apenas um recorte das práticas de ensino observadas, não encerrando, portanto, os jeitos de fazer da docente, percebeu-se que as práticas em movimento, embora esboçassem permanências do ensino tradicional de gramática, apontavam mudanças com relação a ele.

Em uma das observações, a professora iniciou a aula escrevendo no quadro a classificação de gênero (masculino e feminino), número (singular e plural) e grau (aumentativo e diminutivo).

Esse momento inicial remetia às práticas tradicionais que seguem a sequência de definições e exercícios. A professora parecia sentir-se à vontade para introduzir o assunto com as classificações. E, nesse sentido, é preciso pontuar que, quando explicava, sempre perguntando aos alunos, recebia respostas imediatas da turma. Isso demonstra que eles já conheciam essas classificações, que provavelmente foram estudadas em anos anteriores.

Assim, como os alunos já demonstravam conhecimentos prévios sobre as classificações, a professora não se demorou nas explicações. Ela continuou o trabalho com uma atividade fotocopiada de um livro que não era o escolhido pela rede de ensino: “Português: linguagens” (CEREJA; MAGALHÃES, 2011). Não propôs a realização da primeira questão da atividade, que tratava sobre os significados

³² O nome da professora e dos alunos, apresentados mais adiante, são pseudônimos.

dicionarizados da palavra grama, preferindo partir diretamente para o texto de Mário Quintana, “Só para si”, constante no segundo item da atividade – descrita abaixo:

Texto:

Dona Cômoda tem três gavetas.

E um ar confortável de senhora rica.

Nas gavetas guarda coisas de outros tempos, só para si.

Sempre foi assim, dona Cômoda:

gorda, fechada e egoísta.

A atividade pedia: “Reescreva o texto em seu caderno, substituindo o substantivo **cômoda** por **guarda-roupa** e fazendo as adaptações necessárias. Quando terminar, releia o texto e veja como ficou”. Assim os alunos fizeram, substituíram as palavras e reescreveram o poema na folha que a professora entregou. Quando terminaram, a docente pediu que eles lessem em voz alta. Os estudantes ditaram o texto, já realizando as modificações, e a professora escreveu no quadro. Ela não fazia observações no início, apenas escrevia o que ditavam. Depois, fez a leitura com eles e instigou-os à reflexão sobre a mudança de gênero.

Profa. Adriana: O que foi que vocês perceberam nas mudanças do texto padrão para o nosso? O que foi que aconteceu aí? O que foi que nós ³³[fizemos?

Aluno Fernando: [Trocamos umas palavras.

³³ Nos extratos, fizemos uso dos seguintes símbolos de transcrição fonética:

[falas intercaladas;

[] introdução de uma pequena explicação sobre o contexto do extrato transcrito;

[...] supressão de extrato;

... pausas curtas

“ ” introdução de um termo em destaque.

Profa. Adriana: Trocamos palavras...de quê? Que troca foi [essa?

Aluno Fernando: [Do feminino para o masculino.

Profa. Adriana: Muito bem...do feminino para o masculino...por que aqui, quando a gente foi trocar cômoda por guarda-roupa, muita gente ficou inseguro dizendo “Dona guarda-roupa... dono guarda-roupa”? Por [quê?

Aluno Mateus: [Porque no livro tem dona.

Profa. Adriana: Muito bem...porque no livro tem dona... Mas vocês sabem que guarda-roupa...eu posso dizer o guarda-roupa ou a guarda-roupa?

Alunos: [O guarda-roupa.

Profa. Adriana: Então guarda-roupa é uma [palavra ...

Alunos: [Masculina.

Profa. Adriana: Masculina... Muito bem... Aí como era que eu ia botar aqui dona, se dona é feminino?... Então guarda-roupa é masculino e por isso o que antecede ele, como o artigo aqui, também tem que ficar no masculino. E vocês viram em outra aula que quando a palavra é singular o que acompanha fica também no singular. Se está no plural, também acompanha no plural. No caso aqui também é no masculino, então o que antecede, que fica acompanhando o substantivo [...]. Nesse texto aqui quais foram as outras palavras que a gente modificou? [aqui os alunos interagem falando ao mesmo tempo] No texto eu tenho gorda... no masculino... é... no texto eu tenho fechada... é feminina ou masculina? E quando eu transcrevi ficou o quê?

Alunos: Fechado.

Profa. Adriana: E egoísta?

Aluno Caio: Continua do mesmo jeito.

Aluno Pedro: “Egoísto!”

Profa. Adriana: Muita gente ficou com dúvida [os alunos se dividiam entre concordar ou não com o colega]... não é errado, porque a gente só acerta quando a gente erra. Aí vamos ver aqui...essa palavra [a professora usa o quadro para mostrar]:

O egoísta / a egoísta

Profa. Adriana: Vou pegar a ideia de Pedro. Ele disse “egoísto” porque, geralmente, quando a gente faz o gênero masculino para o feminino, a gente só faz a troca do “a” pelo “o”, não é assim? Geralmente... quer dizer que não são todas as vezes... Aqui no caso; egoísta...o egoísta e a egoísta. Então ó... a gente chama essa palavra de invariável... o que quer dizer invariável?

Ela não é modificada, independente se eu estou me referindo ao sexo feminino ou masculino. Até aí tudo bem? Alguma observação a mais?

Aluna Gabriela: Ô, professora, egoísta serve para masculino e feminino, né?

Profa. Adriana: Isso.

A professora finalizou a discussão sobre a palavra “egoísta”, explicando o adjetivo uniforme e biforme e dando outros exemplos. Utilizou a nomenclatura e também fez a conceituação dos gêneros do substantivo e adjetivo a partir do que os alunos perceberam após as mudanças realizadas no texto.

O que se observou é que a professora, embora tenha abordado o conteúdo pela via da classificação, só trouxe à tona a questão do adjetivo uniforme depois que surgiu, a partir da reflexão dos alunos, o impasse com uma das palavras. Não se tratou, portanto, de classificar antecipadamente ou usar as nomenclaturas como foco da aula de português.

Outro aspecto interessante é que a professora tomou o erro do aluno, quando fala “egoísto”, como objeto de reflexão. Isso promove a “possibilidade de os alunos se defrontarem com questões e fenômenos linguísticos/discursivos à medida que mobilizam seus conhecimentos (resultantes ou não do processo de escolarização) para descrevê-los e explicá-los” (SUASSUNA, 2012, p. 15).

Dando continuidade à atividade, a professora instigou os alunos a refletirem sobre o gênero de algumas palavras. A questão seguinte da atividade solicitava os sentidos das palavras “cara” e “rádio” com os artigos “o” e “a”. Depois de pedir que os alunos lessem as duas

orações (O **cara** saiu do cinema com uma **cara** de susto; Liguei o **rádio** e sintonizei na **Rádio** Universitária), a professora explicou:

Profa. Adriana: As duas palavras em destaque... elas são iguais?

Alunos: São.

Profa. Adriana: “Cara” e “cara”. Só que elas têm sentidos diferenciados.

Aluna Maria: A gente pensa que é a mesma coisa.

Profa. Adriana: Por isso que a gente não pode ver a palavra isolada... A gente tem que ver a palavra na frase e, quando tiver texto, aquela palavra no contexto. Então “o cara” é o que [aí?

Alunos: [Um homem.

Profa. Adriana: Um homem, pode ser um rapaz...muito bem, um menino... saiu do cinema... aí veja: com UMA cara de susto.

Aluno Fábio: Quer dizer que ele teve um susto no cinema?

Profa. Adriana: Não. Cara nesse caso aí, tá indicando o quê?

Aluna Maria: Rosto!

Profa. Adriana: Ela disse rosto... aí eu complemento com uma expre...ssão... [...] é a expressão do rosto [dele.

Aluno Fábio: [Quem tem cara é cavalo, a gente tem rosto...

A professora Adriana, a partir da perspectiva do livro didático do qual a atividade foi retirada, provocou uma reflexão com o exercício proposto e afirmou que “a gente não pode ver a palavra isolada”. Isso também confirma que suas práticas estão, de certa forma, ancoradas nos usos da língua. Se a professora tivesse iniciado o conteúdo pelo livro didático adotado na rede de ensino – Para Ler o Mundo (SETT [et al.], 2009) – e seguido a proposta metodológica nele apresentada, teria enfatizado apenas a nomenclatura e a classificação, já que a atividade solicitava ao aluno que apenas identificasse o substantivo, o adjetivo e o artigo definido e, em seguida, copiasse, no caderno, o único exemplo em que o substantivo pode variar em gênero masculino ou feminino.

Ora, se a professora fez, conscientemente, uma outra escolha para abordar os tópicos gramaticais, esse é um forte indício de mudança de práticas. Lima, Marcuschi e Teixeira (2012) defendem, justamente, a proposição de atividades que permitam aos alunos pensar sobre a língua, discutir seus usos e concluir sobre o funcionamento dela. A maneira como a professora Adriana abordava o conteúdo acima exposto se aproximava muito desse “jeito de fazer”. Segundo as autoras:

As atividades sugeridas pelo professor precisam instigar investigação, análise, discussões por parte dos alunos. Do lado do professor, isso certamente vai motivá-lo a pesquisar mais, a estudar mais, a ter um ouvido e um olhar mais aguçados para as peculiaridades dos diversos usos. Em síntese, sua prática será bastante enriquecida (LIMA; MARCUSCHI; TEIXEIRA, 2012, p. 32-33).

Ao terminar a atividade, a professora se dedicou à conceituação. Sistematizou oralmente as regras sobre o gênero dos substantivos, retomando, na fala, os exemplos do exercício. Esse trabalho também é significativo, uma vez que os alunos, ao refletirem de modo sistemático e consciente, podem e devem ampliar esse conhecimento para, inclusive, ter autonomia para lidar com a linguagem em outras situações.

Quando interpelada a falar sobre a atividade que realizou, a professora deu o seguinte depoimento:

Profa. Adriana: Eu vejo gramática assim, contextualizada, né?! Não vejo assim a gramática trabalhada por si só, solta, né? Com exemplos de palavras soltas, tentar contextualizar em frases e em textos... Antigamente eu ensinava muita regra, hoje em dia não... Veja, eu não falei sobre comum de dois...eu começo a pensar com um textozinho para eles irem

percebendo o masculino, o feminino, o singular e o plural e as formas que podem ser utilizadas... Só que pra fazer isso eu fico em dúvida, porque, quando chegar lá na frente, eles vão enfrentar testes...eu já me deparei com perguntas totalmente tradicionais, no caso do SAEPE do IDEB...só que, na minha cabeça, eu acho que o certo é trabalhar assim... Agora como meu livro é também tradicional, eu tenho que misturar. Não sei se eu tô fazendo certo ou errado...mas aí eu tento pesar, eu fico buscando a maneira mais fácil de entendimento deles. Mas como meu livro tem aquela parte tradicional, eu dou...eu dei [antes de começar as observações] por alto, assim, para eles terem uma ideia do que a gente iria ter mais adiante...Mas eu não me foco naquela parte... Acho que é totalmente desnecessária, por isso que eu trabalho assim.

Entrevistadora: Você sente dificuldades em trabalhar assim?

Profa. Adriana: Sinto.

Entrevistadora: Quais são as maiores dificuldades?

Profa. Adriana: O conhecimento prévio deles, eles já vêm do primário com aquela coisa meio decodificada, né? E a questão, assim, para interagir, para pensar... porque eles ficam chateados, porque eu boto eles para pensar, formular resposta... Mas aí em relação ao processo...eu já trabalhei com os nonos anos... é assim, quando chega lá, eles estão na mesma fase do que estão aqui, estás entendendo? Aí eu tive a oportunidade de no início prepará-los...aí chega mais na frente e fica mais fácil para quem vier. Foi o que me deixou feliz e só.

É importante destacar alguns pontos dessa fala. Primeiro é preciso refletir sobre o que a professora chamava de gramática contextualizada. Para muitos especialistas, como já foi dito, o que tem sido chamado de gramática contextualizada são atividades que usam o texto como pretexto para trabalhar as classificações isoladas do sentido e dos usos. Mendonça (2007, p. 96) afirma que a análise linguística “não se trata de um ensino renovado de gramática, ou do que se tem denominado recentemente “gramática contextualizada”, mas de uma outra maneira de tratar os fenômenos linguísticos na escola”.

É fato que a atividade proposta pela professora não estava se limitando a retirar os substantivos do texto ou a propor as regras para que sejam memorizadas, sem uma reflexão sobre seus usos. O que se tem é uma aproximação/construção de um trabalho que promove a descoberta de sentidos e que foi escolhida em substituição a uma atividade do livro didático, que solicitava apenas a identificação do substantivo e a cópia dos adjetivos que mudavam de gênero.

Assim, é possível inferir que a professora Adriana tenha utilizado “gramática contextualizada” para teorizar o trabalho de reflexão com a língua.

O segundo ponto é a confirmação de um trabalho com “múltiplas práticas” (CHARTIER, 2000). A professora afirmou que ora utilizava o livro didático que é mais tradicional, ora propunha outras atividades “mais fáceis para o entendimento dos alunos”, ora trazia o trabalho a partir de textos e seus sentidos.

Logo, pode-se concluir que nem sempre as práticas da professora Adriana correspondiam ao idealizado pelos especialistas ou ao que é proposto pelo livro didático que a rede adotou. Embora sejam instituídas “estratégias”, a professora buscava “táticas” condizentes com o seu espaço da sala de aula e com os seus alunos. Ainda mais: buscava se movimentar de maneira confortável entre os saberes e as práticas de que dispunha.

Para Certeau (1994, p. 92), as “maneiras de fazer – de caminhar, ler, produzir, falar – são estilos de ação que, embora estejam num “campo que os regula num primeiro nível [...], introduzem aí uma maneira de tirar proveito dele, que obedece a outras regras [...]”. Há,

então, uma “maneira de fazer” da professora Adriana que, provavelmente, não estará inserida por completo em uma perspectiva ou em outra.

Além disso, Chartier (2002) alerta para o fato de que os professores se apropriam de uma inovação à medida que ela beneficia e organiza o desenvolvimento do trabalho docente. Caso contrário, ela não será bem acolhida. Assim, a professora Adriana, no cotidiano de sua sala de aula, fazia uso do que, para ela, parecia ser viável para seu trabalho e para o entendimento dos alunos.

Há ainda um terceiro ponto sobre esse depoimento da professora. É importante ressaltar que ela possuía 18 (dezoito) anos de ensino na rede pública (3 anos como substituta e 15 como efetiva) e era licenciada em Letras há 13 (treze) anos. Concluiu a graduação em 2000 e a Especialização em Linguística em 2001. A professora afirmou que houve mudança, ao longo de sua carreira no tocante ao ensino de gramática. Em outro momento de entrevista, quando foi interrogada sobre as possíveis mudanças da maneira como ela ensinava e as suas práticas atuais, ela reafirmou:

No início, como eu também aprendi, eu dava uma anotação do que era e depois passava um exercício, frases para mudar o gênero...pronto. Minha aula era essa. Produção textual uma vez ou outra... Leitura? Muito pouco! Depois com o passar... fui aprimorando, o interesse também, né? Em aprender, não ter medo de mudar, de buscar, foi se modificando a minha prática [Entrevista 06/08/2012].

A discussão sobre os saberes clarifica esse aspecto. Para Tardif (2000, p. 14),

os saberes são temporais [...] pois são utilizados e se desenvolvem no âmbito de uma carreira, isto é, de um processo de vida profissional de longa duração do qual fazem parte dimensões identitárias e dimensões de socialização profissional, bem como fases e mudanças.

É por isso que se torna imprescindível analisar práticas de ensino sob um olhar sensível a esses saberes que são temporais e heterogêneos, como afirma Tardif (2000). A mudança de práticas requer tempo, reflexão sobre a própria prática, espaço e orientação adequada. Por isso é importante a dimensão “socialização” que Tardif (2000) aponta.

PALAVRAS FINAIS

Os elementos da análise apontam para um movimento entre permanências e mudanças no ensino da gramática. Mas, além disso, há, claramente, uma tentativa de promover atividades que ajudem os alunos a refletirem sobre a língua. Esse movimento também aparece na relação que a professora mantinha com o livro didático adotado pela rede e com o outro que utilizava nas atividades de gramática.

Estamos cientes de que esse é apenas um recorte das práticas dessa professora, mas é possível perceber o quanto é necessário investir em formações que auxiliem os docentes a fortalecerem suas práticas, refletirem sobre elas e minimizarem as angústias decorrentes de um processo de (re) construção no qual está inserido o ensino de língua portuguesa.

Acreditamos que esse trabalho pode fomentar ideias para o ensino de língua portuguesa na introdução dos tópicos gramaticais em sala

de aula. Além disso, contribui para negar a acusação sofrida pelos professores de resistentes aos discursos oficiais.

Necessitamos de trabalhos que não se contentem em denunciar os desafios do ensino de língua portuguesa ao ensinar gramática/análise linguística, mas que invistam na compreensão dos fazeres dos professores. Ademais, encontramos muita literatura sobre o que não se fazer ao ensinar gramática, mas poucos materiais que auxiliam o como fazer. Consideramos que essa discussão ainda está longe de se encerrar e, por isso, eis a necessidade de intensificação do debate do ensino de gramática/análise linguística em sala de aula.

REFERÊNCIAS

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

BAGNO, M. **Gramática pedagógica do português brasileiro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. **Português - Linguagens**, vol. 6, 6º ano do ensino fundamental. Ensino fundamental II. São Paulo: Atual, 2011.

CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer** / Michel de Certeau; tradução Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

CHARTIER, A-M. Fazeres Ordinários da Classe: uma aposta para pesquisa e para a formação. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 26, n. 2, p. 157-168, jul./dez. 2000.

_____. Sucesso, fracasso e ambivalência da inovação pedagógica: o caso do ensino de leitura. **Conferência proferida no Centro de Educação – UFPE**, 2002.

_____. Ação Docente: entre saberes práticos e saberes teóricos. In: CHARTIER, A-M. **Práticas de leitura e escrita**: história e atualidade. Belo Horizonte: Autêntica/Ceale, 2007.

FERREIRA, A. T. B. O cotidiano da escola como ambiente de “fabricação” de táticas. In: FERREIRA, A. T. B.; ALBUQUERQUE, E. B.C.; LEAL, T. F (Org.). **Formação continuada de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

GERALDI, J. W. Unidades básicas do ensino de português. In: GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula**. (Org.). São Paulo: Anglo, 2012.

LIMA, A.; MARCUSCHI, B.; TEIXEIRA, C. Ensino de gramática e trabalho com textos: atividades compatíveis. In: SILVA, A.; PESSOA, A. C.; LIMA, A. (orgs.). **Ensino de Gramática: reflexões sobre a língua portuguesa na escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

MATTOS E SILVA, R. V. **Contradições no ensino do português: a língua que se fala X a língua que se ensina**. São Paulo: Contexto, 2011.

MENDONÇA, M. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In: BUZEN, C; MENDONÇA, M; KLEIMAN; et al. (Orgs.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

_____. Análise linguística: por que e como avaliar. In: Marcursch, B. & Suassuna, L. (orgs.). **Avaliação em Língua Portuguesa: contribuições para a prática pedagógica**. 1ª Ed., 1 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. P. 95 – 109.

MORAIS, A. Monstro à solta ou... “Análise Linguística” na escola: apropriações de professoras das séries iniciais ante as novas prescrições para o ensino de “Gramática”. **Anais da 25ª Reunião Anual da ANPEd**. Caxambu: ANPEd, 2002.

NEVES, M. H. M. **Gramática na escola**. São Paulo: Contexto, 1990.

SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M.; CAVALCANTE, M. Trabalhar com texto é trabalhar com gênero? In: SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M.; CAVALCANTE, M. C. B. (Orgs.). **Diversidade textual: os gêneros na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SUASSUNA, L. Ensino de análise linguística: situando a discussão. In: SILVA, A.; PESSOA, A. C.; LIMA, A. (orgs.). **Ensino de Gramática: reflexões sobre a língua portuguesa na escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

SETT, M. das G.[et al.]. **Para Ler o Mundo**. Língua Portuguesa – 6º ano. São Paulo: Scipione, 2009.

TARDIFF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários – Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação do magistério. **Revista Brasileira de Educação**. Jan/Fev/Mar/Abr. 2000, n. 13.

TENÓRIO, F. J. A. **Ensino de gramática de análise linguística: mudanças e permanências nas práticas de ensino de língua portuguesa**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2013.

CAPÍTULO 9: PRODUÇÃO ORAL E GRAMÁTICA NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: POR UMA SALA DE AULA REFLEXIVA

Silvio Nunes da Silva Júnior
junnyornunes@hotmail.com

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Os saberes necessários para a formação do letramento escolar de alunos da educação básica a partir do ensino de língua portuguesa são muitos. É possível afirmar que, atualmente, ser professor de língua portuguesa é uma das tarefas mais desafiadoras do campo educacional, pelo fato de ser este um componente curricular que exige uma postura articuladora em relação aos objetos de ensino e uma formação concreta e pronta para se subverter³⁴ (DE CERTEAU, 2009; SANTOS, 2008) de quadros institucionais³⁵ (BOURDIEU,

³⁴ De Certeau (2009) considera que, na vida social, é preciso que os sujeitos desenvolvam táticas, as quais, no contexto do ensino, para Santos (2008), atuam como maneiras do professor se subverter de estruturas formais dispostas na sua formação e atuação profissional.

³⁵ Bourdieu (1996) chama de quadros institucionais as estruturas sociais que exigem determinados comportamentos e atitudes dos sujeitos na sociedade.

1996) dispostos na escola enquanto instituição social. Muitas das obrigações curriculares do ensino de língua portuguesa vivem presas a práticas de ensino denominadas tradicionais, o que impede, muitas vezes, de que se possa inovar a prática pedagógica articulando um objeto de ensino com o outro. Nessa perspectiva, vem-se percebendo, emergencialmente, a necessidade de fugir dessas práticas, pois somente assim a sala de aula será um espaço amplo em que se possa trabalhar não apenas a língua, mas sim, a linguagem.

Uma dessas obrigações curriculares que reúne uma infinidade de objetos de ensino de língua portuguesa é a gramática, a qual, em muitos discursos de alunos e professores em serviço e pré-serviço, é vista enquanto estrutura complexa de lidar. Ao analisar de forma mais densa algumas gramáticas normativas que seguem a risca o que determina a corrente formalista da língua³⁶ (GÓIS, 1958; CEGALLA, 2008), percebe-se que, realmente, as abordagens gramaticais se tornam complexas, considerando que àquelas questões se concebem como um conjunto de regras a serem memorizadas com fins puramente escolares. Entretanto, não é dessa forma que a gramática precisa ser abordada em sala de aula e até mesmo fora dela. Estudos mais voltados ao sociointeracionismo linguístico e à relação entre dialogismo (BAKHTIN, 2003; VOLOCHINOV, 2017) e ensino de língua (GERALDI, 1997; BRITTO, 1997, ZOZZOLI, 1997, 2002) apontam para a necessidade de um ensino de gramática contextualizado.

³⁶ Gramáticas formais focadas em estabelecer regras para o uso da língua.

Antunes (2009) destaca que a habilidade de articular as principais modalidades de linguagem (oralidade e escrita) para fins sociais já demonstra uma já constituída 'gramática do aluno'. A gramática do aluno, também citada por Zozzoli (1997), é composta por saberes gramaticais realmente necessários para a atuação social dos alunos. Assim, da maneira em que se estimula a constituição de uma gramática do aluno, estar-se mostrando, no uso da língua, a importância dos saberes gramaticais para além dos muros da escola. A articulação entre as modalidades de linguagem em sala de aula de língua portuguesa levanta uma nova problemática para a discussão, pelo fato de que em muitas práticas de ensino a escrita ganha maior atenção do que a oralidade, quando as duas modalidades precisam se manter no mesmo grau de importância, desmistificando os afastamentos entre fala e escrita nas práticas sociais de linguagem.

Pensando a partir da problemática do ensino de gramática na escola e da valorização da oralidade em sala de aula, o presente estudo visa discutir sobre a produção oral e o ensino de gramática em busca de uma prática de ensino reflexiva que vise à construção de saberes no ensino de língua portuguesa. Para dar conta do objetivo, o plano teórico traz considerações sobre linguagem, gramática e ensino de língua portuguesa, pontuando, nesse sentido, as relações entre as modalidades de linguagem no trabalho com a gramática e, com maior ênfase, na atuação da produção oral nas atividades de ensino e aprendizagem. Em seguida, contextualiza-se uma pesquisa qualitativa de cunho etnográfico e colaborativo que foi desenvolvida numa turma de 9º ano de uma escola de esfera pública, na qual pode

se observar, na prática, a atuação da oralidade no desenvolvimento de práticas focalizadas na construção de saberes gramaticais.

ORALIDADE E GRAMÁTICA NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

O ensino de gramática na escola vem sendo muito discutido em estudos sobre ensino e aprendizagem de língua portuguesa. Muitos contestam as práticas de ensino que têm a gramática enquanto objeto final, outros se mostram de acordo com essas práticas, acreditando que mesmo sendo um contexto social, a escola carece situar-se numa perspectiva mais formal em relação ao uso e a aprendizagem da língua materna. Corrobora-se com Possenti (1996) quando afirma que o objetivo da escola é ensinar o português padrão ou criar condições que propiciem o aprendizado dessa variação³⁷.

Quando o autor fala de criar condições, abre espaço para interpretações mais harmônicas do seu discurso com as práticas de ensino que a Linguística Aplicada vem destacando, principalmente as que creem na necessidade de se ensinar com enfoque numa gramática do aluno (ZOZZOLI, 2002). No âmbito dessas condições, pode-se destacar que o ensino da gramática não só deve partir das práticas de produção escrita, visto que, como se sabe, escrita e oralidade precisam caminhar juntas no ensino, deixando clara a não existência da dicotomia fala/escrita (MARCUSCHI, 2001). Sob esse viés, percebe-se que em práticas de ensino de gramática sem a

³⁷ O português padrão (PP) é tido como uma variação linguística com maior prestígio social.

preocupação com as condições de ensino, acabam criando uma dicotomia, a qual Geraldi (1997) chama de língua/ensino:

Se o objetivo das aulas de língua portuguesa é oportunizar o domínio do dialeto padrão, devemos acrescentar outra questão: a dicotomia entre ensino da língua/ensino da metalinguagem. A opção de um ensino da língua considerando as relações humanas que ela perpassa (concebendo a linguagem como lugar de um processo de interação), a partir da perspectiva de que na escola se poder oportunizar o domínio de mais de outra forma de expressão, exige que reconsideremos 'o que' vamos ensinar, já que tal opção representa parte da resposta do 'para que' ensinamos (p. 45).

Com base no que discute Geraldi (1997) pode-se pensar o quão cautelosas precisam ser as escolhas dos professores em serviço em relação ao que vão abordar em determinados momentos de suas aulas de língua portuguesa, para que as abordagens não fiquem situadas numa mesclagem de objetos de ensino sem se importar com que é preciso ensinar e o para que estar-se ensinando. Isso ocorre com grande repercussão quando os professores – que seguem a risca os objetos de ensino encontrados nos planos anuais de ensino das escolas em que atuam – intercalam gramática e diversidade linguística, impedindo que os alunos consigam entender o que realmente quer se considerar correto gramaticalmente e socialmente.

Uma problematização ainda mais frequente é a de análise gramatical a partir de sentenças soltas que, na educação básica, deixa muitos alunos confusos sobre as relações da gramática normativa com as práticas sociais, isso porque além das análises/explicações partirem de práticas de linguagem aleatórias tudo se limita na escrita, assim,

em situações de ensino e aprendizagem, pode-se levantar a crença de que a fala não faz parte da linguagem por não ser também estudada na escola.

Britto (1997, p. 164), sobre esse pensamento, pontua que:

A análise lingüística, 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 lingüística não deve ser entendida como a gramática aplicada ao texto, como supõem os autores de livros didáticos, mas sim como um deslocamento 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 lingüística; 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’.

Nesse sentido, cabe lembrar-se da centralidade das práticas de ensino na análise lingüística em todos os momentos de produção textual³⁸, o que impede que outros fins sejam objetivados no ensino de língua portuguesa. Mesmo que se tenha o intuito de destacar a importância da gramática no ensino, é importante que se pense o quanto as outras questões que se concebem na linguagem têm para o ensino e a sociedade, como, por exemplo, o trabalho comunicativo a partir dos gêneros do discurso oral (SILVA JÚNIOR, 2017). Os apontamentos para a necessidade de implementar-se as práticas de produção oral em sala de aula não são novos, no entanto vêm compartilhando uma mesma finalidade, a saber:

[...] que as pessoas tornam-se sujeitos críticos e aptos para agirem em seu meio, a partir dessas interações e dos lugares sociais diversificados, que as possibilitam falar – assumindo

³⁸ Aqui se fala de produção escrita e, também, oral.

uma determinada posição – argumentar, concordar, discordar, desempenhando papéis a cada momento da vida cotidiana (GALVÃO & AZEVEDO, 2015, p. 251).

Sabe-se, tendo em vista as condições pessoais, profissionais e acadêmicas que a sociedade vem delegando, que o domínio consistente das modalidades orais e escritas da linguagem torna-se questões primordiais para a atuação dos sujeitos nas práticas sociais. Nessa perspectiva, no que se refere à relação entre linguagem e práticas sociais, Kleiman (2002) aponta que os estudos sobre letramento expandiram significativamente o debate sobre a modalidade oral na escola no intuito de contribuir para a formação dos alunos para além dos muros das instituições de ensino.

Britto (1997) ainda complementa que até mesmo a visão de professores de língua sobre a análise linguística em sala de aula é tida de maneira equivocada, onde ela não é creditada como prática focada na construção do conhecimento linguístico-discursivo, mas sim, como prática de reconhecimento de estruturas de palavras e sentenças diversas. No entanto, esse reconhecimento já é fruto de um processo de apropriação discursiva na construção de conhecimento.

A partir daí, encontram-se debates sobre a baixa possibilidade de abordar temas diversificados frente às obrigações do currículo de língua portuguesa na educação básica, a ausência de formação continuada (que é um desafio muito recorrente), etc. Nessa linha de pensamento, Zozzoli (1997, p. 2, *grifos da autora*) destaca que:

Mesmo que a profusão de trabalhos sobre leitura, produção e gramática, em diversas áreas do conhecimento, possa sugerir que há pouco a explorar nesses temas, no contexto da sala de aula, há momentos em que essas questões ainda constituem

um desafio para alunos e professores de língua, sobretudo quando se tem o propósito de formar leitores/produtores de texto *para agirem no mundo* e não se visa à simples aplicação de teorias, sejam elas correspondentes ao ponto de vista normativo/prescritivo da gramática dita tradicional ou a modelos predeterminados oriundos da Linguística.

Relacionando essas considerações com as de Britto, vê-se que os autores levam os fins do ensino de gramática para perspectivas semelhantes: a construção do conhecimento e a de agir no mundo a partir de práticas pedagógicas situadas e não impregnadas em modelos pré-estabelecidos pela linguística e outras teorias quando se pensa no ensino com um olhar mais amplo. É nesse contexto que o trabalho com as modalidades de linguagem se apresenta com mais ênfase para a discussão.

Observa-se, com isso, que as abordagens gramaticais em sala de aula precisam focar no uso da língua na sociedade, isto é, é de essencial que os alunos possam entender que o que se vê na escola reflete nas práticas sociais, estimulando inquietações em busca de observações mais atentas da linguagem fora da escola, uma vez que não se tem o objetivo de formar alunos para a escola, mas sim, retomando Zozzoli (1997), para agir no mundo, mais especificamente, no seu contexto.

As abordagens com a oralidade se fazem pertinentes por esta ser a modalidade que os alunos mais contatam no dia-a-dia; além de que o domínio dela é essencial para o desenvolvimento satisfatório da escrita dos alunos, como afirma Possenti (1996):

[...] a função da escola é ensinar o padrão, em especial o escrito (relembre-se que foi dito acima que, na verdade, os grandes problemas escolares estão no domínio do texto, não no da gramática). Até porque, quando a escola ensina, o que ela ensina mesmo é a modalidade escrita dessa língua, mas não propriamente a língua. Inclusive, para ensinar a modalidade

escrita, deve pressupor — e pressupõe de fato — um enorme conhecimento da modalidade oral.

A habilidade escrita que se caracteriza como principal objeto de estudo da gramática é impossibilitada sem que, anteriormente, o sujeito aluno não domine a modalidade oral, ou seja, é impossibilitado o desenvolvimento/aprimoramento de uma competência sem o conhecimento necessário da outra, visto que ambas se complementam numa inter-relação que só se distancia quando se estuda a língua em sua construção formal e estrutural enquanto sistema de signos abstratos (SAUSSURE, 2006).

Assim, percebe-se que o ensino de gramática na escola depende de diversos fatores que precisam ser considerados no intuito de que as práticas sejam satisfatórias e impliquem positivamente na formação dos alunos, consolidando uma dialogicidade (BAKHTIN, 2003) nas práticas de ensino e aprendizagem de língua portuguesa. Além disso, fica clara a carência de conhecimento articulador entre teoria e prática na formação do professor, gerando possíveis divergências acerca do que ensinar e do para quê ensinar determinado objeto de ensino da língua.

METODOLOGIA

Para a realização desse estudo, optou-se por adotar os pressupostos da pesquisa qualitativa de cunho etnográfico e colaborativo para apontar como a produção oral pode contribuir para a reflexão sobre a língua e a construção de saberes gramaticais no ensino de língua portuguesa. A pesquisa qualitativa é fundamentalmente interpretativista e realista no que concerne à posição do

pesquisador, uma vez que o coloca num “lugar ético-responsivo no ato de se fazer pesquisa, um lugar de não-álibi em que ele não pode não dizer/calar e, ao mesmo tempo, não pode fragilizar o campo e desqualificar ou silenciar os sujeitos implicados na pesquisa (responsabilidade moral)” (ROHLING, 2014, p. 48-49). Nesse sentido, a neutralidade do pesquisador, muito discutida em estudos sobre pesquisa quantitativa, não existe totalmente, pois, na interpretação dos dados, ele acaba se envolvendo por, também, ser participante da sua pesquisa. Essa característica da pesquisa qualitativa propicia “uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível” (CHIZZOTTI, 2003, p. 221).

Hughes (1980, p. 109) discute sobre a pesquisa qualitativa partindo do princípio da realidade social encarada pelo pesquisador desde quando se insere no contexto de pesquisa determinado:

Quando o teórico aborda a realidade social, encontra o campo antecipadamente ocupado pelo que pode ser chamado de autointerpretação da sociedade. A sociedade humana não é meramente um fato, ou um acontecimento do mundo exterior, a ser estudado por um observador como um fenômeno natural... É um pequeno mundo integral, um cosmos, iluminado de significado a partir de seu interior pelos seres humanos que incessantemente o criam e conduzem como forma e condição da sua autorrealização.

Quando o pesquisador se insere no contexto em que os dados serão coletados, é necessário que aquele ambiente seja observado num ponto de vista comparativo com outros contextos. Esse pensamento surgiu na maneira com que os críticos sociológicos começaram a contestar o paradigma positivista altamente presente nas pesquisas

científicas realizadas com base no pensamento de Augusto Comte, que, por sua vez, “propôs que as ciências sociais e humanas deveriam usar os mesmos métodos e os mesmos princípios epistemológicos que guiam as pesquisas em ciências exatas” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 31), as quais, desde aquela época, pautam seus estudos na pesquisa quantitativa e descritiva, isto é, presa a uma análise detalhada de dados numéricos e/ou percentuais, sem se preocupar com os contextos sociais de onde vêm os dados.

Nessa linha de pensamento, o pesquisador qualitativo da Linguística Aplicada

[...] que emprega a montagem é como um confeccionador de colchas ou um improvisador no jazz. Esse confeccionador costura, edita e reúne pedaços da realidade, um processo que gera e traz unidade psicológica e emocional para uma experiência interpretativa (DENZIN; LINCOLN, 2006, p.19).

As diversas reflexões em busca de resultados fiáveis nas pesquisas em Linguística Aplicada comportam extensas coletas de dados. Nessa perspectiva, o pesquisador se torna ao mesmo tempo um confeccionador, o que desperta ainda mais o senso de pesquisa e possibilita uma análise interpretativista de dados mais detalhada e fruto de experiências físicas, psicológicas e emocionais a partir do que foi vivenciado naquele período. Quando a pesquisa é desenvolvida no contexto escolar, que não é característica estável e única da Linguística Aplicada³⁹, a observação se torna ainda mais

³⁹ Nos dias atuais, os linguistas aplicados não se detêm apenas em estudar o contexto escolar como âmbito de aprimoramento das manifestações de linguagem. Consideram, também, as práticas de linguagem desenvolvidas em outros contextos referentes a outros setores a não ser a educação.

íntima devido a grande complexidade existente em cada contexto escolar que, por essência, carrega diversas crenças, valores e regras específicas e isso atribui aos servidores e alunos variadas formas de pensar em relação às ocorrências e fatos que o permeia, como a relação da escola com a família, as características gerais do alunado e dentre outros, pois a pesquisa qualitativa em sala de aula objetiva desvelar o que “está dentro da “caixa preta” no dia-a-dia dos ambientes escolares, identificando processos que, por serem rotineiros, tornam-se “invisíveis” para os atores que nela participam” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 49).

Pensando por esse ângulo, a pesquisa qualitativa abarca, há muitos anos, nas ciências sociais, principalmente na antropologia, uma abordagem de pesquisa – em comparação com as outras – relativamente diferente, a qual se detém mais a fundo a identificar o conjunto de crenças, valores, costumes, etc. de um povo, estabelecendo, para tanto, relações intimamente próximas com determinado povo em busca de desvelar as questões norteadoras dos estudos: a etnografia.

Em sentido amplo, “a etnografia deveria ser uma pesquisa intensiva, de longa duração: o etnógrafo precisaria viver no local, aprender a língua nativa e, sobretudo, observar a vida cotidiana” (*op. cit.*, p. 28). Assim, para ser realmente desenvolvida, a pesquisa etnográfica, em seus primórdios, requeria um enorme tempo por parte do pesquisador. Um exemplo interessante de pesquisa etnográfica é o da pesquisa sobre letramento realizada por Brian Street (1984), que deu subsídios a muitos estudos no campo da educação e da Linguística Aplicada por meio da criação dos dois modelos de

letramento (autônomo e ideológico) identificados por ele com os resultados de sua etnografia pautada no pensamento de que “cada grupo possui uma história singular, dentro de sua cultura e é preciso entendê-la como parte de um momento específico” (MATTOS, 2011, p. 27).

Visto isso, esta pesquisa tomou como base alguns pressupostos da pesquisa etnográfica, a saber: a observação e a reflexão acerca do contexto pesquisado. Da mesma forma, adota-se, também alguns pressupostos da pesquisa colaborativa, a qual, em contexto de ensino e aprendizagem, traz contribuições para o pesquisador e o professor colaborador, uma vez que o ensino se desenvolve a partir da ação conjunta entre eles e, com isso, contribui “para a elaboração de novas compreensões acerca dos trabalhos realizados na instituição escolar, estabelecendo um compromisso da academia de também se engajar na busca das soluções para as problemáticas (...) apresentadas” (HORIKAWA, 2008, p. 27).

O CONTEXTO DE PESQUISA

A pesquisa foi realizada numa escola de esfera pública municipal situada no município de Maribondo – AL. A oferta anual da instituição abriga alunos do 6º ao 9º ano do ensino fundamental. A turma, com 35 alunos, escolhida para a pesquisa, a partir de momentos de diálogo entre o pesquisador e a professora colaboradora, foi de 9º ano do vespertino. A professora colaboradora é graduada em Letras/Português e Inglês e especialista em Língua Portuguesa e atua na referida escola há 17 anos, pertencendo ao quadro permanente do serviço público

municipal. Os dados coletados foram materializados em gravações de áudio e registros no diário de campo do pesquisador.

REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

Partindo do que Zozzoli (1999) assinala acerca do não seguimento de padrões ou modelos preexistentes de práticas de ensino e aprendizagem de línguas no campo da Linguística Aplicada, entende-se, aqui, que as atividades que possam envolver o estudo gramatical no ensino de língua portuguesa devem partir de cada realidade e, mais especificamente, de cada necessidade contextual que o professor encara no trajeto profissional. Nesse sentido, é vista, sem dúvidas, a importância da prática de ensino de gramática na escola, no entanto, é de maior pertinência que se busque articular os conhecimentos gramaticais com os que o aluno já tem.

Com base nisso, propôs-se trabalhar, na experiência aqui relatada, com as circunstâncias do discurso, tendo como foco a oralidade, onde, através do diálogo entre professor e alunos se possa constituir uma gramática do aluno, isto é, estabelecer um processo de constituição própria de regras gramaticais importantes para aprimorar os seus conhecimentos linguístico-discursivos. Inicialmente, adentrou-se à sala de aula informando aos alunos que o próximo objeto de ensino seria o estudo do período composto que já tinha sido iniciado em outros momentos, porém, desta vez, com enfoque nas orações subordinadas adverbiais e, nesse momento, ocorreu a seguinte interação:

José: Professora, (vem cá)... vai ter assunto novo hoje, é?

Ricardo: Eu acho que vai... Deixa ela dizer.

Laura: Sim (olha pra eles)... vamos trabalhar com o período composto, pessoal.

José: Eita... coisa difícil.

Laura: Nada de difícil... se não ficar conversando num instante aprende.

Já era prevista a negação de alguns alunos quando fosse dito qual seria a questão a ser trabalhada dando continuidade ao bimestre. O ensino de gramática na escola, infelizmente, ainda vem sendo tido enquanto algo chato, monótono, e pesquisas como esta buscam mostrar que com base em inteligibilidades (MOITA LOPES, 2006, 2009) é possível reverter essas crenças nos contextos pesquisados. Essas crenças são frutos do método estrutural adotado por muitos professores ao seguirem a risca materiais didáticos focalizados numa perspectiva de ensino como reprodução do discurso do professor na formação dos alunos, o que leva em consideração o estruturalismo linguístico (SAUSSURE, 2006) e estudos decorrentes. Travaglia et al (1984, p. 16) aponta que:

O método estrutural é um método direto, pois leva o aluno a utilizar o léxico e as estruturas da língua diretamente sem passar por uma fragmentação analítica da mesma, ou seja, sem a prévia intervenção de regras gramaticais que, no método tradicional, eram o objetivo primeiro e que só penosamente conduzem o aluno a uma visão do todo da língua, se esta chega a ocorrer.

Na tentativa de sobressair-se desse método que insiste em existir e mediar diversas práticas de ensino de língua portuguesa, o trabalho com as circunstâncias do discurso aproveita as práticas de

linguagem exercidas pelos alunos dentro e fora da escola para levá-los a aprender a gramática em sala de aula. Chama-se de circunstância do discurso pela relação interacional que existe no diálogo entre alunos e professores em sala de aula. As circunstâncias, nesse sentido, se concebem enquanto as respostas ativas dos interlocutores e as produções responsivas (ZOZZOLI, 2002), respectivamente.

Sobre as dificuldades de aprendizagem de gramática em língua portuguesa, ocorreu a seguinte situação exposta no diário de campo:

Um aluno relatou que, como havia me dito na entrevista, não gosta de jeito nenhum de gramática e que isso acaba desestimulando ele de estudar. Rebatí dizendo que essa atividade seria diferente e que em todo o trajeto escolar ele teria que ter contato com a gramática querendo ou não. Anteriormente, a professora solicitou que eles pesquisassem em casa sobre as conjunções subordinadas, as quais são primordiais para que analisemos as orações e encontremos nela a subordinação.

Diário de campo

No estudo das orações subordinadas adverbiais, as circunstâncias do discurso ficam visíveis no jogo de perguntas, respostas e análises rápidas, como no trecho abaixo transcrito de um momento da aula:

Laura: Gente, se tenho a oração principal “Eu fui à Bienal?”, quais perguntas eu posso ter a partir dela para formar um período composto?

Rafaela: Pode perguntar “quando?”, né professora?

Laura: Sim. Então juntando a oração principal com a subordinada como fica?

Rafaela: Eu fui à Bienal segunda de manhã.

Laura: Agora vamos ver a ideia... a ideia que ela quer trazer para ser subordinada adverbial.

Rafaela: Essa é a parte mais chatinha.

Laura: Eita, mulher... é não. Veja só... quando você pergunta “quando”, dá ideia de quê?

Podem acompanhar pelo que eu passei pra escreverem no caderno e pelo que vocês já pesquisaram em casa.

Rafaela Do período que eu fui... AH... é temporal?

Laura: Isso. Oração subordinada adverbial temporal.

No dia em que se realizou essa explanação tanto sobre as categorizações referentes às orações subordinadas adverbiais como acerca das circunstâncias do discurso, tais práticas tomaram todo o tempo da aula. Entretanto, via-se a necessidade de fazer algum tipo de atividade que aproveitasse o conhecimento gramatical dos alunos, porém não utilizando sentenças aleatórias com palavras que os alunos não conheçam, mas sim, com construções lexicais criadas por eles. Assim, se pensou em, na próxima aula, reunir os alunos em equipes de realizar uma dinâmica onde uma equipe cria orações principais e a outra complementa com a subordinação, classificando-as ao mesmo tempo.

Dois dias depois, no início da semana seguinte, foi posta em prática a atividade gramatical. Os alunos dividiram-se em grupo e, no

momento inicial, começaram a elaborar dez orações principais. A professora mencionou que eles poderiam utilizar frases que costumam falar ou ouvir em casa, na escola, na rua e em outros lugares, para que se pudesse observar se as respostas subordinadas das outras equipes eram semelhantes com as que conheciam. Como ilustração da organização da atividade na prática, destaca-se o trecho abaixo, no início da aula:

Laura: Pessoal, a equipe 1 vai escolher qual a equipe desafiada e entregar as orações principais que já foram criadas.

Paulo: (vai logo)... Vamos!

Cíntia: Já entreguei... Quem vai mandar pra gente?

Pesquisador: Alguém vai desafiar a equipe 1?... Se já estiverem com as orações prontas, podem trazer.

Percebe-se, dessa maneira, que a organização para que os alunos procurem constituir uma gramática própria vai dando os seus indícios de modo que o conhecimento já adquirido (o da competição, que já provem de jogos didáticos ou não, presenciais, virtuais, etc.) se articula com o ensino da gramática da língua materna, não em seu caráter puramente normativo, mas sim, humanístico e focado nas práticas de linguagem dos alunos na sociedade. Já no tocante aos resultados adquiridos com a prática, a interação abaixo se destaca:

Ivan: A oração que eles mandaram pra nós foi... Minha mãe desmaiou.

Laura: E aí?... Como vocês complementaram?... Não esqueçam de classificar.

Ivan: Eu pensei assim... ESCUTEM... Minha mãe desmaiou porque estava fraca.

Classificamos como causal, professora... tá certo, né?

Pesquisador: Olha...

Laura: PARABÉNS! Que legal!... Concordam, meninos?

Cíntia: Sim... ficou bom!

Nessa breve demonstração fica visível a perspectiva dialógica adotada pelo pesquisador e a professora no desenvolvimento das atividades em sala de aula; além de que a relação entre oralidade, escrita e ensino discutida na primeira seção do trabalho se torna evidente nesse tipo de prática. Da maneira em que os alunos que desafiam a outra equipe lançam as orações principais em busca da complementação dos outros, a professora, ao pontuar a realização própria em ver a compreensão dos alunos em relação à atividade, ela retoma aos discursos dos alunos que produziram as orações principais, pois quaisquer inadequações⁴⁰ que pudessem existir já seriam resolvidas no momento da aula.

Outra questão que chamou atenção foi que as produções responsivas dos alunos materializadas nas orações subordinadas adverbiais são frutos de momentos de reflexão conjunta entre os alunos das equipes formadas na aula.

⁴⁰ Não se optou por nomenclaturas como erro, defeito, etc., prefere-se seguir o termo inadequações proposto por Zozzoli (1985), visto que uma inadequação pode deixar de existir quando é percebida e, ao mesmo tempo, adequada no contexto de produção discursiva.

Nas situações de intervenção, ao invés de o aluno receber explicações prontas, muitas vezes inadequadas por ultrapassarem o âmbito da dificuldade em si, procura-se propiciar oportunidades de reflexão, a partir das próprias dificuldades sugeridas (expressas pelos alunos ou apenas observadas pelo professor) (ZOZZOLI, 1999, p. 13).

Nesse sentido, fica explícita a necessidade de constantes sondagens do professor para observar as necessidades de aprendizagem dos alunos leitores e produtores de texto. No caso dessa atividade, não se pode dizer que se partiu de reais necessidades dos alunos, mas, infelizmente, de cobrança das hierarquias educacionais existentes. Entretanto, a subversão de modelos preestabelecidos propiciou que o pesquisador, a professora e os alunos saíssem de uma possível zona de conforto em relação ao ensino de gramática e apostassem em práticas dialogais que mostrem resultados mais significativos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não se existem dúvidas de que os estudos científicos que abordam o ensino de gramática serão sempre recorrentes. As discussões teóricas e metodológicas são responsáveis pela distinção de um estudo do outro, atribuindo, assim, espaço para o surgimento de variadas abordagens em Linguística Aplicada ou não. A problematização apontada no presente estudo se deu pela necessidade de apontar a oralidade como fonte importante para a construção de novos saberes, neste caso, dos saberes gramaticais, representados pelo estudo da subordinação no período composto.

No aporte teórico do estudo, é possível que se observe, aproximadamente, a quantidade de tempo em que as discussões sobre ensino de gramática na escola existem e como elas impactam

nas práticas pedagógicas exercidas por professores de língua portuguesa na educação básica. É pertinente pontuar, também, o quanto os estudos do texto e do discurso possibilitam o cruzamento de olhares para o ensino de língua portuguesa na perspectiva discursiva em que o ensino de gramática contribui linguisticamente, levando os alunos a assumirem posturas críticas e capazes de transformar os contextos sociais em que vivem.

A pesquisa qualitativa de cunho etnográfico e colaborativo atribuiu espaço para observações constantes da teoria implicando na prática e a prática dando espaço para o desenvolvimento de novas teorias. Da maneira em que o trabalho conjunto entre professor colaborador e pesquisador trouxe resultados satisfatórios na prática de ensino de língua portuguesa na educação básica, o tipo de pesquisa denominado para o estudo cumpriu o seu papel de constituir discussões fiáveis, tomando como base, desse modo, a contextualização teórica do tipo de pesquisa.

Para o ensino, acredita-se que o estudo aponta um novo encaminhamento, no qual se focaliza no processo de reflexão sobre o uso da língua, para as aulas de gramática em língua portuguesa, ao tempo em que esclarece questões importantes, como, por exemplo, a de que é importante que, no ensino, se relacionem as modalidades de linguagem (oralidade e escrita); a de que o estudo no português padrão pode, sim, contribuir para a formação social dos alunos a partir dos contextos de ensino e aprendizagem em que são submetidos; e a de que o ensino de língua portuguesa precisa focalizar, sobretudo, na constituição de conhecimentos linguístico-discursivos e não somente linguísticos.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, I (2009). **Língua, Texto e Ensino**: outra escola possível. São Paulo: Parábola Editorial.
- BAKHTIN, M. M (2003 [1979]). **Estética da criação verbal**. Trad. P. Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes.
- BORTONI-RICARDO, S. M (2008). **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial.
- BOURDIEU, P (1996). **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. São Paulo: Papirus.
- BRITTO, L. P. L (1997). **A Sombra do Caos**: Ensino de Língua X Tradição gramatical. Campinas: ALB: Mercado de Letras.
- CEGALLA, D. P (2008). **Novíssima gramática da língua portuguesa**. 48. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional.
- CHIZZOTTI, A (2003). A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 16, n, 2, p. 221-236.
- DE CERTEAU, M (2009). **A invenção do cotidiano**. 7. ed. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes.
- DENZIN, N. K; LINCOLN, Y (2006). “A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa”. In: DENZIN, N. K; LINCOLN, Y (Orgs.) **Planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2. ed. Porto Alegre: ARTMED.
- GALVÃO, M. A. M; AZEVEDO, J. A. M (2015). A Oralidade Em Sala De Aula De Língua Portuguesa: O Que Dizem Os Professores Do Ensino Básico. **Filologia e Linguística Portuguesa**, v. 17, p. 249-272.
- GERALDI, W (1997). **Portos de Passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes.
- GÓIS, C. (1958). **Sintaxe de concordância**. 12. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves.
- HORIKAWA, A. Y (2008). Pesquisa Colaborativa: uma construção compartilhada de instrumentos. **Revista Intercâmbio**, São Paulo, v. 18, p. 22-42.

- HUGHES, J (1980). **A filosofia da pesquisa social**. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- KLEIMAN, A. B (2002). Alfabetização e Letramento: implicações para o ensino. **Revista FACED**, n. 6.
- MARCUSCHI, L. A (2001). **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. 2. ed. São Paulo: Cortez.
- MATTOS, C. L. G (2011). Estudos Etnográficos em Educação: uma revisão de tendências no Brasil. In: Mattos, C. L. G; CASTRO, P. A (Org.). **Etnografia e Educação**: conceitos e usos. Campina Grande: EDUEPB, p. 19-42.
- MOITA LOPES, L. P (2009). Da aplicação linguística à Linguística Aplicada Indisciplinar. In: PEREIRA, R. C; ROCA, P. **Linguística Aplicada**: um caminho com diferentes acessos. São Paulo: Contexto.
- ____ (Org.) (2006). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola.
- POSSENTI, S (1996). **Por que (não) Ensinar Gramática na Escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras.
- ROHLING, N (2014). As bases epistêmicas da análise dialógica do discurso na pesquisa qualitativa em linguística aplicada. *L&S Cadernos de Linguagem e Sociedade*, v. 15, p. 44-60.
- SANTOS, L. F (2008). A formação inicial dos professores de Letras. **Leitura**, Maceió, n.42, p. 105-137, jul-dez.
- SAUSSURE, F (2006 [1916]). **Curso de Linguística Geral**. São Paulo: Cultrix.
- SILVA JÚNIOR, S. N (2017). A aula de língua materna como macro gênero do discurso: a produção de micro gêneros orais em situações de letramento em contexto de ensino-aprendizagem. **Letra Magna (Online)**, v. 13, p. 17-38.
- STREET, B. V (1984). **Literacy in theory and practice**. Cambridge: Cambridge University Press.
- TRAVAGLIA, L. C; ARAÚJO, M. H. S; PINTO, M. T. F. A (1984). **Metodologia e prática de ensino de língua portuguesa**. Porto Alegre: Mercado Aberto.
- VOLOCHINOV, V (2017). **Marxismo e filosofia da linguagem**: Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da

linguagem. Trad. Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34.

ZOZZOLI, R. M. D (1997). A constituição de uma gramática do aluno em leitura e produção de texto: em busca de autonomia. In: **XV Jornada de Estudos Lingüísticos do GELNE**, p. 1-20.

____ (2002). Compreensão e produção responsivas ativas: indícios nas produções dos alunos. In: ZOZZOLI, R. M. D (Org.) **Ler e produzir: Discurso, texto e formação do sujeito leitor/produtor**. Maceió: EDUFAL, p. 13-32.

____ (1985). **Le partitif chez les lusophones adultes**: Analyse d'erreurs et propositions méthodologiques. Tese (Doutorado em Linguística e Ensino do Francês), Besançon, França: Faculté des Lettres et Sciences Humaines da Université de Franche-Comté – Besançon.

____ (1999). O processo de constituição de uma gramática do aluno leitor/produtor de textos: a busca de autonomia. **Trab. Ling. Apl**, Campinas, (33): 7-21, Jan./Jun.

CAPÍTULO 10: O ENSINO DE GRAMÁTICA PELA DESCOBERTA: O PROJETO PERGRAM

Adriana Cardoso
acardoso@eselx.ipl.pt

Susana Pereira
susanacp@eselx.ipl.pt

Mariana Pinto
marianap@eselx.ipl.pt

Maria Encarnação Silva
esilva@eselx.ipl.pt

INTRODUÇÃO

Neste capítulo pretende-se apresentar o trabalho desenvolvido no âmbito de um projeto de investigação, PerGRam (*Percursos para o Ensino da Gramática no Primeiro Ano de Escolaridade*), sobre ensino da gramática em Portugal, que resultou da colaboração entre instituições do ensino superior e do ensino básico⁴¹, procurando-se,

⁴¹ O Projeto PerGRam foi financiado pela Fundação Calouste Gulbenkian e pelo Centro de Linguística da Universidade Nova de Lisboa/FCT. As instituições envolvidas neste projeto foram: Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa, Instituto Politécnico de Lisboa (Escola Superior de Educação), Agrupamento de Escolas de Benfica e Agrupamento de Escolas Conde de Oeiras.

desta forma, assegurar a articulação entre os *savoirs savants* e os *savoirs enseignés* (cf. VAGUER; LEEMAN, 2006; DOLZ; SIMARD, 2009), ou dito noutros termos, entre as dimensões teórica e prática. Começaremos por enquadrar e fundamentar a génese deste projeto no contexto mais geral da investigação sobre didática da gramática. De seguida, apresentamos o projeto PerGRam detalhando os objetivos e *design* do projeto, os participantes, os instrumentos de avaliação e de recolha de dados e os materiais produzidos. Concluimos o capítulo com a apresentação de algumas pistas para o trabalho a desenvolver no futuro.

ENSINO DA GRAMÁTICA: MUDANÇA DE PARADIGMA

Durante a segunda metade do século XX, a gramática passou a ter um estatuto marginal na investigação sobre didática da língua. O desinteresse pela gramática pode ser relacionado com diversos fatores, nomeadamente: (i) a constatação da inadequação das propostas da gramática tradicional (e, mais tarde, das adaptações escolares das teorias estruturalistas e gerativistas) às necessidades de formação dos alunos; (ii) o desenvolvimento de metodologias de ensino de língua segunda e de língua estrangeira baseadas em conceções de aquisição das línguas que concebem qualquer tipo de reflexão sobre a língua como uma prática contraproducente para a aprendizagem (RICHARDS; RODGERS, 1986); e (iii) a progressiva generalização de modelos comunicativos (nacionais-funcionais) no ensino de línguas.

No mesmo período, essencialmente na literatura anglo-saxónica, tem início uma acesa controvérsia sobre o ensino da gramática,

centrada no impacto que o ensino da gramática tem na aprendizagem de línguas segundas (ELLIS et al., 2009) e na melhoria da escrita (HUDSON, 2001; ANDREWS et al., 2004; LOCKE, 2009).⁴² Paralelamente, nas últimas décadas do século XX, a investigação desenvolvida nas áreas da psicologia cognitiva e da psicolinguística (GOMBERT, 1990; KARMILOFF-SMITH, 1992) destaca a importância da atividade metalinguística nos domínios da aquisição e desenvolvimento da linguagem e da didática da língua. Esta perspetiva, aliada ao paradigma socioconstrutivista, abre um novo caminho para a reflexão sobre a língua em sala de aula, que *grosso modo* se pode caracterizar por uma metodologia ativa centrada no aluno, o qual, a partir de propostas devidamente contextualizadas, é desafiado a descobrir as regras e funcionamento da língua.

Nesta linha, começam a surgir, na comunidade científica internacional, novas propostas relativas ao ensino da gramática: ensino de gramática em contexto (WEAVER, 2008); sequências didáticas de gramática (CAMPS; ZAYAS, 2006; PEREIRA, 2010); nova gramática (NADEAU; FISHER, 2006); laboratório gramatical (COSTA et al., 2011; DUARTE, 2008); observar e manipular a língua (TISSET, 2005); *language awareness* (DENHAM; LOBECK, 2010).

Esta mudança de paradigma tem ainda repercussões nas orientações curriculares em países como Portugal e Canadá, cujos documentos normativos refletem (ou refletiram) essa mudança de paradigma.

⁴² De acordo com Andrews et al. (2004), “there is no high quality evidence that the teaching of grammar, whether traditional or generative/transformational, is worth the time if the aim is the improvement of the quality and/or accuracy of written composition” (2004, p. 6).

Em Portugal, a reorientação curricular na área de português (que teve lugar na primeira década do século XXI) leva à redefinição do papel da gramática no ensino da língua em sala de aula, exigindo a mudança das práticas de ensino neste domínio (cf. DUARTE, 2008; COSTA et al., 2011, i.a.). Em particular, o Programa de Português de 2009 (cf. REIS, 2009) assume claramente que o conhecimento explícito da língua é uma competência nuclear, a ser trabalhada, tal como a leitura, a escrita, a compreensão e a expressão oral.

Esta mudança de paradigma centra-se nos seguintes princípios: (i) a construção do conhecimento explícito toma como ponto de partida o conhecimento intuitivo da língua; (ii) o conhecimento explícito deve ser construído a partir de atividades de observação, manipulação e sistematização de dados linguísticos contextualizados; (iii) o conhecimento explícito deve constituir um conjunto de saberes mobilizável no desempenho de outras competências linguísticas e discursivas; (iv) o conhecimento explícito deve ser assumido na aula de língua materna como um conjunto autónomo de saberes.

APRESENTAÇÃO DO PROJETO

Objetivos e design do projeto

O projeto PerGRam propôs-se investigar os processos envolvidos no ensino e aprendizagem da gramática, a partir das seguintes questões: i) que tipo de ensino promove a atividade metalinguística, de forma a fazer evoluir o nível de consciência linguística?; ii) quais as necessidades de formação e que modelos de formação poderão potenciar a mudança das práticas de sala de aula?

Para responder a estas questões, foram definidos os seguintes objetivos específicos: i) propor um percurso didático concebido para promover a atividade metalinguística no primeiro ano de escolaridade; ii) testar esse percurso de forma a produzir conhecimento sobre a influência de novas metodologias de ensino no desenvolvimento da consciência linguística dos alunos.

A consecução do primeiro objetivo implicou:

- conceber recursos didáticos que permitissem a sua experimentação, tendo por base a investigação recente em didática da gramática.

Para atingir o segundo objetivo, o trabalho empírico envolveu:

- a conceção de um estudo de design quasi-experimental;
- a implementação da intervenção didática;
- a análise estatística do desempenho dos alunos ao nível da consciência linguística, no início e no final da intervenção.

As atividades desenvolvidas no âmbito do projeto PerGRam organizaram-se nas fases apresentadas na Figura 1:

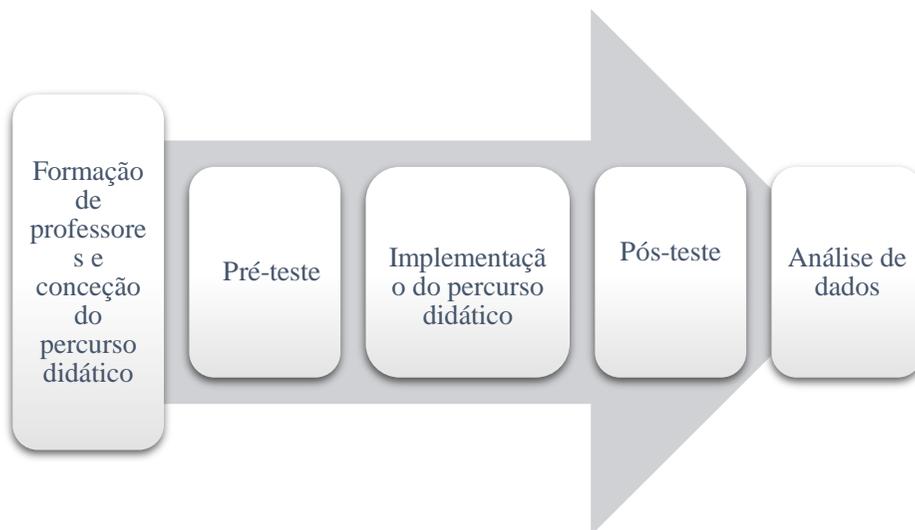


Figura 1. Fases do projeto PerGRAM

Participantes

Participaram neste estudo 32 professores do 1.º Ciclo de escolas públicas da zona de Lisboa e 91 crianças de 6/7 anos, que integraram o grupo experimental e o grupo de controlo. O grupo de professores frequentou o curso de formação *Novos desafios para o ensino da gramática no 1.º Ciclo*, certificado pelo Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua, com a duração de 50 horas.

No decurso da ação de formação foi concebido o instrumento didático que constituiu posteriormente o suporte da intervenção didática. Assim, previamente à sua implementação, o percurso didático foi sendo parcialmente testado em sala de aula e reformulado de acordo com as reflexões dos professores.

Do grupo de professores em formação contínua, foram selecionados aleatoriamente 5 professores de 1.º ano para integrarem o grupo experimental. A formação dos professores do grupo experimental e a gestão da experimentação do percurso didático implicaram (i) a

planificação da intervenção com os professores e a reflexão conjunta sobre formas de supervisão e de monitorização; (ii) a formação dos professores, nos domínios científico e metodológico, sob a forma de *coaching*, procurando ir ao encontro das necessidades formativas dos professores no decurso da implementação do percurso didático; (iii) a recolha de produções dos alunos; (iv) observação direta de aulas, incluindo reuniões pré e pós-observação, orientadas segundo o modelo da supervisão clínica (ALARCÃO; TAVARES, 2003; ALARCÃO; ROLDÃO, 2009; ALARCÃO; CANHA, 2013), de forma a planear conjuntamente as estratégias e atividades (pré-observação), analisar o processo desenvolvido e o impacto que este teve nas aprendizagens dos alunos.

Instrumentos de avaliação e recolha de dados

Para avaliar os efeitos da intervenção didática no desenvolvimento da consciência linguística dos alunos, foi selecionada uma bateria de testes linguísticos, que permitiu um tratamento estatístico dos resultados do pré-teste e do pós-teste. Os testes linguísticos usados foram: Definição verbal, Compreensão de estruturas complexas, Completamento de frases e Análise morfossintática (SIM-SIM, 2010) e Teste de avaliação da consciência sintática (SANTOS, 2016).

Para além da análise dos resultados dos testes linguísticos, também é considerada como indicador do desenvolvimento da consciência linguística dos alunos a análise dos produtos por eles realizados ao longo do percurso didático.

Materiais

Com o objetivo de desenhar atividades de estimulação da atividade metalinguística, os materiais didáticos foram construídos tendo por

base uma metodologia experimental ou metodologia pela descoberta, na linha das propostas de laboratório gramatical (HUDSON, 1992; COSTA et al., 2011) e de seqüências didáticas de gramática (CAMPS; ZAYAS, 2006).

A metodologia adotada supôs a conceção de atividades diversificadas que suscitassem o envolvimento dos alunos: (i) em atividades de descoberta (observação, manipulação, formulação e validação de hipóteses); (ii) no controlo e regulação do processo de aprendizagem (definição e planificação da resolução de situações-problema que dão origem à reflexão sobre a língua); (iii) em discussões coletivas ou entre pares para verbalizar as manipulações usadas e justificar a análise com ou sem recurso a metalinguagem gramatical.

Essas atividades foram organizadas em três percursos cujas intersecções e ligações estão representadas num mapa (cf. Figura 2).



Figura 2 – Captação de parte do ecrã da *webpage* do PerGRam⁴³

43

A organização das atividades num itinerário sequencial procurou garantir a apropriação dos saberes, na medida em que é ancorada nos conhecimentos que os alunos já construíram. Conseqüentemente, a organização do trabalho de explicitação gramatical foi determinada pela diagnose das capacidades metalinguísticas dos alunos e não por fatores exteriores ao percurso de aprendizagem (como, por exemplo, as propostas de anualização de conteúdos).

A contextualização das atividades de reflexão sobre a língua foi assegurada pela ancoragem do trabalho de exploração gramatical no âmbito do trabalho realizado em torno de uma história que se constitui como contexto significativo para as atividades propostas. Assim, todos os percursos partiram da exploração de um texto, que supôs previamente a sua leitura integral, sendo apresentada, na secção *Preparação para a atividade*, uma proposta de dinamização mínima do livro, o que não obsta a que esse livro seja alvo de um trabalho mais amplo. É desejável que os livros indicados possam ser contemplados na planificação anual do professor e possam integrar rotinas como a *Hora do Conto, Ler, Contar e Mostrar, Biblioteca da sala, Círculo de leitura*, entre outras, que estejam em funcionamento na sala de aula.

Para cada um dos percursos assinalados na Figura 2 foi concebido um conjunto de brochuras (cf. PEREIRA et al., 2016). Embora seja possível a construção de percursos flexíveis e personalizados⁴⁴, o desenho do mapa sugere uma sequencialidade predeterminada.

⁴⁴ O mapa que representa os Percursos tem assinalado um Ponto de Partida, em que são apresentados os símbolos que vão fornecer, no *material do aluno*, informações relativas

Cada uma das brochuras apresenta um breve enquadramento teórico, objetivos, conteúdos e atividades. Cada atividade é organizada em etapas presentes em duas secções articuladas entre si: o material do aluno (atividade, organizada em etapas, e materiais necessários à sua operacionalização) e o material do professor (propostas de operacionalização e explicitação das atividades, cenários de resposta, grelhas de avaliação). A etapa é, portanto, a unidade de referência em que se baseia o sistema de correspondências internas entre o *material do professor* e o *material do aluno*.

Nas brochuras relativas ao percurso *Triagem* (brochuras 2 a 6), são apresentadas atividades que envolvem a segmentação/reconstrução de frases e organização de palavras em conjuntos de acordo com critérios definidos pelos alunos (cf. Tisset 2005; Santos, Cardoso e Pereira 2014; Santos, 2016). Nas brochuras relativas ao percurso *Definição verbal* (brochuras 7 a 9), são apresentadas atividades que visam promover o estabelecimento de relações semânticas entre palavras (relações de hiperonímia/hiponímia e de holonímia/meronímia) e a definição de conceitos.

Nas brochuras relativas ao percurso *Manipulação de frases* (brochuras 10 e 11), são desenvolvidas atividades de ordenação de palavras em frases e avaliação da gramaticalidade.

Na sequência da formação de professores e da intervenção didática, a adesão a estas propostas de trabalho, consideradas motivadoras e eficazes, justificaram plenamente a sua disponibilização, em acesso

à modalidade de trabalho e tipo de instrução (observar, colar, ...), devendo ser necessariamente esta a atividade inicial.

aberto, colocando-as ao dispor de uma comunidade alargada de professores e de alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A avaliação das diferentes vertentes de atuação do projeto PerGRam permite uma valoração otimista do trabalho desenvolvido, nomeadamente por mostrar que há um caminho alternativo ao do ensino tradicional da gramática logo a partir do primeiro ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Cabe, portanto, à investigação em didática da língua desenvolver estratégias de ensino e aprendizagem que potenciem a estimulação da atividade metalinguística, visando a observação, manipulação e sistematização de unidades e estruturas que, no início da escolaridade, podem dispensar toda e qualquer metalinguagem gramatical.

Para além da conclusão da análise estatística dos resultados obtidos no pré e pós-teste, designadamente ao nível da definição verbal (cf. PEREIRA et al. 2016), é possível perspetivar, sobretudo, duas vertentes de trabalho a desenvolver no futuro.

Por um lado, a ampliação dos percursos para os restantes anos do 1.º Ciclo do ensino básico, numa lógica de continuidade e de progressão, constitui por si só um ambicioso programa de trabalho. Por outro lado, não menos desafiante, será a transposição do percurso Definição Verbal para suporte digital no âmbito do projeto RED.PT (cf. <https://www.eselx.ipl.pt/comunidade/recursos/redpt>), tendo em vista uma progressiva transposição dos recursos didáticos produzidos para esse formato. O desenvolvimento destes recursos educativos digitais permitirá potenciar a articulação entre as áreas de didática do português

e de produção multimédia, por apresentarem sequências de ensino validadas no âmbito da investigação desenvolvida na área da didática da língua, por permitirem uma gestão mais eficaz da progressão entre módulos, pelo uso de textos multimodais com recurso a diferentes linguagens mediáticas e pela implementação de estratégias de *gamificação* (CARDOSO; RODRIGUES, 2018^a; 2018^b).

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel; CANHA, Bernardo (2013). **Supervisão e colaboração**. Uma relação para o desenvolvimento. Porto: Porto Editora.

ALARCÃO, Isabel; ROLDÃO, Maria do Céu (2009). **Supervisão**. Um contexto de desenvolvimento profissional de professores. Mangualde: Edições Pedagogo.

ALARCÃO, Isabel; TAVARES, José (2003). **Supervisão da prática pedagógica**: uma perspetiva de desenvolvimento e aprendizagem. Coimbra: Almedina.

ANDREWS, Richard; TORGERSON, Carole; BEVERTON, Sue; LOCKE, Terry; LOW, Graham; ROBINSON, Alison; ZHU, Die (2004). **The effect of grammar teaching (syntax) in English on 5 to 16 year olds' accuracy and quality in written composition**: Review summary. York: University of York.

CAMPS, Anna; ZAYAS, Felipe (Coords.) (2006). **Secuencias didácticas para aprender gramática**. Barcelona: Graó.

CARDOSO, Adriana; RODRIGUES, Ricardo (2018^b). **Recursos educativos digitais para o ensino e a aprendizagem do português no 1.º Ciclo do Ensino Básico**. Manuscrito submetido para avaliação.

_____. (2018^a). **Recursos Educativos Digitais para o 1.º Ciclo do Ensino Básico**: o projeto RED.PT. Comunicação apresentada ao **6th International Congress of Educational Sciences and Development** - Simpósio Formação de Professores para o Ensino da Língua, Universidade de Granada / Universidade do Minho, Setúbal (Portugal), 21-23 junho 2018.

COSTA, João.; CABRAL, Assunção Caldeira; SANTIAGO, Ana; VIEGAS, Filomena (2011). **Conhecimento explícito da língua** - guião de implementação do Programa de Português do Ensino Básico. Lisboa: Ministério da Educação - DGIDC.

DENHAM, Kristin; LOBECK, Anne (Ed.) (2010) **Linguistics at school: Language awareness in primary and secondary education**. Oxford: Oxford University Press.

DOLZ, Joaquim; SIMARD, Claude (Dir.) **Pratiques d'enseignement gramatical** (pp. 289 – 313) Québec: Les Presses de l'Université Laval.

DUARTE, Inês (2008). **O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Linguística**. Lisboa: PNEP, Ministério da Educação.

ELLIS, Rod; LOEWEN, Shawn.; ELDER, Catherine; ERLAM, Rosemary; PHILP, Jenefer; REINDERS, Hayo (2009) **Implicit and Explicit Knowledge in Second Language Learning, Testing and Teaching**. Bristol, UK: Multilingual Matters.

GOMBERT, Jean-Emile (1990). **Le développement métalinguistique**. Paris: PUF.

HUDSON, Richard (2001) **Grammar teaching and writing skills: the research evidence**. *Syntax in the schools*, 17 (pp. 1-6).

_____. (1992). **Teaching grammar**. A guide for the national curriculum. Oxford: Blackwell.

KARMILOFF-SMITH, Annette (1992) **Beyond Modularity: A Developmental Perspective on Cognitive Science**. Cambridge, Mass.: MIT Press/Bradford Books.

LOCKE, Terry (2009). Grammar and writing – the international debate. In BEARD, Roger; MYHILL, Debra; RILEY, Jeni; NYSTRAND, Martin (Eds.) **The sage handbook of writing development**. Los Angeles: SAGE (pp. 182-193).

NADEAU, Marie; FISHER, Carole (2006). **La grammaire nouvelle: la comprendre et l'enseigner**. G. Morin.

PEREIRA, Susana (2010). Explicação gramatical no 1º Ciclo. In SOUSA, Otilia; CARDOSO, Adriana (Eds.) **Desenvolver competências em língua** – percursos didáticos. Lisboa: Edições Colibri (pp. 145-174).

PEREIRA, Susana; SILVA, Encarnação; PINTO, Mariana (2016). Language awareness in the 1st grade of Primary School. Comunicação apresentada ao **ALA 2016: Languages for Life: Educational, Professional and Social Contexts**, WU Vienna, Áustria, July 19-22, 2016.

PEREIRA, Susana; SANTOS, Ana Rita; PINTO, Mariana; SILVA, Encarnação; CARDOSO, Adriana (2016). **Às voltas com as palavras** - Percursos para o ensino da gramática no primeiro ano de escolaridade, vol. 1-11. (consultado em 27 julho <https://www.eselx.ipl.pt/comunidade/recursos/pergram/recurso-s-online>).

REIS, Carlos (Coord.) (2009). **Programa de português do ensino básico**. Lisboa: ME – DGIDC.

RICHARDS, Jack; RODGERS, Theodore (1986). **Approaches and methods in language teaching: A description and analysis**. Cambridge: Cambridge University Press.

SANTOS, Ana Rita (2016) **Avaliação da consciência sintática à entrada do 1º Ciclo**. Dissertação de Mestrado em Didática da Língua Portuguesa, Escola Superior de Educação de Lisboa (consultado em 27 julho <http://hdl.handle.net/10400.21/6819>).

SANTOS, Ana Rita, CARDOSO, Adriana; PEREIRA, Susana (2014). Às voltas com as palavras: desenvolvimento da consciência linguística no 1º ano de escolaridade. **Tejuelo. La reflexión metalingüística y la enseñanza de la gramática**, Monográfico n.º 10, pp. 84-100.

SIM-SIM, Inês (2010). **Avaliação da linguagem oral: Um contributo para o conhecimento do desenvolvimento linguístico das crianças portuguesas**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

TISSET, Carole (2005). **Enseigner la langue française à l'école**. Paris: Hachette Education.

VAGUER, Céline; LEEMAN, Danielle (dir.) (2006). **Des savoirs savants aux savoirs enseignés**. Presses universitaires de Namur.

WEAVER, Constance (2008). **Grammar to enrich & enhance writing**. Portsmouth, N.H.: Heinemann.

CAPITULO 11: ESSA PALAVRA É UM ADJETIVO/SUBSTANTIVO OU ESTÁ UM ADJETIVO/SUBSTANTIVO?

Claudia Assad Alvares
claudia.alvares@upe.br

PRIMEIRAS PALAVRAS

Quando nos comunicamos com o outro, não o fazemos por meio de palavras ou frases descontextualizadas; ao contrário, fazemo-lo em um contexto como “pano de fundo”, uma determinada situação que selecionará alguns conteúdos em detrimento de outros; para cada nova situação vivenciada pelo falante, haverá todo um conjunto de enunciados implícitos que devem ser compreendidos, pois, se isso não se dá, a finalidade da comunicação fica comprometida.

Esse processo pode ser apreendido pelo leitor de forma positiva, com o objetivo de despertar-lhe a vontade de penetrar em universos textuais variados, explorar os mais diversos gêneros textuais, sem o enfado característico exibido por ocasião de algumas (muitas)

práticas de aula de português. Como bem o sabemos, a análise isolada de conteúdos gramaticais é pouco produtiva; exercícios de extensão variada apresentados com um aspecto teórico preliminar irão proporcionar conhecimentos novos ao leitor, já portador de uma bagagem linguística prévia, para a interpretação e a produção textuais, de acordo com o comando de cada exercício.

Este texto pretende abordar alguns aspectos estruturais do ensino de gramática que contribuem para o desenvolvimento da competência comunicativa do aluno a fim de que este, por meio de seu discurso – seja falado, seja escrito – produza os efeitos de sentido desejados, em uma situação de interação, a partir do emprego de substantivos e adjetivos em seus textos.

ENSINO DE GRAMÁTICA

Sabemos que o ensino tradicional de língua portuguesa deixa a dever tanto no ensino fundamental como no ensino médio, embora esse tema seja um dos mais discutidos em várias esferas da sociedade, sobretudo quando nossos alunos não conseguem lograr êxito em avaliações nacionais e globais, como ENEM e PISA, entre outras, e amargam uma classificação muito aquém do que se espera de um ensino de qualidade. A solução, certamente, não passa pela análise de frases soltas, descontextualizadas, em que o texto costuma ser usado como pretexto. Segundo Travaglia:

As atividades de ensino de gramática⁴⁵ podem ser organizadas a partir de dois pilares básicos: (1) os recursos da língua; (2)

⁴⁵ (...) todos os elementos da língua atuam em conjunto na constituição e no funcionamento dos textos e fazem parte da gramática da língua, entendida como o mecanismo que permite que nos comuniquemos por meio dessa forma de linguagem

as instruções de sentido. No caso dos recursos da língua podemos partir: (a) de um recurso específico (...) ou (b) de um dado tipo de recurso (...) e trabalhar verificando que efeitos de sentido eles são capazes de produzir em textos diversos. (...) (2007, p. 79)

Para esse autor:

(...) O que se disse anteriormente autoriza afirmar que tudo o que é gramatical é textual e vice-versa, que tudo o que é textual é gramatical. Assim, quando se estudam aspectos gramaticais de uma língua, estão sendo estudados os recursos de que a língua dispõe para que o falante/escritor constitua seus textos para produzir o(s) efeito(s) de sentido que pretende. E quando são estudados aspectos textuais da língua estamos estudando como esses recursos funcionam. (1997, p. 173)

Há que se considerar o entrelaçamento de gramática e texto, que se pode depreender do discurso do autor, isto é, o texto é construído por meio dos recursos que a língua põe à disposição do falante/escritor (TRAVAGLIA, 1997); são esses recursos que respondem pelos efeitos de sentido que se deseja produzir no outro por meio de diferentes textos; por outro lado, estudar a macroestrutura textual implica estudar, sobretudo, o funcionamento de tais recursos, isto é, sua microestrutura; trata-se, portanto, de uma via de mão dupla, senão vejamos:

que é a língua. Assim, o léxico (exercícios de vocabulário), bem como os tipos de textos e suas estruturas e características próprias, a significação dos diversos tipos de recursos da língua e de cada recurso especificamente fazem parte da gramática da língua. A gramática da língua inclui: (a) todos os recursos que a constituem em todos os planos (fonológico, morfológico, sintático, semântico, pragmático) e níveis (lexical, frasal, textual); (b) todas as regras, princípios e estratégias que tais recursos atendem ao compor textos para funcionar na comunicação, criando efeitos de sentido (TRAVAGLIA, 2007, p. 79-80).

— Boa tarde, Luiz. Tudo bem?
— Tudo ótimo, Dona Nina. E com a senhora?
— Estou bem. Obrigada. Você sabe se aconteceu algum problema com a rede elétrica? Estou sem energia.
— A companhia de luz cortou sua energia. O técnico saiu daqui *agorinha*.
— E você sabe por quê?
— Sei não, senhora.
— E por que você não me avisou?
— Porque a senhora não me perguntou.
Olhei para ele completamente indignada. Agradei e saí para a calçada⁴⁶.

A indignação de D. Nina se justifica, pois, se o técnico saiu do prédio *agorinha*, muito provavelmente, passou por essa moradora sem que ela fizesse caso; ou seja, o profissional não passaria de mais um transeunte a caminhar pela calçada; por outro lado, se D. Nina houvesse sido avisada, certamente o teria alcançado na rua. O sufixo diminutivo articulado ao advérbio de tempo autoriza-nos essa interpretação, visto que provoca um efeito de sentido de *encurtamento* do tempo, o que não se daria caso o porteiro tivesse usado o advérbio *agora*, já que este, embora nos dê uma ideia de *momento próximo à fala*, não tem esse caráter de tempo *praticamente instantâneo*, prerrogativa do sufixo diminutivo agregado ao advérbio de tempo⁴⁷.

⁴⁶ REGO, Leila, 2013, grifo meu.

⁴⁷ Naturalmente, se D. Nina houvesse sido avisada, a indignação não se justificaria e o texto perderia o efeito cômico, afinal como é que a velha senhora poderia perguntar

Vivemos imersos em associações que vamos evocando à medida que nosso conhecimento de mundo se amplia. As experiências que vivenciamos, as situações que enfrentamos, as escolhas que fazemos, o tipo de vida que levamos, as preferências que vamos descobrindo integram nosso dia a dia e guiam cada passo que damos, cada momento que vivemos e cada decisão que tomamos.

A língua põe à nossa disposição uma infinidade de recursos para que possamos desenvolver a habilidade de “ir e vir” no discurso; muitos desses recursos são conscientes, outros nem tanto. Travaglia (2009) defende uma modalidade de ensino voltada para o desenvolvimento da competência comunicativa do falante a fim de que este possa mobilizar os recursos de que dispõe em situações de interação com o outro. Desenvolver essa competência, portanto, é condição para selecionar os instrumentos mais apropriados para causar os efeitos de sentido almejados. O autor então propõe que as atividades de ensino sejam “agrupadas em quatro tipos de atividades denominadas gramática de uso, gramática reflexiva, gramática normativa e gramática teórica”. Para Travaglia, “os três primeiros tipo de atividades são os que mais se prestam ao desenvolvimento da competência comunicativa”. (2009, p. 2) Em momento anterior, o mesmo autor já afirmava que:

O trabalho de *gramática reflexiva* que propomos é constituído por atividades que focalizam essencialmente os efeitos de sentido que os elementos linguísticos podem produzir na interlocução, já que fundamentalmente estamos querendo desenvolver a capacidade de compreensão e expressão. (...) Portanto, é uma atividade de ensino de gramática que se

algo se não haveria mais o que perguntar? Lembremo-nos de que, nesse caso, ela já teria entrado em seu apartamento ciente do corte de energia.

preocupa mais com a forma de atuar usando a língua do que com uma classificação dos elementos linguísticos e o ensino da nomenclatura que consubstancia essa classificação. (1995, p. 105 – grifo do autor)

As gramáticas teórica e normativa traduzem-se em um conhecimento *sobre* a língua, ao passo que as outras duas, em um conhecimento *da* língua; ou seja as atividades com a gramática teórica estão voltadas para as regras formais que regem a gramática da língua; esse tipo de ensino permite ao aluno o uso de metalinguagem e o desenvolvimento do raciocínio científico, daí sua importância.

O ensino da gramática normativa pressupõe o conhecimento da variedade culta da língua e sua adequação a determinadas situações; esse conhecimento “abre portas” para aquele que o domina. Não obstante, o professor deve mostrar ao aluno que a variedade culta é uma dentre as variedades possíveis, e não a “melhor” ou a “mais correta”. Ignorar esse fato é o mesmo que ensinar o preconceito em relação às demais variedades.

Vale ressaltar que Travaglia defende esse conhecimento sobre a língua, mas considera que o tempo destinado ao seu aprendizado em sala de aula não deve ser longo; o mesmo não se dá com a gramática reflexiva por se tratar justamente de uma atividade voltada para o entendimento dos mecanismos responsáveis pela produção de efeitos de sentido no momento da interação comunicativa; trata-se, pois, de uma atividade estratégica que trabalha esses mecanismos no próprio texto com vistas a ampliar a compreensão textual e capacitar o aluno a produzir textos que sejam efetivos em seus propósitos.

Assim como a gramática reflexiva, a gramática de uso registra um conhecimento da língua. Essa gramática está intimamente relacionada à nossa “gramática interna”, aquela que permite a uma criança estruturar “espontaneamente” frases completas em grande número bastando para isso que os adultos com os quais ela convive *falem* perto dela/com ela. A gramática de uso, portanto, é implícita e não consciente; segundo Travaglia (1998), os exercícios com essa gramática visam à internalização das regras e princípios da língua a fim de que o falante detenha um conhecimento a ser usado quando se fizer necessário.

SUBSTANTIVOS E ADJETIVOS

Importa-nos neste espaço trabalhar com o substantivo e o adjetivo⁴⁸: *como diferenciar esses nomes (substantivo e adjetivo)? Quais os seus traços distintivos?* Sabemos que a gramática tradicional divide as “classes gramaticais” em categorias diferentes e isoladas; o elo que une os elementos de uma dada classe são as propriedades comuns que esses elementos compartilham; mesmo assim, há que se ter cautela na análise, pois, dependendo do contexto, os limites entre uma classe e outra são bastante tênues. Assim é que *pobre*⁴⁹ pode ser adjetivo (Desde os dias de Jesus até hoje sempre houve muitas

⁴⁸ Recursos linguísticos – um dos dois pilares básicos para estruturar o ensino de gramática, segundo Travaglia (2007).

⁴⁹ **Por que há tantos pobres num mundo tão rico?** “VÓS sempre tendes convosco *os pobres*”, disse Jesus Cristo no primeiro século EC. ([Mateus 26:11](#)) Desde os dias de Jesus até hoje sempre houve muitas *peessoas pobres*. Mas por que a pobreza afeta tantas pessoas se o mundo tem tanta riqueza? (...). Fonte: Disponível em: <<http://wol.jw.org/pt/wol/d/r5/lp-t/102007162>>. Acesso em: nov. 2015– grifo nosso.

peessoas pobres) ou substantivo (“VÓS sempre tendes convosco os *pobres*”). Este é apenas um exemplo da tenuidade desses limites.

Segundo Perini:

(...) Essas duas classes [substantivos e adjetivos], embora tradicionalmente separadas, são extremamente difíceis de distinguir. Na verdade, depois de vários anos estudando o problema, acredito que são *impossíveis* de distinguir pelo menos em duas classes como fazem as gramáticas usuais. (1999, p. 42 – grifo do autor)

Mais adiante, Perini acrescenta que:

(...) Agora dá para ver o problema com mais clareza: se aceitarmos as definições tradicionais, dadas anteriormente, teremos pelo menos três classes, e não apenas duas: há as palavras como *João, xícara e alto-falante*, que só podem ser nomes de coisas; depois, há as palavras como *paternal, genial e triangular*, que só podem expressar qualidades; e, finalmente, há as palavras como *maternal, amigo, magrelo, trabalhador, verde*, que podem ser as duas coisas. E o pior é que estas últimas são as mais numerosas. O mínimo que podemos concluir é que a distinção entre substantivos e adjetivos, tal como formulada nas gramáticas comuns, é inadequada. (1999, p. 44 – grifo do autor)

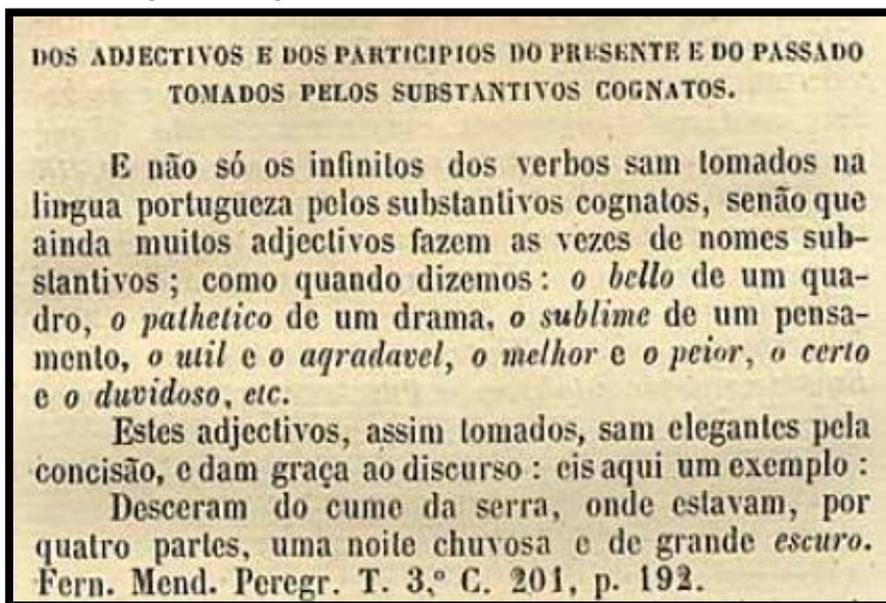
No desfecho do capítulo, Perini afirma que: “A distinção entre a classe dos “adjetivos” e a dos “substantivos” simplesmente não existe”. (1999, p. 46)

UM POUCO DE HISTÓRIA ANTIGA

Com maior ou menor destaque, gramáticos mais antigos já alertavam para esse ponto. Julio Ribeiro (1899) limitou-se a apontar que o adjetivo descritivo poderia ser convertido em substantivo sem maiores problemas e que qualquer palavra poderia “tornar-se” um

substantivo (desde que usada como um nome)⁵⁰. Já Francisco Evaristo Leoni⁵¹ afirma que:

Figura 1 – A gramática de Francisco Evaristo Leoni (1858)



Como se pode observar, o autor considera ‘elegantes’ construções em que o adjetivo (termo determinante) toma de empréstimo ao substantivo (termo determinado) a posição ocupada por este. Leoni (1858) também destaca o efeito estilístico desse emprego dos adjetivos, ao dizer que eles ‘dão graça ao discurso’, além da elegância conferida ao texto. É de se notar que o autor fornece alguns exemplos já consagrados pelo uso, tais como “unir o útil ao agradável” e “o certo e o duvidoso”, expressões que já “ligam no

⁵⁰ João Ribeiro não se atém a esse ponto, apenas menciona que verbos e advérbios “podem ser empregados como substantivos” e que “nem com isso se auctoriza uma nova classificação d’essas palavras”. (1933, p. 80)

⁵¹ (1858, Tomo I, p. 95)

automático”, visto que, em geral, o falante não percebe a permuta entre adjetivos e substantivos. Não obstante, Leoni não menciona o emprego do substantivo em lugar do adjetivo, o que de modo algum desabona sua contribuição para o tema.

Jeronymo Soares Barboza⁵² já adota uma postura de considerar o contexto nas definições de substantivo e adjetivo, senão vejamos:

Figura 2 – A gramática de Jeronymo Soares Barboza (1830)

NA natureza não ha senão duas couzas, que são ser objecto de nossos discursos, que são *Substancias*, e *Qualidades*. As primeiras subsistem per si sem dependencia das segundas, e estas dependem das primeiras para poderem subsistir. Hum *corpo* por ex.: pode subsistir sem ser *redondo*; porém a *redondeza* não pode existir sem ser em hum corpo. Se as *Linguas* fossem simples representações dos objectos da natureza, deverião exprimir sempre as *Substancias* por meio de Nomes Substantivos, e as *Qualidades* por meio de Nomes Adjectivos.

Mas como ellas são huns *Instrumentos Analyticos*, dados aos homens, não so para exprimirem e communicarem suas ideas; mas ainda mais para poderem discorrer sobre ellas; e o não poderião fazer a seu arbitrio sem ter hum meio de considerar os objectos por todos os lados possiveis para os combinar de todos os modos, fazendo dos mesmos, ja o sujeito, ja o attributo dos seus juizos e comparações; e por outra parte não podendo ser sujeito de huma proposição, senão huma idea qualquer, considerada como per si subsistente, nem attributo senão outra

⁵² (1830, p. 114-115)

tra idea considerada como accessória, e dependente de hum sujeito para subsistir: daqui veio a necessidade, em que se acháráo as Linguas, como Instrumentos de Raciocínio, de substantivar, quando lhes fosse precizo, as mesmas qualidades insubsistentes, como *Extensão, Solidez, Dureza, Cór, &c.*, e de adjectivar as mesmas substancias fazendo, por ex.: de *Espirito Espiritual, de Corpo Corporeo, de Ceo Celestial, e de Terra Terrestre, &c.*

Daqui se vê que a definição do Nome Substantivo e Adjectivo não se deve tirar, nem da diferente natureza das substancias e qualidades physicas, nem da differença de hum poder estar so na oração, e outro não: mas sim do differente ministerio, que cada hum exercita na enunciação analytica do pensamento.

É de se notar a necessidade de substantivar ou adjectivar de acordo com a necessidade de raciocínio do falante da língua toda vez que este houvesse de escolher a palavra exata em meio ao discurso.

Barboza (1830) já reconhecia que as definições de substantivo e adjectivo não poderiam se prender às suas funções habituais, dadas as necessidades de comunicação em determinadas situações. Não é por outro motivo que o autor admitia como possível, a depender do contexto da enunciação, substantivar adjectivos e adjectivar substantivos; há que se notar, contudo, que esse autor emprega duas palavras em vez de uma; ou seja, não se trata aqui de uma mesma palavra a fazer as vezes de substantivo e adjectivo. Barboza, na verdade, descreve processos de formação de palavras, assim é que é possível tornar (= “substantivar”), quando necessário, adjectivos como *duro, sólido* e *extenso*, respectivamente, em *dureza, solidez* e *extensão*. Inversamente, também é possível fazer o mesmo (= “adjectivar”) com os substantivos; como exemplo, o autor menciona os nomes *espírito, corpo, ceo* e *Terra*, respectivamente “adjetivados” em *espiritual, corporeo, celeste* e *terrestre*.

Diferentemente de Barboza, Carlos Eduardo Pereira⁵³ afirma que:

Figura 3 – A gramática de Carlos Eduardo Pereira (1907)

Cumpra aqui notar dois phenomenos interessantes e opostos: a **substantivação do adjectivo** e a **adjectivação do substantivo**.

Vindo o adjectivo na phrase acompanhando sempre um substantivo, como — *o homem pobre, o homem justo, o homem criminoso*, succede frequentemente eliminar-se esse substantivo para se abreviar a expressão, e dizer-se — *o pobre, o justo, o criminoso*. Neste caso os adjectivos — *pobre, justo e criminoso* passam a ter força latente do substantivo supprimido, sem, entretanto, nada perderem de sua significação, isto é, passam á categoria de substantivos *virtuaes*, tornando-se adjectivos *substantivados*. Este processo generalizou-se e qualquer adjectivo qualificativo pode substantivar-se antepondo-se-lhe o artigo ou qualquer outro determinativo, exs.: *O bello e o verdadeiro — Rir-se o roto do esfarrapado — A (carta) pastoral — Ha quem morra por um bom, ninguem morreu por um mau — O preguiçoso se diz mais intelligente do que sete sabios*.

O substantivo por sua vez passa frequentemente para a categoria de adjectivo qualificativo. Todas as vezes que um substantivo se refere a um outro substantivo na phrase, passando a modificar-lhe o sentido, exerce a função de um adjectivo, e, portanto, *adjectiva-se*, por ex.: *O patriota é homem para tal empresa*. O substantivo *homem* exprime aqui uma qualidade ou attributo do substantivo ou do sujeito *o patriota*; é, por isso, um adjectivo *virtual*, ou substantivo *adjectivado*.

Como se pode notar, Pereira (1907) dedica longa nota sobre as categorias de substantivo e adjetivo⁵⁴ e aborda com muita naturalidade as funções intercambiáveis de ambos como recursos linguísticos igualmente à disposição dos falantes, de modo que

⁵³ (1907, p. 69-70).

⁵⁴ Pereira chama o substantivo e o adjetivo, respectivamente, de *substantivo adjectivado* e *adjetivo virtual*, devido ao modo como ele foca a análise desses recursos linguísticos.

diferenciá-los como categorias isoladas não é a melhor escolha para trabalhar esses conceitos.

Cumprе observar que Pereira, ao definir *substantivo*, identifica duas características que ele chama de *compreensão* e *extensão*⁵⁵, que, na verdade, traduzem, respectivamente, os conceitos de *hiperônimo* e *hipônimo*; embora não explicitamente, o autor usa a teoria dos semas para explicar esses conceitos e os exemplifica com as palavras *Cavallo* e *animal*, às quais acrescentaremos mais algumas; vejamos:

Tabela 1 – Hiperônimo e hipônimos: traços semânticos

	Anima do	Huma no	Vertebra do	Felin o	Domésti co	Et c.
Anima	+	-				
l						
<i>Cavallo</i>	+	-	+	-	-	
Cão	+	-	+	-	+	
Tigre	+	-	+	+	-	
Besou ro	+	-	-	-	-	

É de se notar que "Cavallo", "cão", "tigre" e "besouro" são *hipônimos* de "animal", que tem presença do traço "animado" e ausência do traço "humano"; assim, temos que: ANIMAL = [+ Animado] e [-

⁵⁵ **Obs.** Devemos distinguir no substantivo a *compreensão* e a *extensão*. *Compreensão* são os *caracteres* distintivos do *ser* nomeado pelo substantivo, e *extensão* são todos os *seres* abrangidos nessa *compreensão*. Assim a *compreensão* do substantivo *animal* são os caracteres que constituem o animal, isto é, um organismo vivo, movendo-se por si, e *extensão* são todos os seres designados por esse termo. Quanto maior for a compreensão de um substantivo, tanto menor será sua extensão. *Cavallo* tem maior compreensão do que *animal*, pois, além dos caracteres do animal, tem mais os que constituem a sua espécie; por isso, tem menor extensão do que *animal*, abrange menor número de indivíduos. (1907, p. 48-49 – grifo do autor)

Humano], entre outros traços. Há que se observar que os traços especificados do hiperônimo "animal" ([+ Animado] e [- Humano]) são aqueles comuns aos hipônimos "Cavallo", "cão", "tigre" e "besouro"; os demais traços do hiperônimo são não especificados, isto é, não apresentam os sinais [+] ou [-] (OLIVEIRA, 1993); logo, palavras como "criança" e "testemunha", por exemplo, para o traço "macho", que designa o sexo da pessoa, não são marcadas com nenhum sinal; tanto "criança" como "testemunha" serão representadas, para esse traço, assim: [Macho], *sem qualquer sinal*. Notemos, portanto, que *somente o contexto poderá atribuir o sinal apropriado* a essas palavras. Esses conceitos nos serão úteis mais adiante.

CRITÉRIOS FUNCIONAL, MÓRFICO E SEMÂNTICO

Perini, em sua Gramática do Português Brasileiro (2010, p. 292), ao analisar os conceitos de *classe* e *função*, marca a palavra *amigo* com o sinal [+] *para núcleo de sintagma nominal e também para modificador de núcleo*.

Agora comparem-se:

Tabela 2 – Proposta de classificação com base nos critérios funcional, mórfico e semântico

Classe⁵⁶	Funcional	Mórfico	Semântico
Critério	(função ou papel na oração)	(caracterização da estrutura da palavra)	(modo de significação: extralinguístico e

⁵⁶ Pinilla, M. da A. de. (2007, p. 169).

**intralinguístico
)**

Substantivo	Palavra que funciona como núcleo de uma expressão ou como termo determinado	Palavra formada por morfema lexical (base de significação) e morfemas gramaticais.	Palavra que designa os seres ou objetos reais ou imaginários.
Adjetivo	Palavra que funciona como especificador do núcleo de uma expressão (ao qual atribui um estado ou qualidade).	Palavra formada por morfema lexical (base de significação) e morfemas gramaticais.	Palavra que especifica ou caracteriza seres animados ou inanimados, reais ou imaginários, atribuindo-lhes estados ou qualidades.

Tabela 3 – A categoria *nomen* na língua latina

Categoria gramatical: *nomen*⁵⁷

Nomen substantivum

Nomen adjectivum

Vejamos alguns exemplos:

⁵⁷ Castilho, em sua Nova Gramática do Português Brasileiro, observa que os gramáticos latinos não diferenciavam substantivo de adjetivo, devido às semelhanças de suas propriedades mórficas, o que pode ser constatado na Tabela 2. Segundo o autor, somente no século XVIII “os gramáticos das línguas românicas passaram a tratar o adjetivo separadamente do substantivo (...)” (2010, p. 511)

A frase a seguir⁵⁸ evidencia a independência do substantivo *cabeça* e pode exemplificar os critérios da Tabela 2:

(1) *Mantenha os pés no chão quando sua cabeça estiver nas nuvens.*

Por outro lado, o exemplo a seguir⁵⁹, à exceção do critério mórfico, que podemos considerar neutro⁶⁰, contradiz os critérios semântico e funcional:

(2) URGENTE: O PAPO CABEÇA TEM NOVA DATA!

(...) *Fique na expectativa, com certeza o PAPO CABEÇA vai ser muito irado!*

Há que se considerar, primeiramente, a relação de subordinação, isto é, de dependência sintático-semântica que núcleo e modificador contraem entre si na lexia “papo cabeça”; ou seja: trata-se de um “papo cabeça” (entenda-se “uma conversa inteligente”), e não um “papo” qualquer; esta seria somente mais uma lexia, como tantas na língua, se o modificador do núcleo não fosse o *substantivo* “cabeça”. Comparemos mais dois exemplos:

⁵⁸ **Fonte:** Disponível em: <<http://www.frasesparaoface.com/frases-marcantes/page/6/>>. Acesso em: ago. 2014.

⁵⁹ **Fonte:** Disponível em: <<http://juventudebelavista.blogspot.com.br/2010/09/urgente-o-papo-cabeça-tem-nova-data.html>>. Acesso em: jan. 2012.

⁶⁰ Trata-se de um critério não marcado, uma vez que não diferencia substantivo de adjetivo.

(3) (...) *Aliás, as duas já são mamãe: (...). Deixando o lado **maternal** das atrizes de lado a série continua boa, mas corre o risco por alongar demais algumas coisas. (...)*⁶¹

(4) (...) *As crianças do Maternal neste trimestre estarão estudando sobre Oração.*⁶² (...)

O cotejo de “lado maternal” com “crianças do Maternal” não contradiz os critérios semântico e funcional; por outro lado, torna-os neutros⁶³, uma vez que “Maternal”, na qualidade de nome próprio, é núcleo de sintagma, isto é, funciona como termo determinado, ao passo que “maternal”, no sintagma “lado maternal”, é modificador de núcleo, no caso, funciona como especificador do núcleo “lado”. Vejamos ainda outro exemplo⁶⁴:

(5) *O contentamento torna os pobres ricos; o descontentamento torna os ricos pobres.* (Benjamin Franklin)

Neste exemplo, *pobres* e *ricos* revezam-se nas posições de núcleo de sintagma e especificador de núcleo, isto é, são intercambiáveis. Há

⁶¹ **Fonte:** Disponível em: <<http://vcviu.com.br/series/how-i-met-your-mother/himym-quarta-temporada/>>. Acesso em: jan. 2012.

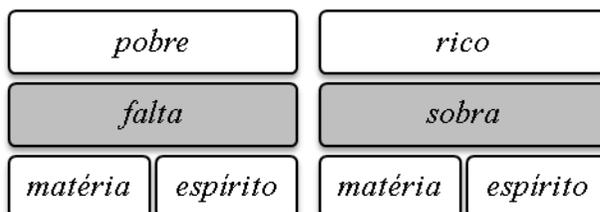
⁶² **Fonte:** Disponível em: <<http://tiadulce.blogspot.com.br/2012/07/subsidio-maternal-3-trimestre-2012.html>>. Acesso em: jan. 2012.

⁶³ Ou seja, *maternal* e *Maternal* podem ser/são núcleo de sintagma e especificador de núcleo; portanto, não há, em princípio, qualquer diferença entre essas palavras. Cabe salientar, no entanto, que, na qualidade de substantivo, *Maternal* é substantivo próprio. Veja-se ainda a observação 3 da tabela 4, mais adiante.

⁶⁴ **Fonte:** Disponível em: <<http://palavroespalavrinhas.blogspot.com.br/2012/11/entre-soberba-e-avareza-classe-dos.html>>. Acesso em: ago. 2014.

que se considerar a oposição existente entre os campos semânticos que gravitam em torno de *pobres* e *ricos*, respectivamente:

Figura 4 – Exemplo 5



Melhor dizendo, temos uma oposição que se espalha para além do campo semântico mais próximo – falta x sobra –, uma vez que o espírito se opõe à matéria; podemos, então, reescrever a frase que estamos analisando do seguinte modo: “O contentamento torna os pobres [de coisas materiais] ricos [de espírito]; o descontentamento torna os ricos [de coisas materiais] pobres [de espírito]”.

Por outras palavras, “O contentamento torna **X** [= pobres de coisas materiais] **Y** [= ricos de espírito]; o descontentamento torna **Y** [= ricos de coisas materiais] **X** [= pobres de espírito]”. Logo, **X** = pobres de coisas materiais (= núcleo de sintagma) e **X** = pobres de espírito (= especificador de núcleo); **Y** = ricos de coisas materiais (= núcleo de sintagma) e **Y** = ricos de espírito (= especificador de núcleo).

Ora, se tanto **X** como **Y** podem ser / são núcleo de sintagma e especificador de núcleo, não há, em princípio, qualquer diferença que justifique a clássica distribuição em categorias distintas que os acolhe.

Portanto, somente o contexto pode distinguir as palavras que compõem a *terceira classe* de Perini. O raciocínio é simples. Há textos

de diferentes tipos e gêneros que comprovam a existência dessa classe. Brás Cubas, que não é “propriamente um autor defunto mas um defunto autor”, que o diga. Nossa pergunta é ainda mais simples: *por que não dizer isso ao aluno?*

Enfim, há múltiplas formas de explorar esse material linguístico *sem mecanizar o ensino*.

PROPOSTA DE CLASSIFICAÇÃO

Vejamos a próxima tabela:

Tabela 4 – Proposta de classificação com base nos traços semânticos das categorias gramaticais

Categoria gramatical:	Critérios			
	Funcional (função ou papel na oração)	Mórfico (caracterização da estrutura da palavra)	Semântico (modo de significação: extralinguístico e intralinguístico)	
Nome substantivo	<i>[palavra que funciona como núcleo de uma expressão ou como termo determinado]</i>	[+ palavra formada por morfema lexical (base de significação)]	[+ palavra formada por morfemas gramaticais]	[+ palavra que designa os seres ou objetos reais ou imaginários]
Nome adjetivo	<i>[palavra que funciona como núcleo de uma expressão ou como termo determinado]</i>	[+ palavra formada por morfema lexical (base de significação)]	[+ palavra formada por morfemas gramaticais]	[+ palavra que especifica ou caracteriza seres animados ou inanimados, reais ou imaginários, atribuindo-lhes estados ou qualidades]

Critério funcional – observações:

1. [+ palavra que funciona como núcleo de uma expressão ou como termo determinado] = presença do traço
2. [- palavra que funciona como núcleo de uma expressão ou como termo determinado] = ausência do traço = [+ palavra que funciona como especificador do núcleo de uma expressão (ao qual atribui um estado ou qualidade)]; ou seja:
1 \Leftrightarrow 2
3. [*palavra que funciona como núcleo de uma expressão ou como termo determinado*] = *traço não especificado = o contexto atribui o traço apropriado*

Naturalmente, essa tabela precisa ser aperfeiçoada; há muito a ser pesquisado ainda, a ideia é enquadrar também as demais categorias gramaticais; no entanto, não é possível trabalhar somente com traços binários; assim, o trecho que está entre parênteses na observação 2 não se aplica ao advérbio, uma vez que, embora funcione como especificador do núcleo verbal, ele não atribui ‘estado’ ou ‘qualidade’ ao verbo, mas exprime uma circunstância, mas não é só, pois, se substantivo e adjetivo são intercambiáveis em um sem número de situações, não se pode dizer o mesmo em relação a verbo e advérbio, ainda que a relação entre ambos – assim como entre substantivo e adjetivo – seja de núcleo e modificador, respectivamente.

Travaglia afirma que “estes tipos de atividade [de gramática] não precisam ser usados sempre separadamente, às vezes, para abordar um dado tópico, podemos lançar mão ao mesmo tempo de mais de um tipo de atividade.” (2007, p. 81) Vejamos, portanto, um exercício que se pode propor ao aluno:

Leia o texto a seguir para responder às perguntas:

CAPÍTULO PRIMEIRO / ÓBITO DO AUTOR [sic]

ALGUM TEMPO hesitei se devia abrir estas memórias pelo princípio ou pelo fim, isto é, se poria em primeiro lugar o meu nascimento ou a minha morte. Suposto o uso vulgar seja começar pelo nascimento, duas considerações me levaram a adotar diferente método: a primeira é que eu não sou propriamente um autor defunto mas um defunto autor, para quem a campa foi outro berço; a segunda é que o escrito ficaria assim mais galante e mais novo. Moisés, que também contou a sua morte, não a pôs no intróito, mas no cabo: diferença radical entre este livro e o Pentateuco. (ASSIS, 1994, v. I.)

Explique os diferentes efeitos de sentido acarretados pela mudança de posição do substantivo autor em relação ao substantivo defunto nas linhas 4 e 5 do texto. Elabore a tabela dos traços semânticos de ambos quanto ao critério funcional.

Resposta sugerida: Os sintagmas nominais “autor defunto” e “defunto autor” têm como constituintes *dois substantivos*, sendo que o segundo funciona como termo determinante do primeiro e, portanto, como modificador, senão vejamos:

Tabela 5 – Análise de dois substantivos a partir de traços semânticos atribuídos pelo contexto

Categoria gramatical:	Critérios
	Funcional (função ou papel na oração)
Nome substantivo	Autor (em “autor defunto”) = [+ núcleo] / Defunto (em “autor defunto”) = [- núcleo] / Autor (em “defunto autor”) = [- núcleo] / Defunto (em “defunto autor”) = [+ núcleo]

Observe-se que o sintagma nominal “um autor defunto” revela-nos que um termo determinado (no caso, “defunto”) está “funcionando”

como determinante; trata-se, pois, de um autor *que já morreu e mesmo assim continua escrevendo*. Já no sintagma nominal “um defunto autor”, temos o substantivo “autor” “funcionando” não como núcleo do sintagma, mas como determinante do núcleo substantivo “defunto” (desse modo, “autor” passa a “funcionar” como adjetivo); ou seja, trata-se, aqui, de *um morto que escreve sem ser necessariamente um autor*.

Esta é uma atividade de gramática reflexiva, mas que pressupõe conhecimentos de gramática teórica, devido ao uso de metalinguagem.

Outras atividades de ensino de gramática também podem ser exploradas; o uso do léxico escolhido por Machado de Assis; o gênero narrativo; a linguagem erudita do autor, os efeitos de sentido desejados pelo narrador ao se comparar a Moisés; etc. Contudo, o pouco espaço de que dispomos, obriga-nos a limitar a exemplificação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vamos imaginar que estamos diante de duas “caixinhas”; a primeira contém alguns substantivos (por exemplo, dinheiro; vida; João; carro; cadeira; vela; amor; alegria; ternura etc.) e a segunda, alguns adjetivos (por exemplo, sujo; novo; alegre; rico; feliz; tristonho; rasgado; leve; pobre etc.).

Ao imaginar cada “caixinha”, vamos notar que os elementos nelas contidos não se relacionam com ninguém, estão isolados. De que nos serve, por exemplo, uma lista de preposições se não soubermos o que fazer com elas? O mesmo raciocínio se aplica às demais classes,

que, isoladas, permanecem encerradas dentro de suas respectivas “caixinhas”, como as batatas Pringles dentro de uma lata fechada. Por isso, dizemos que as classes estão apartadas da realidade da língua, devido ao modo como são ‘ensinadas’. Os substantivos *dinheiro* e *vida*, de um lado, e os adjetivos *sujo* e *novo*, de outro, são apenas quatro palavras. Esta lista poderia crescer indefinidamente, mas não passaria de uma lista de palavras; para formar *dinheiro sujo*, por exemplo, precisaríamos de um elemento a mais: uma conexão sintática para uni-los e formar um sintagma; no entanto, isso não bastaria; e, ainda que formássemos uma frase – *esse dinheiro está sujo* –, também não seria suficiente, pois como saberíamos se esse dinheiro é ilícito ou se simplesmente caiu em uma poça de água barrenta? Não saberíamos. Assim é que *vida* e *nova*, isoladas em suas respectivas “caixinhas”, não mantêm relação nenhuma entre si, o que já não ocorre em “após muito trabalho duro, Maria e José estão prontos para começar uma vida nova”; nesse trecho, *vida* e *nova* contraem entre si uma relação de dependência, isto é, uma relação entre termo determinado (*vida*) e termo determinante (*nova*). Naturalmente que a escolha do termo determinante depende da intenção comunicativa do produtor do texto; há que se notar ainda que os adjetivos arrolados acima diferem não só no sentido mas também no acréscimo de informações exigidas para precisar esse sentido; por exemplo, em *dinheiro rasgado*, temos um adjetivo objetivo, já que, a partir de nosso conhecimento de mundo, sabemos reconhecer quando o dinheiro está rasgado e não há o que se discutir quanto a esse ponto; entretanto, em *dinheiro sujo*, conforme já vimos, o produtor terá de dar explicações adicionais para precisar o

sentido de *sujo*; temos aqui um exemplo de descrição subjetiva (ver, a esse respeito, KERBRAT-ORECCHIONI, 1997). Enfim, há múltiplas formas de explorar esse material linguístico, sem mecanizar o ensino.

Há muito a trabalhar com o aluno; as possibilidades são inúmeras. Muito além da mera taxonomia, o aluno é um ser político, e a língua, uma ferramenta que vai da comunicação à manipulação, da codificação à ideologia. Com tantas possibilidades de análise a partir dos textos, estamos optando por um modelo de aula mais atraente e, sobretudo, mostrando que língua e discurso são duas faces da mesma moeda de troca, e não instâncias alheias à realidade social. Ampliar o universo do aluno é mais que um dever, é uma urgência. Sem isso, como apropriar-se de um lugar social e reivindicar direitos legítimos? *O ensino de gramática pode e deve ser um forte aliado nesse percurso*. Esperamos ter contribuído um pouco para isso.

REFERÊNCIAS

ASSIS, Machado de. **Memórias Póstumas de Brás Cubas**. v. I. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=2038>. Acesso em: maio 2018.

BARBOZA, Jeronymo Soares. **Grammatica philosophica da lingua portugueza**. 2^a ed. Lisboa Typographia da Academia Real das Sciencias, 1830. 458 p. Disponível em: <<http://www4.iel.unicamp.br/biblioteca/gramatica.php>>. Acesso em: maio 2017.

CASTILHO, Ataliba T. de. **Nova Gramática do Português Brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2010.

KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine. **La enunciación: de la subjetividad en el lenguaje**. 3. ed. Buenos Aires: Edicial, 1997.

LEONI, Francisco Evaristo, 1804-1874. **Genio da lingua portugueza, ou causas racionaes e philologicas de todas as reformas e derivações da mesma lingua** / Francisco Evaristo Leoni. – Lisboa: Typ. do "Panorama", 1858. Disponível em: <<http://www4.iel.unicamp.br/biblioteca/gramatica.php>>. Acesso em: jun. 2017.

OLIVEIRA, H. F. de. **Traços semânticos**. Pós-Graduação da Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: UFRJ, 1993. Não publicado.

PEREIRA, Eduardo Carlos. **Grammatica expositiva**. São Paulo: Weiszflog Irmãos, 1907. 364p. Exemplar n.º 0641. Disponível em: <<http://www4.iel.unicamp.br/biblioteca/gramatica.php>>. Acesso em: ago. 2017.

PERINI, M. A. **Gramática do Português Brasileiro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010. (Educação Linguística, 4)

_____. **Sofrendo a gramática**: ensaios sobre a linguagem. 2. ed. São Paulo: Ática, 1999.

PINILLA, M. da A. de. Classes de palavras. In: VIEIRA, S. R.; BRANDÃO, S. F. (Orgs.). **Ensino de gramática**: descrição e uso. São Paulo: Contexto, 2007. p. 169-183.

REGO, L. **Amigas imperfeitas** – inseparáveis na alegria, unidas na tristeza e cúmplices na busca de um grande amor. 2. ed. Belo Horizonte: Gutenberg, 2013. (Coleções: Romances Contemporâneos e Históricos)

RIBEIRO, João. **Grammatica portugueza: curso superior**. 22ª edição inteiramente refundida. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1933. 499 p. (contém Notas Finaes) Disponível em: <<http://www4.iel.unicamp.br/biblioteca/gramatica.php>>. Acesso em: out. 2017.

RIBEIRO, Julio. **Grammatica portugueza**. 5ª edição revista por João Vieira de Almeida. São Paulo: Miguel Melillo, 1899. 364 p. Disponível em: <<http://www4.iel.unicamp.br/biblioteca/gramatica.php>>. Acesso em: out. 2017.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino da gramática no 1.º e 2.º graus. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

_____. (1995). Integração entre ensino de gramática e ensino de produção/compreensão de textos e de léxico. In: HEYE, Jurgen (Org.)

Flores verbais – Uma miscelânea em homenagem à Eneida do Rego Monteiro Bomfim no seu 70.º aniversário. Rio de Janeiro: PUC-RJ, 1995. p. 103- 119.

_____. A gramática na escola / Língua Portuguesa: o ensino de gramática. **Salto para o Futuro** – Boletim, v. 3, p. 73-97, 2007.

_____. Conhecimento linguístico e a elaboração de atividades de ensino / aprendizagem. In: **Anais do I Seminário Municipal de Literatura e Língua Portuguesa no Ensino Fundamental: Abordagens Metodológicas**. CD-Rom. Uberlândia: EDUFU, 2009.

CAPITULO 12: ANÁLISE LINGUÍSTICA A PARTIR DOS GÊNEROS TEXTUAIS: UMA PERSPECTIVA DE REFLEXÃO SOBRE A LÍNGUA E OS SEUS USOS

Karla Simone Beserra Cavalcanti
karlacavalcanti08@gmail.com

Alexsandro da Silva
alexs-silva@uol.com.br

INTRODUÇÃO

As discussões teóricas sobre o ensino de língua materna em uma perspectiva interacionista, engendradas, principalmente, a partir da década de 80 do século XX, possibilitaram a crítica da gramática tradicional e a defesa do texto como unidade principal do ensino de língua portuguesa (SANTOS, 2007). Nesse cenário, construiu-se um novo objetivo para esse ensino – formar alunos leitores e produtores de textos –, a partir de um trabalho que integraria leitura, escrita e reflexão sobre a língua.

Ao propor a articulação desses três eixos, Geraldi (2006) inaugurou a perspectiva da prática de análise linguística (doravante AL), que objetivava a reflexão sobre os conhecimentos linguísticos –

gramaticais e textuais – a partir da reescrita dos textos dos alunos. Ampliando essa proposta, Mendonça (2007a) aponta que a AL poderia ser explorada a partir dos diversos gêneros de texto, permitindo a reflexão consciente e sistemática sobre os aspectos que os constituem.

Essas reflexões são ressaltadas em diferentes documentos curriculares, como os Parâmetros Curriculares Nacionais e a versão preliminar da Base Nacional Comum Curricular. Tais perspectivas também podem ser observadas na produção dos novos livros didáticos, os quais vêm passando, paulatinamente, por inúmeras modificações em seus aspectos teórico-metodológicos (BEZERRA, 2002).

Neste capítulo, no qual discutiremos sobre a prática de AL a partir dos gêneros textuais, tomaremos as propriedades dos gêneros como um dos diversos objetos de ensino do amplo eixo didático da AL (SILVA, 2008), analisando, de forma mais específica, o tratamento dado às atividades que exploram tais elementos em livros didáticos de língua portuguesa dos anos finais do Ensino Fundamental.

Para tanto, discutiremos, primeiramente, algumas ideias sobre as possibilidades de articulação entre a prática de AL e os gêneros textuais e, em seguida, faremos algumas considerações sobre o livro didático. Por fim, apresentaremos alguns dados que ajudam a compreender esse trabalho centrado na articulação entre AL e gêneros textuais, visando à promoção de habilidades de leitura e escrita voltadas às práticas de uso da língua.

ANÁLISE LINGÜÍSTICA E GÊNEROS TEXTUAIS: POSSIBILIDADES DE ARTICULAÇÃO NO ENSINO DE LEITURA PORTUGUESA

Promover um ensino que objetive a ampliação da competência discursiva dos educandos pressupõe um trabalho que se pautar no uso que fazemos da língua nas situações interativas, isto é, que tome como foco os gêneros textuais, os quais, conforme Bakhtin (1997), correspondem a formas relativamente estáveis de enunciados que servem como modelos para as nossas interações. Tais modelos apresentam conteúdo, forma composicional e estilo próprios, sendo, também, influenciados por cada esfera de atividade humana.

Entretanto, a exposição dos estudantes às variadas formas de uso da língua, sem um trabalho de reflexão sistemático e consistente, pode não ser suficiente para a ampliação de habilidades de leitura e escrita de textos dos diversos gêneros que circulam na sociedade. Conforme Gulart (2010, p. 35), tal perspectiva pode ser possível no âmbito das relações sociais, em que a apropriação de determinado gênero pode acontecer pela convivência com situações em que ele é recorrente.

Todavia, sendo a escola um ambiente de “didatização das situações de comunicação”, os gêneros são adaptados para cumprirem, além de propósitos comunicativos, objetivos de ensino diversos, o que requer um trabalho didático sistemático, que favoreça a articulação entre as situações de leitura, escrita e reflexão sobre os gêneros e as suas especificidades.

Nesse sentido, a AL constitui uma prática que pode contribuir significativamente para a promoção do ensino dos gêneros, visto que, segundo Mendonça (2007a), tal prática permitiria sair do viés da análise de frases e dos exercícios de classificação, fixação de regras, para assumir uma perspectiva de análise das funções sociais

dos gêneros, considerando a adequação dos textos à situação interativa ao qual estão vinculados.

Sendo a dimensão social constitutiva da linguagem, o tratamento do ensino de língua materna precisaria “considerar as condições de produção dos discursos – quem diz o que, para quem, em que circunstâncias, com que propósitos comunicativos, em que gênero, etc. – como centrais na produção de sentido” (MENDONÇA, 2007b, p. 51), contemplando, a partir da AL, “a reflexão sobre as possibilidades linguísticas e discursivas à disposição dos falantes, que as escolhem em função dos usos, da situação, dos gêneros” (MENDONÇA, 2007b, p. 51).

Assim, entendemos que tanto os recursos textuais quanto os gramaticais poderiam ser estudados em função do gênero a ser explorado nas situações de ensino, pois “cada recurso gramatical, cada estratégia textual pode ter uma finalidade diferenciada, dependendo do gênero” (MENDONÇA, 2007a, p. 84).

Em relação às atividades de leitura, Mendonça (2007b) ressalta que as estratégias e as atividades de compreensão precisam ser variadas e utilizadas de acordo com as propriedades de cada gênero. Já no eixo da produção de textos escritos, Moraes e Silva (2007) esclarecem que o ensino desse eixo articulado à AL deve considerar as particularidades de cada gênero textual, as dimensões textual e normativa que constituem a língua e a noção de adequação linguística dos gêneros aos contextos interativos.

Entretanto, tal perspectiva de ensino não exclui o trabalho com aspectos da língua que não estejam vinculados aos textos ou aos gêneros, como a ortografia, pois, conforme Mendonça (2006, p. 215),

“há tópicos que precisam ser trabalhados de forma recorrente, independentemente do gênero (lido ou produzido)”.

Nesse sentido, concordamos com diversos autores (SANTOS; ALBUQUERQUE; MENDONÇA, 2007; MENDONÇA, 2007b; MORAIS; SILVA, 2007; SILVA, 2012) que defendem o desenvolvimento de atividades de AL tanto a partir das produções textuais dos alunos, quanto nas situações de leitura de outros textos, e, também, o estudo de certos tópicos linguísticos relevantes, sem perder de vista o trabalho que pode ser desenvolvido com os gêneros.

Assim, acreditamos que a AL a partir dos gêneros textuais possibilita a compreensão das diferentes funções sociais exercidas por eles no interior das esferas discursivas as quais estão vinculados, favorecendo a produção de textos orais e escritos coerentes e adequados a cada situação interativa.

O LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA COMO OBJETO DE INVESTIGAÇÃO

Ao longo dos anos, o livro didático de língua portuguesa (LDLP) vem sendo objeto de críticas quanto à sua validade e utilização nas situações de ensino. Por outro lado, percebe-se um movimento de mudanças, por exemplo, em seus conteúdos e metodologias (BEZERRA, 2002), influenciadas tanto pelas discussões do campo teórico, quanto pelas exigências do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

Assim, devido às alegações de que os LDLP apresentavam erros conceituais, além de as propostas para o ensino da leitura, escrita e AL afastarem-se das mudanças teóricas sobre as quais o ensino de língua começava a enveredar (ALBUQUERQUE; COUTINHO, 2006),

surgiu a necessidade de modificá-los. É nesse contexto de críticas e de divergências entre os conteúdos apresentados nos livros didáticos e os abordados em propostas curriculares que o MEC iniciou, em 1995, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), objetivando submeter esses manuais a um criterioso trabalho de análise e avaliação⁶⁵.

Para que um LDLP seja recomendado pelo PNLD, é necessário que ele atenda a critérios especificados para cada eixo do ensino de língua portuguesa, que se baseiam, em muitos aspectos, nas discussões teóricas fomentadas, principalmente, a partir da década de 1980 (ALBUQUERQUE; COUTINHO, 2006; SANTOS, ALBUQUERQUE, MENDONÇA, 2007). Sendo assim, a adequação das propostas de leitura, produção textual e AL constituem parte importante dos critérios de avaliação dos livros didáticos.

Partindo da observação de que a AL constitui um objeto relevante que precisa ser mais investigado e da importância de desenvolver um tratamento sistemático com a diversidade textual, a partir das especificidades dos gêneros de texto, acreditamos que um aspecto a ser analisado é se os gêneros textuais são tratados, efetivamente, como objeto de análise e reflexão nos livros didáticos.

A pesquisa realizada por Silva e Morais (2009), por exemplo, desenvolvida a partir da análise de três coleções de livros didáticos

⁶⁵ Criado em 1985 pelo Ministério da Educação (MEC) por meio do Decreto-Lei nº 9.154, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) teve suas características alteradas a partir de 1996. Os objetivos centrais desse programa são, atualmente, a avaliação, aquisição e distribuição universal e gratuita de livros didáticos para os alunos das escolas públicas do ensino fundamental (BATISTA; COSTA VAL, 2004).

dos anos iniciais do ensino fundamental, indicou que as propriedades dos gêneros eram mais exploradas em atividades de análise/reflexão. Entretanto, os autores ressaltaram que, assim como na perspectiva de ensino tradicional de gramática, havia transmissão demasiada de informações sobre os gêneros, em vez da proposição de situações nas quais os alunos pudessem construir as próprias hipóteses e conclusões acerca das características dos gêneros textuais.

Já na pesquisa realizada por Lima (2010), constatou-se que a coleção de livros didáticos por ela analisada, também dos anos iniciais do ensino fundamental, apresentava tanto atividades que promoviam a reflexão sobre os aspectos constituintes dos gêneros, quanto aquelas que, na maioria das vezes, apenas forneciam informações acerca dos gêneros textuais, o que indicava a necessidade de um maior investimento em propostas que contribuíssem para a análise das características composicionais e sociodiscursivas dos gêneros.

Os dois exemplos demonstram que, embora os LDLP já apresentem propostas que possibilitem a reflexão sobre os gêneros, esse aspecto ainda necessita de maior investimento, de forma que os LD possam aproximar-se mais dos debates e perspectivas atuais para o ensino de língua e, principalmente, das necessidades dos professores e alunos.

ANÁLISE LINGUÍSTICA A PARTIR DOS GÊNEROS TEXTUAIS EM LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA: REDISCUTINDO OS DADOS DE UM ESTUDO

Para ilustrar as discussões anteriores, apresentaremos alguns dados resultantes de uma pesquisa que desenvolvemos (CAVALCANTI, 2013) e que teve como objetivo analisar as atividades de análise linguística das características dos gêneros textuais escritos presentes em livros didáticos de língua portuguesa. Partindo disso, faremos algumas considerações sobre como a AL contribuiu em cada atividade para a exploração das propriedades dos gêneros textuais. Em primeiro lugar, destacamos que as duas coleções didáticas analisadas na época (“Para viver juntos” e “Diálogo”) utilizaram, na abordagem dos gêneros, um material textual muito diversificado, que contemplava diversos agrupamentos: narrar, relatar, persuadir/argumentar, expor, expressar e descrever ações.

Entretanto, nem todos os gêneros tiveram um tratamento mais sistemático de suas propriedades, pois muitos desses apresentaram um quantitativo muito baixo de atividades. Por essa razão, recortamos, para esse estudo, as atividades explorando as propriedades dos 06 (seis) gêneros mais frequentes em cada coleção: conto, artigo de divulgação científica, artigo de opinião, notícia, poema e propaganda, na Coleção Para viver juntos; e poema, conto, propaganda, relato de memórias, instrução e notícia, na Coleção Diálogo.

Um dos aspectos observados em nosso trabalho dizia respeito às características ou dimensões⁶⁶ que foram abordadas nas atividades

⁶⁶ Com dimensão e/ou propriedade, estamos nos referindo às características dos gêneros textuais.

de AL, as quais denominamos de “**estrutura**” - a forma de organização geral das partes de um texto pertencente a um determinado gênero; “**aspectos linguísticos**” - as escolhas e estratégias linguísticas (fonéticas, morfológicas, sintáticas, semânticas, pragmáticas) que os interlocutores podem utilizar em determinada situação interativa; e “**aspectos sociodiscursivos**” – as condições de produção dos textos (interlocutores, suporte, esfera de circulação e função), bem como o conteúdo temático – aquilo que pode ser dito e/ou que se espera encontrar em determinado gênero. A partir dessa categorização, observamos que, de modo geral, todas as características foram exploradas nas atividades, umas com mais relevo do que outras. Em nossa análise, percebemos que havia um trabalho mais intensivo com os aspectos linguísticos e estruturais dos gêneros, observando-se, assim, menos oportunidades de reflexão sobre os aspectos sociodiscursivos.

Os exemplos apresentados a seguir ilustram a exploração de aspectos linguísticos e estruturais nos gêneros nos livros didáticos analisados. As duas primeiras atividades, que transcreveremos os enunciados a seguir, tratam de aspectos linguísticos dos gêneros, explorando o emprego – ou não – da 3ª pessoa verbal na notícia e em um relato de memórias. Já a última enfoca recursos da estrutura do gênero poema (a construção em versos e estrofes), mediante a identificação desses recursos. Eis os exemplos:

Exemplo 1: Gênero Notícia: a atividade afirma que os verbos na notícia são conjugados na 3ª pessoa e solicita que os estudantes reflitam sobre esse uso característico do gênero: “Por que é usada

essa pessoa verbal na notícia?” (Coleção Para Viver Juntos, 2010, 6º ano, p. 127)

Exemplo 2: Relato de Memórias: Inicialmente, afirma-se que o protagonista é o próprio narrador do texto e que os fatos narrados ocorreram em outra época, marcas do gênero em questão, para depois questionar: “A) Que marcas linguísticas presentes no texto indicam isso? B) Seria possível, na construção dessa narrativa, o emprego da 3ª pessoa verbal? Por quê?” (Coleção Diálogo, 2010, 8º ano, p. 12)

Exemplo 3: a partir da leitura do poema O poeta aprendiz, solicita-se que os estudantes respondam: “a) Quantos versos há no trecho lido do poema ‘O poeta aprendiz’? b) Quantas estrofes há no poema?” (Coleção Para Viver Juntos, 2010, 6º ano, p. 195)

Embora essas características fossem as mais exploradas, cada coleção, contemplava, cada uma à sua maneira, outros aspectos importantes, como a relação entre o público-alvo, a finalidade e o suporte, aspectos necessários para que o gênero cumpra sua função social, conforme pode ser visto no exemplo a seguir:

Exemplo 4: Leitura de um anúncio publicitário. Após algumas atividades de compreensão do conteúdo textual, a atividade direciona a reflexão para os aspectos sociodiscursivos do gênero, solicitando que os estudantes identifiquem, no texto lido, o público-alvo, o anunciante e a finalidade. Em seguida, questiona: “O veículo de comunicação desses textos – as revistas Superinteressante e IstoÉ – é chamado de **suporte**. Considerando as informações veiculadas

em cada um deles, você acha que esses suportes são adequados para a finalidade pretendida?” (Coleção Diálogo, 2010, 7º ano, p. 138, grifo do livro)

Para elucidar melhor essas questões, apresentamos os dados do estudo na Tabela 1, a seguir:

TABELA 1: Distribuição das dimensões contempladas nas atividades de análise linguística relativas aos gêneros textuais escritos mais frequentes nas coleções.

DIMENSÕES	COLEÇÃO PARA VIVER JUNTOS		COLEÇÃO DIÁLOGO	
	Nº	%	Nº	%
Aspectos linguísticos	161	37,2	107	43,0
Estrutura textual	146	33,7	105	42,2
Aspectos sociodiscursivos	126	29,1	37	14,8
Total	433	100,0	249	100,0

Fonte: CAVALCANTI; SILVA (2015)

A Tabela 1 demonstra que, nas duas coleções, havia uma preocupação maior com os aspectos linguísticos e estruturais dos gêneros, destacando-se, primeiramente, a abordagem dos aspectos linguísticos (Coleção Para Viver Juntos – 37,2% e Coleção Diálogo – 43,0%), seguidos da estrutura (33,7% – Coleção Para Viver Juntos e 42,2% – Coleção Diálogo).

Pelos resultados, acreditamos que a Coleção Para viver juntos apresentou maior equilíbrio na abordagem das dimensões dos gêneros, oportunizando o conhecimento de diferentes aspectos em atividades variadas. Esse dado parece indicar que essa coleção se preocupava em evidenciar para os alunos que os gêneros são constituídos não apenas por uma estrutura reconhecível, mas

também por diferentes recursos linguísticos e aspectos sociodiscursivos relevantes para o estudo dos gêneros.

Por outro lado, essa não parece ter sido a orientação da Coleção Diálogo, na qual os aspectos sociodiscursivos foram pouco contemplados, representando menos de 15% do total de atividades dedicadas ao estudo dos gêneros.

É certo que reconhecemos a importância da estrutura e dos aspectos linguísticos para a apropriação dos gêneros, mas acreditamos que é necessário refletir, na mesma intensidade, sobre os aspectos sociodiscursivos. Nesse sentido, compreendemos que privilegiar a estrutura e os aspectos linguísticos não é suficiente para a apropriação dos gêneros como artefatos socioculturais que são usados nas situações interativas de comunicação, o que pode provocar ainda, como afirma Lerner (2005), uma redução do objeto de ensino de língua materna.

Assim, ressaltamos a necessidade de atividades que auxiliem a compreensão do gênero e sua função social, considerando, para isso, a relação entre as escolhas linguísticas e estruturais e os aspectos sociodiscursivos que estão intrínsecos nas situações de interação verbal- quem produz, para quem, com que finalidade/ objetivo; em qual suporte; em qual esfera social.

Também consideramos importante observar o tipo de atividade de AL que é realizada quando se reflete sobre as características dos gêneros. Em nosso trabalho, percebemos que as coleções utilizavam diversos tipos de atividades que visavam ora à identificação de características, ora à análise e comparação, enquanto outras

visavam à classificação ou apresentavam ainda orientações para produção.

Para discutir essa questão, também elaboramos uma tabela que indica o quantitativo geral dos exercícios por tipo de atividade desenvolvido, em referência aos gêneros mais frequentes da coleção. Para fins dessa análise, consideramos tanto os enunciados das questões como as sugestões de respostas. Eis os dados encontrados:

TABELA 2: Distribuição, por tipo de atividade, dos exercícios relativos às propriedades dos gêneros mais frequentes nas coleções analisadas.

Categoria	Coleção Para viver juntos		Coleção Diálogo	
	Nº	%	Nº	%
Identificação	161	37,2%	138	55,4%
Análise	162	37,4%	53	21,3%
Produção	107	24,7%	45	18,1%
Classificação	0	0,0%	13	5,2%
Outros	3	0,7%	0	0,0%
Total	433	100,0%	249	100,0%

Fonte: Cavalcanti (2013)

Conforme a Tabela 2 indica, foram mais recorrentes, na Coleção Para Viver Juntos, as atividades de análise e identificação (37,4%; 37,2%, respectivamente). Observa-se, também, que as atividades de produção, nessa coleção, apresentaram também um percentual significativo (24,7%), constituindo, com a análise e a identificação, um conjunto de atividades relativamente equilibrado na abordagem das propriedades dos gêneros.

Já a Coleção Diálogo, conforme também podemos observar na Tabela 2, apresentou, predominantemente, atividades de identificação (55,4% do total de exercícios analisados), que representaram mais da metade de atividades que contemplavam as propriedades dos gêneros. Em seguida, foram mais recorrentes, nessa coleção, as atividades de análise (21,3%) e as de produção (18,1%). Como podemos observar, esses quantitativos representam menos da metade do total de atividades que foram dedicadas à identificação de propriedades dos gêneros, o que demonstra, como dissemos, um número muito elevado de atividades de identificação. Ressaltamos, todavia, que a presença de atividades de identificação, por si só, não pode ser considerada negativa. O que ressaltamos é a ênfase muito maior dada, apenas, a essa atividade. Sendo assim, consideramos pertinente um equilíbrio entre a identificação e as demais atividades, as quais envolvem habilidades mais complexas. Quanto às atividades de classificação, elas apareceram apenas na coleção Diálogo e foram pouco frequentes, representando 5,2%. Consideramos que algumas dessas atividades pareciam objetivar o estabelecimento de comparações entre textos de um mesmo gênero ou de gêneros diferentes, a fim de evidenciar diferenças e semelhanças. Todavia, o que se configurou foi um viés de classificação. Vejamos alguns exemplos que ilustram, respectivamente, atividades de identificação, análise/comparação, produção e classificação:

Exemplo 5: Leitura de um poema para identificação de seus aspectos estruturais: “O poema apresenta uma determinada

organização espacial. A) Quantas estrofes ele tem? B) Quantos versos cada estrofe contém?” (Coleção Diálogo, 2010, 9º ano, p. 284)

Exemplo 6: A partir da leitura de três textos de gêneros diferentes (conto de aventura, notícia e artigo de divulgação científica) trabalhados na Unidade, a atividade tinha como objetivo analisar os três gêneros mediante comparação da linguagem e do público-alvo, observando semelhanças e diferenças entre eles: “Compare os três gêneros: conto de aventura, notícia e artigo de divulgação científica. Quais seriam as principais diferenças entre eles com relação à linguagem e aos leitores?” (Coleção Para Viver Juntos, 2010, 6º ano, p. 289)

Exemplo 7: A atividade tinha como objetivo orientar a produção de um texto do gênero Anúncio de Campanha Comunitária, além de dizer o que deveria ser feito, explicava como fazer, eis o enunciado: “Em um rascunho, criem o anúncio da campanha. Lembrem-se de que: As explicações devem ser simples e objetivas para convencer os destinatários a se engajarem em alguma ação relacionada àquilo que está sendo focado [...]”. (Coleção Diálogo, 2010, 7º ano, p. 143)

Exemplo 8: A partir da leitura de dois gêneros com objetivos diferentes – a crônica e a notícia –, mas que se relacionam em algum aspecto, a atividade buscava explorar as características que os diferenciava, mediante classificação dos textos dentro de categorias relacionadas às características próprias de cada um. Veja: “Qual dos textos – a crônica ou a notícia – se refere às características descritas

a seguir? [...] a) Tem como finalidade entreter, refletir sobre um tema, narrando um fato que pode ter acontecido ou não b) Tem como finalidade informar ao público um fato real. [...].(Coleção Diálogo, 2010, 7º ano, p. 260)

Como última consideração, buscamos analisar, em nossa dissertação, como se relacionavam as dimensões abordadas e os tipos de atividades relativos às características dos gêneros. Nesse sentido, percebemos que havia uma tendência interessante, talvez justificada pela natureza de cada característica dos gêneros: a estrutura dos gêneros, em ambas as coleções, foi mais explorada a partir de atividades de identificação, enquanto os aspectos linguísticos e sociodiscursivos tendiam a ser explorados por meio de atividades de análise e comparação.

A fim de melhor elucidar o tratamento dado ao ensino das propriedades dos gêneros textuais escritos nas referidas coleções, relacionamos, em ambas as coleções, os tipos de atividades às dimensões abordadas, conforme pode ser observado na Tabela 3.

TABELA3: Distribuição, por dimensão contemplada, dos tipos de atividades implicados nos exercícios relativos às propriedades dos gêneros na coleção analisada⁶⁷.

Categori a	COLEÇÃO PARA VIVER JUNTOS						COLEÇÃO DIÁLOGO					
	Aspectos linguísti cos		Aspectos estruturai s		Aspectos sociodiscursi vos		Aspec tos linguís ticos		Aspec tos estrut urais		Aspecto s sociodis cursivos	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Identifica ção	51	31,7	67	45, 9	43	34,1	5 8	54 ,2	5 8	55 ,2	22	59, 5

⁶⁷ Adaptação de duas tabelas contidas no estudo de Cavalcanti (2013).

Análise/ Compara ção	61	37,9	29	19, 9	72	57,1	3 0	28 ,0	1 6	15 ,2	7	18, 9
Produção	48	29,8	50	34, 2	9	7,1	1 6	15 ,0	2 8	26 ,7	1	2,7
Classifica ção	0	0,0	0	0,0	0	0,0	3	2, 8	3	2, 9	7	18, 9
Outros	1	0,6	0	0,0	2	1,6	0	0, 0	0	0, 0	0	0,0
Total	161	100, 0	146	10 0,0	126	100,0	1 0 7	10 0, 0	1 0	10 0, 0	37	10 0,0

Fonte: Cavalcanti (2013)

Em relação à Coleção Para viver juntos, constatamos que os aspectos linguísticos foram explorados, predominantemente, por atividades de análise (37,9%), seguidas por atividades de identificação (31,7%) e de produção (29,8%). Esses dados evidenciam um trabalho diversificado com essa dimensão, que foi abordada, de modo equilibrado, por meio de atividades de análise, identificação e produção.

Já os aspectos estruturais não foram tratados de modo equilibrado em relação aos tipos de atividades na Coleção Para Viver Juntos, sendo mais frequente a utilização da identificação (45,9%) e da produção (34,2%), e com um percentual pequeno de atividade de análise (19,9%). Acreditamos que a estrutura constitua um fator mais observável nos textos, permitindo que o aluno diferencie gêneros diversos, principalmente a partir do reconhecimento de suas estruturas. Esse fato poderia justificar a escolha da identificação como atividade privilegiada para a abordagem dessa característica, uma vez que poderia facilitar o reconhecimento das diferentes formas de organização textual. Segundo Lerner (2005), o sucesso do ensino das superestruturas textuais diz respeito mesmo

a essa característica mais perceptível delas, podendo ser mais facilmente generalizada.

Na mesma direção, as atividades de produção também teriam sido privilegiadas no estudo dessa dimensão, visto que, geralmente, a produção de um texto demanda a consideração, dentre outros aspectos, da estrutura básica que o gênero do texto produzido apresenta usualmente.

Semelhante aos aspectos linguísticos, os aspectos sociodiscursivos apresentaram predominância de atividades de análise (57,1%) e identificação (34,1%). Já a produção representou apenas 7,1% das atividades com essa dimensão, o que pode sugerir necessidade de mais investimento nesse último tipo de atividade. Pode-se inferir que a preferência por atividades de análise no estudo dos aspectos linguísticos e sociodiscursivos pode ter relação com uma tentativa de proporcionar um ensino mais reflexivo, principalmente, dos aspectos linguísticos.

Outra hipótese que consideramos reside no fato de que as escolhas linguísticas realizadas na construção do gênero implicam considerar, muitas vezes, os aspectos discursivos que são inerentes à situação interativa de comunicação, de forma que a associação entre tais fatores contribui para que o gênero cumpra a sua função social (MENDONÇA, 2007a). Nesse sentido, acreditamos que a opção pelas atividades de análise constitui uma estratégia apropriada para o tratamento dessas questões, uma vez que estas permitiriam a reflexão e construção de hipóteses acerca do funcionamento dos gêneros.

Já na Coleção Diálogo, as três dimensões foram abordadas, predominantemente, por atividades de identificação, que representavam, nos três casos, mais de 50% das atividades relativas a cada dimensão. No caso dos aspectos linguísticos, o segundo tipo de atividade predominante foi a análise (28%).

Em relação aos aspectos sociodiscursivos, dimensão pouco explorada pela coleção, observamos que ela foi quase exclusivamente abordada a partir da identificação, sendo os demais tipos de atividades mais utilizados a análise e a classificação, que apresentaram o mesmo percentual (18,9%).

Como vimos, tais dados evidenciam que a principal estratégia utilizada para o ensino dos gêneros, nessa obra didática, era a identificação, independentemente da dimensão a ser explorada. Nesse sentido, para a apropriação dos diferentes modos de constituição dos gêneros, bem como de suas funções, percebemos um investimento maior em identificar os aspectos estruturais, linguísticos e sociodiscursivos dos gêneros.

Ressaltamos também que o quantitativo dos demais tipos de atividades (análise, produção e classificação) ainda era muito inferior à frequência de atividades de identificação, as quais representam mais da metade do número de exercícios analisados em quaisquer das dimensões. Tal fato demonstra a necessidade de uma melhor distribuição dos tipos de atividades a serem desenvolvidas com cada dimensão do gênero, visto que o aluno precisa ser levado não somente a identificar aspectos dos gêneros, mas também a analisá-los e produzi-los.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo, buscamos discutir sobre o tratamento dado a AL em livros didáticos, enfocando as propriedades dos gêneros textuais. Para tanto, expusemos alguns dados de uma pesquisa já realizada sobre as dimensões e os tipos de atividades que eram explorados em livros didáticos, quando se tratava do ensino das propriedades dos gêneros.

Em relação à Coleção Para Viver Juntos, constatamos que a frequência de atividades referentes às propriedades dos gêneros foram trabalhadas de modo mais equilibrado, pois a coleção contemplava, em suas atividades, aspectos linguísticos, estruturais e sociodiscursivos dos gêneros. Já na Coleção Diálogo, constatamos que nem todas as dimensões dos gêneros foram exploradas de forma mais sistemática, uma vez que o estudo dos aspectos linguísticos e da estrutura ocupou cerca de 85% do total de atividades relativas às propriedades dos gêneros abordados na coleção, enquanto as atividades com os aspectos sociodiscursivos somaram menos de 15% dessas atividades.

Em pesquisa realizada sobre a articulação da prática de análise linguística ao ensino dos gêneros, Gulart (2010) constatou resultados semelhantes: predominância do estilo, ao qual estamos chamando de aspectos linguísticos, seguido da forma composicional (estrutura), contexto sócio-histórico (aspectos sociodiscursivos) e do conteúdo temático, que, neste estudo, incluímos nos aspectos sociodiscursivos.

Para a autora, a predominância do estilo e da estrutura era esperada, uma vez que o estilo, referindo-se aos recursos fraseológicos,

lexicais e gramaticais da língua, poderia fazer essa integração com o gênero e, no caso da estrutura, esta “foi e muitas vezes ainda é o foco nos estudos de gêneros” (GULART, 2010, p. 97).

Em relação aos tipos de atividades utilizados, constatamos, na Coleção Para Viver juntos, que a análise foi predominante no tratamento didático das propriedades dos gêneros, e, em seguida, as atividades de identificação. Ressaltamos que a coleção parecia apresentar uma articulação entre esses dois tipos de atividades, uma vez que a maioria das atividades de identificação servia como base para a análise das dimensões dos gêneros, parecendo evidenciar um tratamento significativamente reflexivo.

Esses resultados remetem à pesquisa realizada por Silva e Moraes (2009), na qual os autores investigaram o tratamento didático da análise linguística em livros didáticos de língua portuguesa, tomando, como foco, os três conteúdos mais frequentes nas coleções: ortografia, classe de palavras e a exploração das características dos gêneros textuais. Em relação às propriedades dos gêneros, os autores supracitados observaram que o tratamento dado a esse conteúdo era o mais reflexivo, com atividades voltadas em sua maioria para a análise.

Já na coleção Diálogo, percebemos, de forma predominante, atividades de identificação da estrutura, dos recursos linguísticos e dos aspectos sociodiscursivos que constituem os gêneros, representando mais de 50% em cada uma dessas dimensões. Nesse sentido, a coleção parecia apostar na identificação como procedimento privilegiado para que os alunos pudessem apropriar-

se das diferentes dimensões dos gêneros e das funções que eles podem desempenhar nas situações interativas.

Em síntese, as considerações apontadas anteriormente indicam a necessidade de tratar o ensino sistemático dos gêneros textuais por meio da AL, uma vez que ela pode contribuir para o ensino da leitura e da escrita focadas nos usos que fazemos da língua, considerando as dimensões textuais e discursivas que envolvem as interações.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, E. B. C. de.; COUTINHO, M. L. Atividades de leitura nos livros didáticos de língua portuguesa. In: BARBOSA, M. L. F. de F.; SOUZA, I. P. de. (Org.) **Práticas de leitura no ensino fundamental**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

ANTUNES, I. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

_____. Língua, gêneros textuais e ensino: considerações teóricas e implicações pedagógicas. **Perspectiva: Revista do Centro de Ciências da Educação**. Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Ciências da Educação, Florianópolis, v.20, n.01, jan./jun. 2002.

Disponível:

<http://www.journal.ufsc.br/index.php/perspectiva/index> Acesso: 12/09/2011.

BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BARDIN, L. **Análise do Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BATISTA A. A. G.; COSTA VAL, M. G. Livros didáticos, controle do currículo, professores: uma introdução. In: BATISTA A. A. G.; COSTA VAL, M. G. (Orgs.). **Livros didáticos de alfabetização e de português: os professores e suas escolhas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

BEZERRA, M. A. Ensino de língua portuguesa e contextos teórico-metodológicos. In DIONÍSIO, A.P., MACHADO, A.R. & BEZERRA, M.A. (orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Ed. Lucerna, 2002.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Linguagens, códigos e suas tecnologias.** Brasília: MEC/SEB, 2006.

CAVALCANTI, K. S. B. **A prática de análise linguística como ferramenta para o ensino dos gêneros textuais escritos no livro didático de língua portuguesa.** Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2013.

CAVALCANTI, K. S. B.; SILVA, A. Os gêneros textuais como objeto de ensino no livro didático de língua portuguesa. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 9, n. 1, p. 167-180, 2015. Disponível: <http://dx.doi.org/10.14244/198271991091>. Acesso: janeiro – 2018.

GERALDI, J. W. (Org.) **O texto na sala de aula.** São Paulo: Ática, 2006.

GULART, K. D. de S. A. **A prática de análise linguística: estratégias de diálogo com os gêneros do discurso no Livro Didático.** Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal de Pernambuco. CAC, Recife: 2010.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas.** Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LIMA, L. B. A. **Orientações sobre o ensino dos gêneros discursivos na base curricular comum de Pernambuco e no livro didático de língua portuguesa: encontros e desencontros.** Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2010.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In DIONÍSIO, A.P., MACHADO, A.R. & BEZERRA, M.A. (orgs.). **Gêneros textuais e ensino**, Rio de Janeiro: Ed. Lucerna, 2002, pp.20-35.

_____. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: Org.: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher. (Orgs.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino.** São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

_____. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MENDONÇA, M. Análise linguística: refletindo sobre o que há de especial nos gêneros. In: SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M.; CAVALCANTE, M. C. B (Org.). **Diversidade textual: os gêneros na sala de aula.** Belo Horizonte: Autêntica, 2007a.

_____. Gêneros: por onde anda o letramento? In: SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Márcia (Org.). **Alfabetização e letramento: conceitos e relações.** Belo Horizonte: Autêntica, 2007b.

SANTOS, C. F. O ensino da língua escrita na escola: dos tipos aos gêneros. In: SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M.; CAVALCANTE, M. C. B (Org.). **Diversidade textual: os gêneros na sala de aula.** Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SANTOS, C. F.; ALBUQUERQUE, E. B. C.; MENDONÇA, M. Alfabetização e letramento nos livros didáticos. In: SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M. (Org.). **Alfabetização e letramento: conceitos e relações.** Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SCHENEUWLY, B.; DOLZ, J.; NOVERRAZ, M. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHENEUWLY, Bernard & DOLZ, Joaquim e colaboradores. **Gêneros Oraís e Escritos na Escola.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

SILVA, A.; MORAIS, A. G. O livro didático de português e a reflexão sobre a norma ortográfica. In: SILVA, A.; MORAIS, A. G.; MELO, K. L. R. (Org.) **Ortografia na sala de aula.** Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

_____. Entre tradição e inovação: o tratamento dado ao “ensino de gramática” ou à “análise linguística” em livros didáticos de língua portuguesa. **Anais da 32ª Reunião Anual da ANPEd.** Caxambu: ANPEd, 2009.

CAPÍTULO 13

PRINCÍPIOS PARA UMA GRAMÁTICA DA ENUNCIÇÃO

Ânderson Rodrigues Marins
profandermarins@hotmail.com

A ENUNCIÇÃO E ALGUMAS INTERSECÇÕES

Valendo-se de alguns conhecimentos sobre língua portuguesa, é possível entender o que é enunciação. Sabemos que palavras oriundas de verbo terminadas em *-ção* indicam, via de regra, “ação de”. Enunciação, portanto, é a ação de enunciar, ou seja, o ato de dizer. Já enunciado é um vocábulo composto por *-ado* em que a vogal temática está unida à desinência de particípio revelando o “produto de uma ação”. O enunciado, portanto, é aquilo que é dito, é o produto da enunciação. Temos o dizer e o dito, ou seja, a enunciação e o enunciado. O ato de dizer - a enunciação - produz um dito - o enunciado.

Segundo Catherine Fuchs (1985), temos a Retórica, a Gramática e, por fim (ainda que em pequena parcela), a Lógica, em ordem decrescente de importância, que formaram abordagens enunciativas da linguagem e das quais, portanto, a enunciação é herdeira. Fuchs (*op. cit.*, p. 111-12) afirma que a Retórica se sustenta,

enquanto princípio, na consideração daquilo que hoje chamamos “a situação de enunciação”, pois as três grandes partes da Retórica (elocução, provas e disposição) podem-se distinguir em três elementos em qualquer discurso: aquele que fala, o assunto sobre o qual se fala, e aquele a quem se fala.

Ainda que voltada para regras constitutivas do sistema da língua que é comum a todos os utilizadores e não aos mecanismos de produção do discurso por um sujeito em situação, é possível identificar na Gramática a existência de fenômenos enunciativos da língua, em, por exemplo, três pontos específicos: o fenômeno da dêixis, o das modalidades (associado à Lógica) e a problemática do sujeito.

Em se tratando da dêixis, sabe-se que ela ocupou a Gramática no que tange ao estudo dos pronomes e da categoria de pessoa no verbo e no pronome. Fuchs afirma que “os dêiticos revelam uma propriedade essencial da linguagem e merecem, por isso, um estudo aprofundado” e completa dizendo que seu estudo deve estar direcionado, sobretudo, no diagnóstico dos “shifters” (ou “embreadores”) de Jakobson como unidades do “código” remetendo à mensagem e no diagnóstico dos “índices” de Benveniste, que os expõe como o próprio fundamento da problemática enunciativa (1985, p. 114).

Flores (2008, p. 14) explica que as modalidades são abordadas na Gramática, em vertente lógico-gramatical: nos estudos dos estoicos, quando distinguem a asserção, o endereçamento, o pedido-desejo, a interrogação e a ordem; nas reflexões de Varrão, quando se fala de três tipos de ações (pensar, dizer e fazer); na Idade Média, quando os teóricos analisam, na proposição, o *modus* e o *dictum*.

No que tange ao sujeito, “a tradição gramatical são separa radicalmente o sujeito da língua (nem, realmente a língua do discurso)”. Ao invés disso, “faz apelo em particular e de modo intuitivo ao sujeito para analisar certas formas e construções da língua”. Cita-se, então, o seguinte exemplo da *Gramática de Port – Royal* referindo-se à ambiguidade da proposição complexa *Todos os filósofos nos afirmam que as coisas que têm peso tombam por si mesmas*. Sobre essa proposição recaem duas indagações: qual é o julgamento principal e qual é o incidental? Esta diferença é remetida, na *Gramática*, à intenção de quem a pronuncia (FUCHS, 1985, p. 115).

Os postulados básicos da Lógica clássica são nitidamente antienunciativos. Em suma, isso se deve, sobretudo, ao privilégio do ponto de vista extensional – “primazia da asserção sobre as outras modalidades, cálculo das expressões em termos de valores de verdade, a atenção dada à denotação das expressões, à função referencial, à transparência da linguagem, e à independência entre sintaxe, semântica e pragmática (FUCHS, 1985, 116-17; FLORES, 2008, p. 14).

Situando-nos de acordo com o pensamento de Benveniste, notamos que a enunciação é colocar em funcionamento a língua por um ato individual de utilização. Antes da enunciação, a língua é apenas uma possibilidade. Na enunciação o locutor realiza um processo de apropriação do aparelho formal da língua e, ao mesmo tempo em que enuncia sua posição de locutor por meio de índices específicos, implanta o outro diante de si (BRANDÃO, 2013, p. 31).

Segundo Flores (2013, p. 163), essa definição decorre da distinção entre a descrição linguística baseada no emprego das formas e a descrição ancorada no emprego da língua. As condições de emprego das formas não são iguais às condições de emprego da língua. A rigor, o emprego das formas não se iguala ao estudo do emprego da língua, uma vez que se restringe à investigação das regras que fixam as condições sintáticas, das possibilidades paradigmáticas, das regras de formação, das correlações morfológicas, das possibilidades combinatórias, entre outras relações do âmbito da forma linguística. Benveniste elabora uma espécie de inventário das formas linguísticas que vão marcar a subjetividade, a relação intersubjetiva, a posição do locutor em relação ao referente de que fala e em relação a seu próprio ato de enunciação:

- Os índices de pessoa (a relação *eu-tu*) que emergem apenas na e pela enunciação;
- Os índices de ostensão (tipo *este, aqui, lá...*) termos que implicam um gesto que aponta para o objeto no momento da enunciação;
- O paradigma inteiro das formas temporais (como os tempos verbais cuja forma axial é o presente, que coincide com o momento da enunciação), que se determinam em relação a EGO, centro da enunciação;
- Um aparelho de funções sintáticas que se realizam na e pela enunciação na medida em que o enunciador se serve da língua para influenciar de algum modo o comportamento do alocutário. São, por exemplo, a interrogação, a intimidação, a asserção, todos os tipos de modalidades formais (como os modos verbais – optativo,

subjuntivo; expressões/itens lexicais pertencentes à fraseologia indicando incerteza, possibilidade, indecisão, etc;

- O quadro figurativo da enunciação que coloca em cena duas figuras igualmente necessárias (o *eu* e o *tu* que estruturam o diálogo) e caracteriza a acentuação da relação discursiva entre os protagonistas da enunciação (BENVENISTE, 1999, p. 85-6; BRANDÃO, 2013, p. 31-2).

É possível encontrar na literatura especializada estudos sobre linguistas ligados à enunciação, ou à linguística da enunciação, quando se voltam às relações entre linguagem em uso e sujeito (DI FANTI; BARBISAN, 2012), assim como a sua possível intersecção a outras áreas (FLORES; TEIXEIRA, 2005). Dessa forma, na literatura encontramos trabalhos de Bally, Jakobson e de Bakhtin em que os mecanismos de enunciação são articulados com a linguagem literária.

Na filosofia, personalidades como Paul Ricoeur e Michel Foucault, por exemplo, dedicam boa parte de obras suas a fim de discutir problemas de enunciação com referência direta a alguns autores apresentados neste trabalho. Na psicanálise, os estudos enunciativos encontram um terreno promissor, sobretudo com a psicanálise freudo-lacanianiana. Lacan dedica à diáde enunciado/enunciação lugar em diferentes momentos de sua obra. Ademais, ainda no plano das intersecções com a linguística da enunciação teríamos em Malidier, Normald & Robin (1994) um percurso bastante detalhado da inserção dos problemas da enunciação na discussão em torno do discurso. De igual modo, não se há de olvidar os trabalhos de Oswald Ducrot de onde provém

elementos para pensar a construção do sentido no enunciado a partir de sua inserção no texto, tal como foi desenvolvida por ele e sua equipe na semântica argumentativa. Adota-se como objeto de estudo o enunciado como subunidade no texto, com relações internas entre seus segmentos e relações externas com outros enunciados no texto (cf. FLORES; TEIXEIRA, *op. cit.*, p. 89- 93).

Fazendo uma abordagem da enunciação, constata-se que um fenômeno linguístico de qualquer nível pode ser analisado sob o ponto de vista enunciativo, fato demonstrado em Antoine Culioli que se dedica à negação, à representação metalinguística em sintaxe, à quantificação, à prosódia e Jacqueline Authier-Revuz que trabalha com as incisivas, a pseudoanáfora, as correções, as glosas. Ainda é possível incluir outros autores: Oswald Ducrot estuda os conectores, os operadores, os modalizadores; Émile Benveniste analisa - além dos pronomes, verbos, advérbios, categorias gramaticais específicas (pessoa, tempo e espaço) índices de ostensão, formas temporais - as funções sintáticas (de interrogação, de intimação, de asserção), as modalidades, a fraseologia, a produtividade lexical, entre outros fenômenos; Roman Jakobson estuda os *shifters* (as categorias verbais de tempo, modo, pessoa); Claude Hagège faz pesquisas sociointerativas sobre criação neológica, atividade poética, etc.

Desses linguistas destacaríamos Oswald Ducrot e Roman Jakobson a fim de mostrar suas relações com a enunciação. Ducrot fora diretamente influenciado por Benveniste, sobretudo em relação à vinculação do estudo da linguagem ao quadro saussuriano e à enunciação, considerando-a o evento que constitui o aparecimento de um enunciado em determinado momento do tempo e do espaço.

O enunciado é, para Ducrot, um segmento do discurso, é um fenômeno empírico, que depende de um lugar, uma data, um produtor e um ouvinte e não se repete.

A reboque de cada nova enunciação, mesmo que da mesma sequência, vem um novo enunciado. A *frase*, por sua vez, é uma estrutura abstrata, não se trata de uma sequência de palavras escritas. O enunciado é a realização concreta de uma frase. O valor semântico da frase é denominado por Ducrot de *significação*, isto é, uma instrução que explica o sentido de seus enunciados no discurso. O valor semântico do enunciado é o *sentido*, que remete à especificidade semântica daquela sequência enunciativa em particular (cf. CAMPOS, 2007; DUCROT, 1987).

Oswald Ducrot com a denominada Teoria da Argumentação na Língua (TAL), sobretudo sua última fase, denominada Teoria dos Blocos Semânticos (TBS), se alicerça no quadro do estruturalismo saussuriano e nas teorias da enunciação, nos quais colhe alguns conceitos, alterando-os e desenvolvendo-os. Essa teoria daria conta de explicar qualquer sentido possível na língua, por mais que possa ser tachado de absurdo, curioso ou, para utilizar um termo pertencente à própria teoria, paradoxal. Ducrot parte de um preceito central de que a argumentação está na língua, e assim propõe a Semântica Argumentativa.

A TAL é uma teoria enunciativa, porque vê no discurso um *eu* (origem) produzindo um enunciado para um *tu* (destino). Ao produzir um enunciado, o *eu* comprova sua presença ao expor um ponto de vista, ou seja, ele argumenta. Assim, produzem-se argumentações mediante relação entre locutor e interlocutor, ou

seja, o locutor interatua com seu interlocutor apresentando a esta sua posição em relação àquilo de que fala. O *valor argumentativo* de uma palavra é a orientação que essa palavra proporciona ao discurso (cf. CAMPOS, *op. cit.*, p. 165; DUCROT, *op. cit.*, p. 89-90)..

Até o final da década de 1980, muitos trabalhos com orientação teórica fundamentada em Oswald Ducrot e Émile Benveniste incluíam-se na área da Pragmática. A evolução dos trabalhos desses autores, no entanto, conferiu a eles campos de estudos e métodos hoje separados dos pragmáticos. A Semântica Argumentativa e a Análise da Conversação são duas correntes outrora participantes do movimento que integrou componentes pragmáticos aos estudos linguísticos. Neste momento histórico da Linguística, são mais enriquecedoras quando estudadas como áreas distintas (PINTO, 2006, p. 51).

Segundo Ducrot (1977, p. 293-4), pode-se afirmar que a semiótica, vista como um estudo dos sistemas de signos na visão de Benveniste, não pode se desenvolver sem a inclusão da semântica vista como estudo dos empregos de signos. Apelando à distinção neopositivista entre pragmática e semântica, Ducrot afirma que determinados aspectos da pragmática devem ser agregados à semântica. Se se aceitar o enunciado como um dado observável, a visão que deveremos adotar para observá-lo excluirá fatalmente a enunciação. Daí, por certo, achar-se absurdo colocar no enunciado marcas de atos de fala como ordem, interrogação, etc.

Na verdade, afirma-se que um enunciado não ordena, não interroga, não pede, porque são tarefas cumpridas pelo enunciador. O enunciado como elemento que se pode destacar, por abstração, do

ato de enunciação, quando considerado de modo isolado fica, evidentemente, esvaziado de todo poder pragmático, segundo Ducrot.

Outro linguista que destacamos é Roman Jakobson. Com sua teoria das funções da linguagem e seu trabalho sobre os *shifters* temos algumas das primeiras sistematizações que se apresentam em linguística sobre o lugar do sujeito na língua e tal fato permite considerar Jakobson como um dos primeiros linguistas a refletir sobre as questões de enunciação. (cf. FLORES & TEIXEIRA, 2005.).

Um sujeito capaz de falar e de ter diferentes atitudes em relação a diversos aspectos da mensagem é a influência fenomenológica no trabalho de Jakobson sobre a teoria das funções da linguagem. Essa teoria pode ser considerada um estudo de enunciação evidentemente em sentido bem amplo, porque subjaz a essa perspectiva a teoria da comunicação seguida de uma perspectiva de língua como código, questões, no entanto, ausentes nas teorias da enunciação propriamente ditas.

Segundo Flores & Teixeira (2005, p. 22-4), não se pode negar que Jakobson é o pioneiro na sistematização de um modelo que inclui a atividade da fala. O sujeito nesse quadro é o sujeito falante, ainda que, via de regra, se possa considerar as funções da linguagem como representações linguísticas daquele que fala.

Enfim, Jakobson tinha interesse por vários temas, entre eles o folclore, a poesia, a fonologia, a crítica literária, a aquisição da linguagem, as línguas do mundo e a patologia de linguagem, porém é com o estudo dos *shifters* que ele realmente sistematiza um trabalho enunciativo da linguagem. Em suma, os *shifters* são os

elementos do código que remetem à mensagem. Em, por exemplo, “João me explicou que ‘pelanca’ que dizer ‘carne’”, temos uma mensagem que remete a outra mensagem através de um discurso indireto; uma mensagem que remete ao código através de uma mensagem autonímica; um código que remete ao código através de um nome próprio e, por último, um código que remete à mensagem através dos *shifters*, isto é, o pronome de primeira pessoa e o tempo passado do verbo, assinalando acontecimento anterior à enunciação da mensagem (JAKOBSON, 1963, p. 180 *apud* FLORES & TEIXEIRA, 2005, p. 28).

A diferença, portanto, entre um *shifter* e um *não-shifter* consiste na referência ou não à enunciação. Assim, o estatuto da enunciação em uma teoria da enunciação como a de Roman Jakobson é o da atividade pela qual se manifesta a apresentação codificada do locutor no interior do enunciado (FLORES & TEIXEIRA, *op. cit.*, p. 20, 25-6).

INSTÂNCIAS DA ENUNCIÇÃO

Émile Benveniste talvez seja o primeiro linguista, a partir do quadro saussuriano, a desenvolver um modelo de análise da língua especificadamente voltado à enunciação. O lugar desse autor é singular no contexto histórico em que suas reflexões foram produzidas: o apogeu do estruturalismo nas ciências humanas como método rigoroso de análise de fenômenos antes excluídos da investigação científica.

Segundo Flores & Endruweit (2012, p. 197-8), no campo da enunciação, o reconhecimento de Benveniste se dá com a publicação

dos dois tomos dos *Problemas de linguística geral*. O primeiro volume em 1966; o segundo, em 1974. A partir de então, Benveniste é considerado o grande expoente da linguística da enunciação e, conseqüentemente, o principal representante do que se convencionou chamar de *teoria da enunciação*. Sua influência na linguística francesa não é pequena. A seus cursos buscavam linguistas do porte de Oswald Ducrot, Claude Hagège, Jean-Claude Coquet, Marina Yaguello, Claudine Normand, Jacqueline Authier-Revuz, e outros.

A teoria de Benveniste foi alvo de mal entendidos, mas ainda assim foi responsável por introduzir – senão diretamente, ao menos, indiretamente – um conjunto de questões concernentes a uma linguística bastante diferenciada da que até então era feita. Com ela, os temas da subjetividade/intersubjetividade, da referência, da significação, da relação universal/particular tomam outras proporções.

Para Benveniste, a enunciação é este colocar em funcionamento a língua por um ato individual de utilização. Com essa afirmação, separa-se ao mesmo tempo o ato – objeto de estudo da linguística da enunciação – do produto, isto é, o discurso. Esse ato é o próprio fato de o locutor relacionar-se com a língua com base em determinadas formas linguísticas da enunciação que marcam essa relação. Enunciar é transformar individualmente a língua – mera virtualidade – em discurso. A semantização da língua se dá nessa passagem. A enunciação, tem como parâmetro um locutor e um alocutário. É a alocação que instaura o outro no emprego da língua.

O ato individual pelo qual se faz uso da língua introduz em primeiro lugar o locutor como parâmetro nas condições necessárias da enunciação. Antes da enunciação, a língua não é, por assim dizer, senão possibilidade de língua. Após a enunciação, a língua é efetuada em uma instancia de discurso, que emana de um locutor (FLORES & TEIXEIRA, 2005).

Ainda de acordo com Flores & Teixeira (*op. cit.*, p. 42), é o conceito de enunciação que instaura um nível que não se reduz nem à língua nem à fala, mas constitui ambas. A enunciação é o ato de tornar fala a língua.

Fiorin, professor e linguista brasileiro, diz que mecanismos de instauração do sujeito, ou seja, de pessoa, espaço e tempo no enunciado são dois, a saber: a *debreagem* e a *embreagem* (2016, p. 37; 2013, p. 47-53). A primeira consiste na operação em que a instância de enunciação desjunge de si e projeta para fora de si, no momento da discursivização, determinados termos ligados a sua estrutura de base com vistas à constituição dos elementos fundadores do enunciado, ou seja, pessoa, espaço e tempo e daí, portanto, há, respectivamente, a *debreagem* actancial, a *debreagem* espacial e a *debreagem* temporal.

Já o segundo mecanismo, a *embreagem*, consiste “no efeito de retorno à enunciação”, produzido, segundo Fiorin (2016, p. 41), pela neutralização das categorias de pessoa e/ou espaço e/ou tempo, assim como pela denegação da instância do enunciado. Assim como a *debreagem*, a *embreagem* possui a tríade: actancial, espacial e temporal.

Conforme visto, a debreagem e a embreagem estão relacionadas às categorias de pessoa, espaço e tempo. A debreagem, portanto, consiste em disjuntar do sujeito, do espaço e do tempo da enunciação e em projetar no enunciado um *não eu*, um *não aqui* e um *não agora*. Como nenhum *eu*, *aqui* ou *agora* inscritos no enunciado correspondem, de fato, a pessoa, o espaço e o tempo da enunciação, visto que estes são sempre pressupostos, a projeção da pessoa, do espaço e do tempo da enunciação no enunciado é também uma debreagem.

Existem dois tipos de debreagem: a enunciativa e a enunciva. A enunciativa é aquela em que se instalam no enunciado os actantes da enunciação, o *eu/tu*, o espaço da enunciação, o *aqui*, e o tempo da enunciação, o *agora*, isto é, aquela em que o *não eu*, o *não aqui* e o *não agora* são enunciados como *eu*, *aqui* e *agora*. Já a enunciva é aquela em que se inscrevem no enunciado os actantes do enunciado, o *ele*, o espaço do enunciado, o *algures* e o tempo do enunciado, o *então*.

Em relação à embreagem, vimos também que se divide em três tipos: a actancial diz respeito à neutralização na categoria de pessoa; a espacial se refere à neutralização na categoria de espaço e, por último, a temporal que diz respeito à neutralização na categoria de tempo.

Ainda é possível estabelecer dois tipos de embreagens, a enunciativa e a enunciva. A primeira ocorre quando o termo debreante é tanto enunciativo como enuncivo, mas o embreante é enunciativo. Já a segunda, a enunciva, ocorre quando o termo debreante pode ser

enunciativo ou enuncivo, mas o termo embreante é enuncivo (cf. FIORIN, 2016, p. 43-4).

A INSTÂNCIA DE MEDIAÇÃO ENTRE A LÍNGUA E FALA

Em relevante estudo, Fiorin (2013) afirma que para Benveniste não se passa da língua para a fala a não ser que se tenha uma instância que permita isso. A enunciação se transforma nessa instância de mediação entre a língua e a fala, pois consiste no ato de colocar a língua em atividade. A enunciação como instância de mediação entre a língua e a fala contém as categorias de pessoa, tempo e espaço: a língua é assumida por um *eu*, que cria *tu*, em um *tempo* e em um *espaço*. Por consistir nessa instância de mediação, a enunciação é pressuposta pela existência do enunciado.

Mas, enfim, o que seria uma instância? A resposta é aparentemente simples: trata-se de um conjunto de categorias que cria um dado domínio. Esse conjunto de categorias se explica pelo fato de que ao se produzir um ato de fala, o enunciador se apropria do conhecimento linguístico e se institui como *eu*. *Eu* é quem diz *eu*, quem toma a palavra. Como esse *eu* fala para alguém, ele constitui um *tu* e também um *aqui* que é um determinado espaço onde esse *eu* fala e o lugar onde está o *eu*.

A rigor, como a pessoa enuncia num dado espaço e num determinado tempo, todo espaço e todo tempo desenvolvem-se em volta do “sujeito”, assumido como referência. Portanto, espaço e tempo dependem do *eu*, que neles se enuncia. O *aqui* é o espaço do *eu* e o presente é o tempo em que coincidem o momento do evento descrito e o ato de enunciação que o descreve. Com esses dois

elementos, organizam-se todas as relações espaciais e temporais (FIORIN, 2016, p. 36).

Tomando-se o exemplo citado por Fiorin (2013, p. 49), poderíamos dizer “Aqui está fazendo um calor muito grande”, e alguém que esteja, porventura, do lado do ar-condicionado diga: “Aqui não”. Quem executou a primeira fala disse um “aqui” distinto do “aqui” dito pelo segundo falante porque passou a ser outro lugar. Esse marco espacial serviria de ponto de partida para se estabelecer todas as diferenças de espaço⁶⁸, como, por exemplo, *aqui, ali, lá, acolá, etc.*

Além do marco espacial, há o marco temporal, isto é, o momento em que o *eu* toma a palavra, o *agora*. Conforme Fiorin (*op. cit.*, p. 49-50), para Benveniste o tempo linguístico é diferente do tempo físico e do tempo cronológico, porque o linguístico se constitui na e pela linguagem. Em outras palavras, o *agora* é o momento em que se toma a palavra, independente de qual lugar do tempo físico esteja colocado. Assim, pode-se colocar o tempo linguístico em qualquer momento do tempo, seja ele físico ou cronológico, porque é uma criação da linguagem. O tempo físico consiste no intervalo entre o início e o fim de um movimento. A rigor, trabalhamos com esse conceito de tempo até os dias de hoje: o ano é o intervalo entre o começo e o término do movimento de translação da terra, assim

⁶⁸ Fiorin declara que “Das três categorias da enunciação, a menos estudada tem sido o espaço. Benveniste, o iniciador da moderna Teoria da Enunciação, estuda detidamente as categorias de pessoa e de tempo em *Problèmes de linguistique générale I e II*, mas dedica poucas linhas à questão do espaço. No âmbito dos estudos literários, há muitas análises sobre o espaço, mas não sobre sua sintaxe (relação entre o espaço na enunciação e do enunciado e suas projeções) e sim a respeito de sua semântica” (2016, p. 229).

como o dia é o intervalo entre o início e o fim do movimento de rotação da Terra.

Benveniste (1999) diz que a enunciação é a instância do *ego, hic et nunc*, que equivalem ao *eu, aqui e agora*. Alguém, num espaço e num tempo instituídos pela linguagem, toma a palavra e, assim, institui-se como *eu*, e dirige-se a outrem, que se instaura como um *tu*: eis o conteúdo da enunciação. Essas categorias – de pessoa, lugar e tempo – vão compor o chamado aparelho formal da enunciação. São essas três categorias linguísticas as que permitem a transformação da língua em fala (cf. também FIORIN, 2013, p. 50).

Para o linguista francês, tanto as instâncias da pessoa, do espaço e do tempo, como o aparelho formal da enunciação, são universais, isto é, existem em todas as línguas. Por isso, usa-se termos em latim - *ego, hic, nunc* – para se referir às categorias enunciativas. Usa-se o latim, língua não mais falada, para indicar que o aparelho formal da enunciação existe em todas as línguas (FIORIN, *op. cit.*, p. 50-1).

Segundo Fuchs (1985), recai sobre Saussure e sua dicotomia língua/fala, o costume de conferir-se uma rejeição do sujeito e, por conseguinte, das preocupações enunciativas. Rejeição na qual o estruturalismo estaria enclausurado e que se encontraria também em Chomsky no privilégio dado à “competência” em detrimento da “performance”. No entanto, após o aparente período de rejeição, o sujeito e a enunciação tendem a reaparecer no âmago das perspectivas linguísticas, as mais decididamente anti-enunciativas de início como, por exemplo, na gramática gerativa e, principalmente, na semântica gerativa (*op. cit.*, p. 115).

Flores (2013a, p. 91-2) afirma que ao Saussure distinguir a língua da fala instituiu um modo de ver a Linguística, em geral, e a sua Linguística, em particular. Dessa forma, Saussure definiu o objeto da sua Linguística – a língua, criou a possibilidade de existência de outras Linguísticas – as que se ocupariam do que excede à língua - e provou que a linguagem escapa a todo e qualquer estudo totalitário. A enunciação é tributária desse encaminhamento epistemológico dado por Saussure. Pode-se afirmar que as teorias enunciativas remetem, cada qual a seu modo, ao pensamento saussuriano. Se por um lado os estudos enunciativos se vinculam a Saussure, por outro lado, tais estudos concebem um novo objeto – a enunciação -, que não encontra agasalho, ao menos não por completo, na dicotomia língua/fala.

A enunciação é o ato de tornar fala a língua. Benveniste procurou esboçar, segundo Flores & Teixeira (2005, p. 42), um quadro formal dos caracteres enunciativos no interior da língua, sendo ou dêiticos também dela constitutivos. *O aparelho formal da enunciação* apaga as fronteiras entre língua e fala, porque os elementos que o constituem pertencem aos dois níveis. Esse apagamento gera uma consequência: o mecanismo da referência é único e tem estatuto enunciativo. Para Benveniste, toda língua é dêitica, uma vez que precisa ser referida a quem a enuncia para ter sentido. A dêixis para ele não constitui o mecanismo de referência ao mundo, mas ao sujeito.

Cabe lembrar que o texto *O aparelho formal da enunciação* é o último publicado em vida por Benveniste que trata da enunciação. Esse

texto acabou por representar uma última palavra sobre o tema na teoria do autor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A abordagem enunciativa de linha benvenistiana atravessa todo o estudo da língua, isto é, a enunciação está presente em todos os níveis da análise linguística. O conceito de enunciação, nos trabalhos de Émile Benveniste, como se sabe, é amplo e, sobretudo, caracterizado por uma não-unicidade. Isso se deve à impossibilidade de se afirmar que os textos de Benveniste comumente atribuídos à teoria da enunciação constituem um conjunto homogêneo. Cada um foi produzido em momento diferente e as relações que podem haver entre eles não são nem de linearidade, nem de homogeneidade (FLORES, 2013b).

Benveniste nos mostra que o produto da linguagem é regrado, é social e, assim, cria um novo objeto para a Linguística, ou seja, o discurso. O discurso é a produção social da linguagem.

E, integrando relevantes palavras de Pêcheux (2015, p. 53), nota-se que “todo enunciado, toda sequência de enunciados, é, pois, linguisticamente descritível como uma série (léxico-sintaticamente determinada) de pontos de deriva possíveis, oferecendo lugar à interpretação. É nesse espaço que pretende trabalhar a análise de discurso”.

Enfim, cada texto de Benveniste dedicado ao estudo da enunciação propõe categorias de análise, além de teorizar e desenvolver análises sobre elas, dentro dos limites propostos. Na teoria da enunciação de Benveniste, o sentido não pode ser fixado muito

menos previsto. O ato de enunciação é responsável por conferir sentido aos enunciados em uma dada situação de enunciação. E é possível claramente conduzir esses estudos e também outros como princípios com vistas a uma gramática da enunciação que certamente trará benefícios ao ensino do Português.

Hoje são dadas a Benveniste algumas críticas, muitas fruto de uma compreensão um pouco distorcida do que havia sido proposto. Ele mostrou que a enunciação é o ato de apropriação individual da linguagem, o que ocasionou críticas à linguística por ser considerado psicologizante. Mas, de acordo com Fiorin (2013, p. 50), “Benveniste diz que cada um de nós só tem consciência do seu “eu”, só tem subjetividade, porque fala sozinho. Isso quer dizer que Benveniste radica a subjetividade da linguagem.” Fiorin conclui que o fato de cada um falar sozinho é que dá, segundo Benveniste, a consciência da subjetividade, e que não há nenhum psicologismo nessa afirmativa.

REFERÊNCIAS

BENVENISTE, Émile. **Problemas de linguística geral I**. Campinas: Pontes, 1988.

_____. **Problemas de linguística geral II**. Campinas: Pontes, 1999.

BRANDÃO, Helena Nagamine. Enunciação e construção de sentido. In FIGARO, Roseli (org.). **Comunicação e análise do discurso**. São Paulo: Contexto, 2013.

CAMPOS, Cláudia Mendes. O percurso de Ducrot na Teoria da Argumentação na Língua. **Revista da ABRALIN**, v. 6, nº 2, jul./dez. 2007, p. 139-169.

DUCROT, Oswald. **O dizer e o dito**. Campinas: Pontes, 1987.

_____. **Dizer e não dizer.** Princípios de semântica linguística. São Paulo: Cultrix, 1977.

FIORIN, José Luis. **As astúcias da enunciação: as categorias de pessoa, espaço e tempo.** São Paulo: Editora Contexto, 2016.

_____. Enunciação e comunicação. In FIGARO, Roseli. (org.). **Comunicação e análise do discurso.** São Paulo: Contexto, 2013.

FLORES, Valdir do Nascimento. & TEIXEIRA, Marlene. **Introdução à linguística da enunciação.** São Paulo: Contexto, 2005.

_____ & ENDRUWEIT, Magali Lopes. A noção de *discurso* na teoria enunciativa de Émile Benveniste. **Revista Moara**, n.38, jul./dez., Estudos Linguísticos, 2012.

_____. [et al.]. **Enunciação e gramática.** São Paulo: Contexto, 2008.

_____. **Introdução à teoria enunciativa de Benveniste.** São Paulo: Parábola, 2013a.

_____. Semântica da enunciação. In. JUNIOR, Celso Ferrarezi. & BASSO, Renato (org.). **Semântica, semânticas: uma introdução.** São Paulo: Contexto, 2013b.

_____. A enunciação e os níveis da análise linguística. Porto Alegre: **Anais do Sited** (Seminário Internacional de Texto, Enunciação e Discurso), setembro de 2010, p. 396-402.

FUCHS, Catherine. As problemáticas enunciativas: esboço de uma apresentação histórica e crítica. Tradução: Letícia M. Rezende. **Alfa.** São Paulo, 1985, p. 111 – 129.

PÊCHEUX, Michel. **O discurso: estrutura ou acontecimento.** Tradução: Eni Pulcinelli Orlandi – 7ª Ed., Campinas, SP: Pontes Editores, 2015.

PINTO, J. P. Pragmática. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, A. (orgs.). **Introdução à linguística: domínios e fronteiras.** v. 2. 5 ed. - São Paulo: Cortez, 2006.

BIODATAS DOS ORGANIZADORES

Paulo Osório é docente na Universidade da Beira Interior (UBI), em Covilhã, Portugal. Licenciado em Português, Latim e Grego (1994) pela Universidade Católica Portuguesa (UCP), Mestre em Linguística Portuguesa (1998) pela Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra e Doutor (2002) e Agregado (2009) em Letras - Linguística Portuguesa pela Universidade da Beira Interior. Realizou o seu pós-doutoramento na PUC-Rio (Rio de Janeiro) e, durante o 2º semestre de 2017/2018, foi professor visitante da Faculdade de Filologia da Universidade de Salamanca. É professor Associado com Agregação na Universidade da Beira Interior (UBI) e atua nas áreas de Linguística Histórica/História da Língua Portuguesa e de Linguística Aplicada (aquisição de L2 e Aprendizagem de LE). E-mail: pjtrso@ubi.pt

Eulália Leurquin é Doutora e Mestre em Educação (UFRN). Realizou o estágio pós-doutoral em Linguística Aplicada (Université Sorbonne Nouvelle 3 e Université de Genève). Professora do Departamento de Letras Vernáculas. Atua no Programa de Pós-graduação em linguística. É coordenadora do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da Universidade Federal do Ceará. Foi professora visitante na Université Bordeaux Montaigne. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Linguística Aplicada (GEPLA). Membro dos grupos de pesquisa ALTER (USP) e PLIP (UFC). Coordena o Fórum de Linguística Aplicada Ensino e aprendizagem de Línguas (FLAEL). Atua na área de Linguística Aplicada, principalmente nos seguintes temas: ensino e aprendizagem, formação de professores de línguas, letramento acadêmico. E-mail: eulaliaufc@gmail.com

Maria da Conceição Coelho Ferreira é doutora em Literatura Brasileira pela Université Paris III-Sorbonne Nouvelle, professora na Universidade Lumière – Lyon II (ULL2), membro do Centro de pesquisa Langues et Cultures Européennes (EA1853 – LCE). Responsável pela graduação de Português em “Línguas, Literaturas e Culturas Estrangeiras e Regionais” (LLCER). Desenvolveu sua pesquisa de doutorado sobre a obra de João Guimarães Rosa, com enfoque nas crenças religiosas e políticas em Grande Sertão: Veredas. Desenvolve também um ângulo de pesquisa sobre a

aprendizagem do português e o papel dos textos literários na alfabetização. Seu projeto de pesquisa em curso é focado na literatura brasileira contemporânea observada sob o prisma da memória e da identidade, e sobre a relação entre literatura e migração, literatura e direito.

Biodatas dos Autores

Adriana Cardoso é doutorada em Linguística pela Universidade de Lisboa. É professora adjunta no Instituto Politécnico de Lisboa (Escola Superior de Educação) e investigadora no Centro de Linguística da Universidade de Lisboa. Tem experiência na formação inicial, pós-graduada e contínua de professores e tem desenvolvido investigação nas áreas de linguística e didática do português. É coeditora do livro *Desenvolver Competências em Língua: Percursos Didáticos* (2010, Colibri / Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais) e do livro *Word Order Change* (2018, Oxford University Press). É autora do livro *Portuguese Relative Clauses in Synchrony and Diachrony* (2017, Oxford University Press). Página profissional: <http://www.clul.ulisboa.pt/pt/researchers-pt/115-cardoso-adriana>. Email: acardoso@eselx.ipl.pt

Alexsandro da Silva é graduado em Pedagogia (2000), mestre (2003) e doutor (2008) em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, com período sanduíche no Institut National de Recherche Pédagogique (INRP) - Paris (2007). Pós-doutor, na área de Didática da Língua, pela Université Sorbonne-Nouvelle - Paris 3, em Paris (2015-2016). Atualmente, é Professor Associado 1 do Centro Acadêmico do Agreste da Universidade Federal de Pernambuco, onde atua no curso de graduação em Pedagogia e no Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea. É também docente do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação e membro do Centro de Estudos em Educação e Linguagem - CEEL da mesma universidade. Participa dos grupos de pesquisa Didática da Língua Portuguesa, Práticas de Leitura e Escrita na Educação Infantil, ambos da UFPE, e Tecnologias, Culturas e Linguagens, da UEPB. Tem experiência na área de Educação, dedicando-se, principalmente, ao estudo de temas relativos ao ensino e à aprendizagem da língua portuguesa, como alfabetização, leitura, escrita e reflexão sobre a língua. alexs-silva@uol.com.br

Ana Angélica Lima Gondim é Doutora e Mestre em Linguística (Universidade Federal do Ceará). Professora do Curso de Letras da

Universidade Estadual do Ceará. Membro dos grupos de pesquisa GEPLA e PLIP (UFC). Atua na área de Linguística Aplicada, principalmente nas subáreas de formação de professores de línguas e letramento acadêmico. Email: gondimufc@gmail.com

Ânderson Rodrigues Marins é Doutorando em Estudos de Linguagem pela Universidade Federal Fluminense, Doutorando em Língua Portuguesa pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Mestre em Estudos de Linguagem pela Universidade Federal Fluminense, Especialista em Língua Portuguesa pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Graduado em Português/Literaturas pela Universidade Federal Fluminense, autor de "Linguística e Gramática: fatos do sistema" (Autografia, 2017) e "Estudos em linguística e gramática: pesquisas no campo da língua portuguesa" (Novas Edições Acadêmicas, 2017), além de autor de artigos em revistas indexadas. E-mail: profandermarins@hotmail.com

Bernardino Valente Calossa é licenciado em Ensino do Português pelo Instituto Superior de Ciências da Educação da Huíla em Angola e mestrando em Português Língua Não Materna na Universidade do Minho em Portugal. É docente de Português I e II nos cursos de licenciatura em Ciências da Educação no ISPLS da Universidade Lueji A'nkonde, IV Região Acadêmica de Angola. Desenvolve a sua investigação nas áreas da Aquisição da Linguagem e do Ensino do Português (língua materna e língua não materna). Email: dino.calossa@gmail.com

Bruno Humberto da Silva possui Graduação em Letras (português/inglês), Pós-graduação lato sensu em Língua Portuguesa e, atualmente, cursa o Mestrado em Letras, pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (PROFLETRAS/UFRJ), na linha de pesquisa sobre Teoria e Análise Linguística no ensino de língua portuguesa e Linguagem e Sociedade. É professor de Língua Portuguesa do ensino privado e do município do Rio de Janeiro, há 12 anos, nos segmentos do Ensino Fundamental e Médio. É tutor e professor de Língua Portuguesa e Redação em preparatórios para concursos públicos e em pré-vestibulares. Sua produção conta com publicação de artigos em periódico, participações em congressos e divulgação de trabalho em anais de eventos, nos quais sustenta fundamentação principalmente nas áreas da Sociolinguística Educacional e do ensino de gramática do português. e-mail: bruno.humberto@live.com

Carla Teixeira é doutorada em Linguística do Texto e do Discurso, pela NOVA, e investigadora do Centro de Linguística da Universidade Nova de Lisboa (CLUNL). Com formação profissional para o ensino básico e secundário, tem colaborado na docência de unidades curriculares do 1.º ciclo de estudos na Escola Superior de Educação de Lisboa e na Escola Superior de Educação Almeida Garrett. Desenvolve o seu trabalho de investigação sobre géneros textuais e respetiva didatização e sobre géneros textuais em contextos específicos (jornalístico, publicitário e jurídico) a partir do Interacionismo Sociodiscursivo, integrada no grupo Gramática & Texto, do CLUNL. É autora de artigos de especialidade, como por exemplo, “Questões de semiótica e de gramática em comentários jornalísticos” (2016) e “O texto expositivo-argumentativo. Reflexão sobre o género e o agir do aluno” (2014). Página profissional: <http://www.degois.pt/visualizador/curriculum.jsp?key=6067893106078403>. E-mail: carla.teixeira@fcs.unl.pt

Claudia Assad Alvares é Doutora em Filologia e Língua Portuguesa; UPE – Petrolina; Graduação, Análise do Discurso/Linguística Textual, Semântica, Morfossintaxe. Algumas das suas publicações: “Implicações do reenquadramento semântico-discursivo das circunstâncias expressas pelos sintagmas adverbiais para o ensino médio”, na Revista Científica Vozes dos Vales, UFVJM/MG, Brasil, n. 06, Ano III, 10/2014, 23 p.; O discurso paradoxal de Vieira no sermão *Pelo bom sucesso das armas de Portugal contra as de Holanda*. Rio de Janeiro: Dialogarts/UERJ. Versão digital, 2008, (Coleção Monografias, Dissertações e Teses, n. 6), 346 p.; “Tópicos especiais de semântica estruturalista – o uso do gerúndio”, Revista Trama, v. 2, n. 3, 1º semestre de 2006, p. 47-60. Integra o Grupo de Estudos e Pesquisas em História da Educação no Sertão do São Francisco – GEPHESF/UPE – <http://gephesf.upe.br/>. Os seus endereços profissionais são: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4759692D4> e <http://profaclaudiaassad.blogspot.com/>. E-mail: claudia.alvares@upe.br.

Cláudia de Souza Teixeira tem como (1) Formação: Doutora em Letras Vernáculas – Língua Portuguesa (UFRJ). (2) Vínculo Institucional: IFRJ – Campus Nilópolis. (3) Atuação: Professora do Ensino Básico Técnico e Tecnológico, Graduação e Especialização (Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa). (4) Produção bibliográfica: *Análise e produção de textos* (editora

Contexto), *Ensino de produção textual* (editora Contexto), *Linguística textual: diálogos interdisciplinares* (editora Labrador). (5) Grupo de Pesquisa “Linguagem, Arte e Ciência” (IFRJ). (6) Áreas de interesse de pesquisa: ensino de língua e literatura, leitura e produção de texto, letramento, argumentação, Linguística de Texto. (7) Lattes: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4227874D7>. (8) E-mail: claudia.teixeira@ifrj.edu.br

Eulália Leurquin é Doutora e Mestre em Educação (UFRN). Realizou o estágio pós-doutoral em Linguística Aplicada (Université Sorbonne Nouvelle 3 e Université de Genève). Professora do Departamento de Letras Vernáculas. Atua no Programa de Pós-graduação em linguística. É coordenadora do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da Universidade Federal do Ceará. Foi professora visitante na Université Bordeaux Montaigne. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Linguística Aplicada (GEPLA). Membro dos grupos de pesquisa ALTER (USP) e PLIP (UFC). Coordena o Fórum de Linguística Aplicada Ensino e aprendizagem de Línguas (FLAEL). Atua na área de Linguística Aplicada, principalmente nos seguintes temas: ensino e aprendizagem, formação de professores de línguas, letramento acadêmico. E-mail: eulaliaufc@gmail.com

Fabiana Júlia de Araújo Tenório é atualmente é professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco e Mestre em Educação Contemporânea pela UFPE - Centro Acadêmico do Agreste. Tem experiência na área de Letras, atuando principalmente nos seguintes temas: semântica, ensino, leitura, morfossintaxe da língua portuguesa, compreensão de textos e prática de análise linguística. Também atua na área de Educação com as discussões sobre Teoria da Aprendizagem, Avaliação Escolar e Saberes e Práticas Docentes. E-mail: fabiana_pesqueira@yahoo.com.br

Isabel Sebastião é doutorada em Linguística - Especialidade em Linguística do Texto e do Discurso – pela Universidade Nova de Lisboa. É bolsista de pós-doutoramento em Linguística na Faculdade de Letras da Universidade do Porto com projeto financiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia. É investigadora no Centro de Linguística da Universidade do Porto e colaboradora no Centro de Linguística da Universidade Nova de Lisboa. Tem experiência no Ensino Básico e Secundário e na formação inicial e contínua de professores. Foi leitora de Português, pelo [Camões - Instituto da Cooperação e da Língua](#), na Universidade

Lumière Lyon 2, em França. Desenvolve o seu trabalho na área da Linguística Educacional, da Didática da língua materna (“Para que serve a didática do Português?” (coautora, 2017), “A escrita argumentativa nos textos programáticos e nos manuais – entre a teoria e a prática” (2017)), e da didática do português língua estrangeira.

Página

profissional:

<http://www.degois.pt/visualizador/curriculum.jsp?key=8343>

[571355680271](http://www.degois.pt/visualizador/curriculum.jsp?key=8343) Email: isabel.sebastiao@hotmail.com

Karla Simone Berra Cavalcanti é licenciada em Letras (2005), mestra em Educação Contemporânea pela Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, Centro Acadêmico do Agreste – CAA (2013). É doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco – UFPE. Possui experiência docente em todos os níveis da Educação Básica (Ensino Fundamental e Médio). Atuou como formadora de Língua Portuguesa da Gerência de Ensino Fundamental dos anos finais da Secretaria de Educação de Pernambuco. É professora EBTT de Língua Portuguesa do Colégio Agrícola Dom Agostinho Ikas da UFRPE - Universidade Federal Rural de Pernambuco -UFRPE. Desenvolve estudos abordando questões ligadas ao ensino de língua materna, em particular, os gêneros textuais, a prática de análise linguística e o livro didático de língua portuguesa. E-mail: karlacavalcanti08@gmail.com

Leonor Werneck dos Santos tem (1) Formação: Doutora em Letras Vernáculas – Língua Portuguesa (UFRJ). (2) Vínculo Institucional: UFRJ. (3) Atuação: Professora de Língua Portuguesa, Graduação, Mestrado e Doutorado. (4) Produção bibliográfica: *Análise e produção de textos* (editora Contexto), *Ensino de produção textual* (editora Contexto), *Linguística textual: diálogos interdisciplinares* (editora Labrador). (5) Grupo de Pesquisa em Linguística de Texto (GPLINT), diretório do CNPq: <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/3200633525638978> (UFRJ). (6) Áreas de interesse de pesquisa: ensino de língua e literatura, Linguística de Texto, referência, leitura e produção de textos. (7) Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3802276062054027>. (8) E-mail: leonorwerneck@gmail.com

Maria Encarnação Silva é professora especialista em formação de educadores de infância e de professores do ensino básico – língua portuguesa. É professora adjunta no Instituto Superior Politécnico de Lisboa (Escola Superior de Educação). Tem experiência na formação inicial, pós-graduada e contínua de professores e tem desenvolvido investigação nas áreas da didática do português e da literatura para a infância. É coautora do . É coautora do *Programa de português do ensino básico* (2009, Ministério da Educação – DGIDC) e do livro *Formação Docente textos, teorias e práticas* (2015, Mercado de Letras). Email: esilva@eselx.ipl.pt

Mariana Pinto é doutorada em Didática e Formação pela Universidade de Aveiro. É professora adjunta no Instituto Politécnico de Setúbal (Escola Superior de Educação) e investigadora no Centro de Investigação Didática e Tecnologia na Formação de Formadores da Universidade de Aveiro. Tem experiência na formação inicial, pós-graduada e contínua de professores e tem desenvolvido investigação no âmbito da didática e formação de professores de português. É coautora do *Programa de português do ensino básico* (2009, Ministério da Educação – DGIDC). Email: marianap@eselx.ipl.pt

Meire Celedonio da Silva é Doutoranda e mestre em Linguística pela Universidade Federal do Ceará. Professora de Língua Portuguesa e Literatura do IFRN/Campus Avançado Lajes. Ministra aulas de Português para estudantes em intercâmbio acadêmico no Departamento de Letras Vernáculas em parceria com o grupo de pesquisa GEPLA. É integrante dos grupos de pesquisa GEPLA (UFC) e LIFORM (IFRN). Atua na área de Linguística Aplicada, nos seguintes temas: Ensino e aprendizagem de Português Língua Adicional, letramento acadêmico, leitura e produção de textos e ensino de gramática. E-mail: mmceledonio@gmail.com.

Pedro Marques formou-se em Estudos Portugueses e Ingleses pela Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro. Trabalhou em escolas do ensino básico e secundário em Portugal e é, desde 2006, professor de língua e cultura portuguesa em Londres, na rede do ensino português no estrangeiro do Instituto Camões. Trabalha também como Portuguese Teaching Fellow na Queen Mary Universidade de Londres. É mestre em cultura portuguesa com uma dissertação sobre literatura de cordel setecentista e completou um mestrado em ensino de línguas estrangeiras no King's College, Universidade de Londres, com um trabalho de investigação sobre a política de língua portuguesa no contexto britânico. Tem

trabalhos publicados no âmbito de política e ensino do português e de cultura portuguesa. E-mail: pedro.marques@camoes.mne.pt

Rafaella Sales da Silva é Mestre em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco- UFPE/CAA (2017), pós-graduada em Metodologia do Ensino de Língua portuguesa e Literatura, graduada em Letras- Inglês pela Faculdade de Ciências e Letras de Caruaru (2010). É professora efetiva de língua portuguesa do EREM Nicanor Souto Maior. Tem experiência na área de Educação, dedicando-se, principalmente, ao estudo de temas relativos ao ensino de língua portuguesa, aos saberes e práticas docentes. E-mail: sales_rafaella@hotmail.com

Sérgio Duarte Julião da Silva é Doutor em Português e Linguística pela Universidade de São Paulo (USP). Diretor Acadêmico e docente de Português Segunda Língua e do CET Programas Acadêmicos Brasil/PUC-SP no nível de graduação. Autor de Português 1 e Português 2 do Instituto Berlitz. Premiado em conjunto com o 17th Annual Brazilian International Press Awards da American Organization of Teachers of Portuguese (AOTP) ao atuar como *Lecturer* de Língua Portuguesa no Departamento de Línguas Modernas da na Florida International University (FIU) em 2013-2014. Áreas de interesse: ensino de Português Língua Estrangeira e Segunda Língua, análise da fala em interação, marcadores discursivos na fala em interação. Acesso ao CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7416362276134817>. Website: www.sintagmaparadigma.webnode.com E-mails: sduarte@cetacademicprograms.com e sdjuliao@gmail.com

Silvio Nunes da Silva Júnior é Mestrando em Linguística; UFAL/CAPE; Organizador das obras: “Letramentos, ensino e formação: diálogos em perspectivas contemporâneas”, “(Re) pensando a pesquisa em linguagem: várias questões, múltiplos olhares” e “Ensino e Aprendizagem de Línguas e Literaturas: caminhos para o debate”; Pesquisador do Grupo de Pesquisa Ensino e Aprendizagem de Línguas (CNPq/UFAL) e do Grupo de Estudo das Narrativas Alagoanas (GENA/CNPq/UNEAL); Tem interesse em pesquisas em Linguística Aplicada, com ênfase em: ensino de língua portuguesa, dialogismo, produção textual e letramento; Link do CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0879864383265157>; E-mail: junnyornunes@hotmail.com.

Susana Pereira é doutorada em Linguística (semântica) pela Universidade Nova de Lisboa. É professora coordenadora no

Instituto Politécnico de Lisboa (Escola Superior de Educação), desde 2008. É responsável por disciplinas na área da linguística na formação inicial e contínua de professores. Tem desenvolvido investigação nos domínios de linguística e didática do português e publicado textos científicos nestas áreas, tendo coordenado o projeto PerGRam (FCG/CLUNL, 2014-16). É autora do livro *A semântica do objeto: aspecto e determinação nominal* (2009, Fundação Calouste Gulbenkian/Fundação para a Ciência e a Tecnologia). Email: susanacp@eselx.ipl.pt