



Caderno

Seminal



ÍNDICE

003 APRESENTAÇÃO

DOSSIÊ

**018 PROBLEMAS DA LINGUÍSTICA NORMATIVA
BRASILEIRA**

**054 UM ESTUDO SOBRE A (RE)TEXTUALIZAÇÃO EM
GRAMÁTICAS PEDAGÓGICAS BRASILEIRAS
CONTEMPORÂNEAS: O ASPECTO DA
PROPOSITURA DISCURSIVA**

**094 O TRATAMENTO DOS SUBSTANTIVOS NAS
ATIVIDADES PROPOSTAS EM UM LIVRO DIDÁTICO
DE LÍNGUA PORTUGUESA DO NOVO ENSINO
MÉDIO**

**136 GRAMÁTICA NA SALA DE AULA: PERCEPÇÃO
DOCENTE E PERSPECTIVAS PARA A PRÁTICA
PEDAGÓGICA**

**175 OPERADOR ARGUMENTATIVO “TANTO QUE”:
DESCRIÇÃO FUNCIONAL E ATIVIDADE DE ENSINO
DE GRAMÁTICA**

**210 PARA ALÉM DA CLASSIFICAÇÃO GRAMATICAL:
O ENSINO DA CONEXÃO DE ORAÇÕES SOB A
PERSPECTIVA DA LINGUÍSTICA SISTÊMICO-
FUNCIONAL**



245 A METÁFORA GRAMATICAL IDEACIONAL E SEUS EFEITOS NA ESCRITA ACADÊMICA

281 SABERES NECESSÁRIOS AO ENSINO DE LIBRAS L2 CENTRADO NO GÊNERO: A TEXTUALIZAÇÃO DA ENTREVISTA COM ESPECIALISTA

305 A INTERSEÇÃO ENTRE O SABER LINGÜÍSTICO E A PRÁTICA DOCENTE: UMA PROPOSTA DE ATIVIDADES SOBRE O OBJETO DIRETO ANAFÓRICO

329 PROPOSTAS PARA O ENSINO DA DISTINÇÃO ASPECTUAL DOS TEMPOS PRETÉRITOS DO PORTUGUÊS

364 A SINTAXE DAS CONSTRUÇÕES TOPICALIZADAS

385 O TÓPICO-MARCADO NAS REDAÇÕES ESCOLARES DO ENSINO FUNDAMENTAL II: CAMINHOS PARA EVIDENCIAR O GRAU DE LETRAMENTO

420 BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: UM TRABALHO DE ANÁLISE LINGÜÍSTICA PELO OLHAR DA SEMÂNTICA DA ENUNCIÇÃO

MISCELÂNEA

454 ENTREVISTA COM JOÃO WANDERLEY GERALDI

473 ENTREVISTA COM SONIA VALENTE



APRESENTAÇÃO

IVO DA COSTA DO ROSÁRIO
MADALENA TEIXEIRA
MARIA JOSÉ DOS REIS GROSSO
VANIA LÚCIA RODRIGUES DUTRA

Ao longo do tempo, vimos acumulando muitas reflexões sobre o modo como, historicamente, o estudo da língua e da gramática foram sendo mediados nas escolas. Muitos professores e pesquisadores já apontaram as incoerências de um ensino taxonômico, centrado, principalmente, na identificação e na categorização das diferentes estruturas da língua, bem como na sua ineficácia para a formação de leitores e produtores de textos. Junto a isso, com os avanços da ciência linguística, tornou-se cada vez mais premente a necessidade de fazer do texto o objeto de análise em sala de aula, o ponto de partida e de chegada das atividades desenvolvidas.

Toda essa problematização acerca do quê e do como trabalhar nas aulas de língua – materna e não materna – gerou, e ainda vem gerando, uma vasta produção bibliográfica às quais esse dossiê vem se juntar. Nesse grande campo de investigação, nosso objetivo, aqui, é provocar reflexões sobre como o ensino de gramática

pode ser repensado por perspectivas mais dialógicas, contribuindo de fato para o trabalho com o texto e, assim, coadunando-se com as demandas reais de nossos alunos da Educação Básica.

Esse movimento está ancorado na necessidade de melhorar os níveis de aprendizagem dos estudantes, o que ainda é um grande desafio para os professores, para os sistemas de ensino e para a Universidade, que tem a responsabilidade de formar os quadros que atuam na linha de frente da Educação Básica e que tem no tripé “ensino, pesquisa e extensão” seu eixo fundamental.

Nas muitas universidades do Brasil e do exterior, especialistas de diversas vertentes têm avançado em reflexões tanto de cunho teórico quanto prático, mas a verdade é que os desafios ainda são muito presentes, especialmente no tocante ao campo dos estudos gramaticais, que tem despertado tantos dissensos. Nesse campo, há desde os que já declararam sua total ineficiência até os que o postulam como tábua de salvação. Nesse jogo, sem dúvida é importante haver parcimônia, já que qualquer ponto desses extremos pode ser perigoso e muito contraproducente.

Não se pode dizer que já superamos completamente a prática de reconstrução, com os estudantes, do quadro descritivo constante dos manuais de gramática, mas já vemos, com maior clareza, os “aspectos que precisam ser tematizados em função das necessidades apresentadas pelos alunos nas atividades de produção, leitura e escuta

de textos” (BRASIL, 1998, p. 29). Não se trata de banir o ensino da gramática da escola, mas de assumir uma perspectiva pedagógica diferente de trabalho com esse tipo de conhecimento, o que sempre se dará em função do texto.

Este dossiê reúne trabalhos resultantes de pesquisas que se debruçam sobre esses importantes pontos de discussão, ancorando-se em estudos com base, principalmente, na língua portuguesa, mas também na língua inglesa e na língua brasileira de sinais (LIBRAS) como segunda língua.

Trata-se de um conjunto de discussões que contribui para a formação e a atuação profissional de docentes, seja da Educação Básica, seja do Ensino Superior. As contribuições são ricas e variadas, ancorando-se em diferentes concepções teóricas, como na Linguística Aplicada, na Linguística Sistêmico-Funcional, na Linguística Funcional Centrada no Uso, na Teoria da Variação e da Mudança, na Semântica da Enunciação, na Linguística Textual, entre outras correntes. As discussões travadas abordam questões sobre Livro Didático, Sequências Didáticas, Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e buscam, direta ou indiretamente, colaborar com um ensino de língua eficaz, produtivo e mais significativo.

Em “Problemas da Linguística Normativa Brasileira”, Marcos Bispo apresenta um exercício de crítica epistemológica à chamada Linguística Normativa (LN). O objetivo do autor é questionar a validade

de classificações já muito arraigadas nos estudos em linguagem e apresentar alguns problemas que a Linguística cria ao tentar se impor como a autoridade legítima em matéria de políticas linguísticas. Há quatro aspectos principais na investigação do pesquisador: as contradições epistemológicas da LN, as diferenças entre competência linguística e competência comunicativa, as relações entre padronização linguística e poder e, por fim, os problemas da pedagogia da variação linguística.

Sheila Fabiana de Pontes Casado e Edmilson Luiz Rafael apresentam o trabalho “Um estudo sobre a (re) textualização em gramáticas pedagógicas brasileiras contemporâneas: o aspecto da propositura discursiva”. O objetivo dos autores é refletir sobre o processo de gramatização no contexto brasileiro, iniciado no século XIX, cujo movimento tem produzido instrumentos normativos referenciais para o ensino de língua portuguesa. Com a intenção de ampliar o entendimento acerca da arquitetura que dá sustentação à estruturação didática das gramáticas pedagógicas, os autores propõem descrever como se caracteriza a propositura discursiva das gramáticas pedagógicas brasileiras contemporâneas a partir de três obras. Para isso, recorrem aos referenciais sobre Transposição Didática/(Re)textualização (CHEVALLARD, 1991; RAFAEL, 2001; DELL’ISOLA, 2007; PETITJEAN, 2008), bem como a Libâneo (1990) e a Lino de Araújo (2014) para situar os conteúdos/objetos de ensino no âmbito da didatização. Os resultados atestam que cada instrumento

normativo analisado está fundamentado em uma abordagem metodológica singular que a caracteriza, a saber: normativo-discursiva; textual-discursiva e prático-discursiva.

No campo dos estudos funcionalistas, Gustavo Henrique Viana Lopes e Mônica de Souza Serafim propõem o trabalho “O tratamento dos substantivos em um livro didático de língua portuguesa do Ensino Médio”. Nesse estudo, os autores investigaram em que medida as atividades didáticas se associam aos documentos oficiais que orientam a prática docente no Brasil, como os PCN (1998) e a BNCC (2018), e aos estudos linguísticos contemporâneos, sobretudo os de base funcionalista (NEVES, 2018). Por meio de análises empreendidas, os autores constataram que o material selecionado para estudo apresenta atividades produtivas e contextualizadas. No entanto, há, ainda, a necessidade de se promoverem mais momentos de reflexão e de aprofundamento de ideias importantes para o desenvolvimento de uma consciência linguística mais aguçada, como o papel das classes gramaticais no texto e a variação linguística.

Ainda na arena dos estudos funcionalistas, Edvaldo Balduino Bispo, Fernando da Silva Cordeiro e David William Silva dos Santos abordam o tema “Gramática na sala de aula: percepção docente e perspectivas para a prática pedagógica”. No artigo, os autores focalizam a percepção de professores de língua portuguesa quanto à abordagem de tópicos gramaticais no livro didático (LD) e em sua

prática pedagógica. Os resultados dos pesquisadores mostram, por um lado, que a maioria dos professores avalia positivamente o modo como o LD explora o conteúdo gramatical, mas vê como tradicional sua prática profissional; por outro lado, esses professores entendem a necessidade de mudanças tanto em sua atuação docente quanto no LD. Diante disso, como encaminhamento de ordem prática, os autores propõem que o estudo dos fenômenos linguísticos seja sempre realizado a partir de textos autênticos.

“Operador argumentativo ‘tanto que’: descrição funcional e atividade de ensino de gramática”, de Ana Cláudia Machado dos Santos, é mais uma pesquisa funcionalista presente neste dossiê. A autora investiga os padrões funcionais do elemento de conexão “tanto que”, atestando a emergência de seu uso como operador argumentativo, um tipo de conector textual-discursivo no âmbito da macrossintaxe, na sincronia do Português Brasileiro (PB). Os resultados da investigação apontam que “tanto que” é um operador argumentativo cuja estratégia é acrescentar uma possível comprovação da asserção apresentada na porção textual que o antecede. Com base nisso, a pesquisadora apresenta uma proposta de atividade para o trabalho com esse operador a partir dos distintos padrões de uso, visando ao ensino de língua portuguesa no Ensino Médio.

Partindo para outra vertente do Funcionalismo, Thamara Santos de Castro e Ane Carolina Santos

apresentam o artigo “Para além da classificação gramatical: o ensino da conexão de orações sob a perspectiva da Linguística Sistêmico-Funcional”. Nesse trabalho, as autoras defendem que é indispensável que exista uma abordagem funcional do trabalho com língua portuguesa em sala de aula. Por isso, com base na perspectiva da Linguística Sistêmico-Funcional (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014), o objetivo do estudo realizado pelas autoras é apresentar uma forma mais pragmática e menos metalinguística de se tratar o complexo oracional, tradicionalmente conhecido como período composto. Por meio de um artigo de opinião, as pesquisadoras selecionaram estruturas oracionais a fim de perceber como essas estruturas se relacionam com o propósito comunicativo do gênero. É a partir daí que o estudo se desenvolve.

Também dentro da perspectiva sistêmico-funcional, Lucia Rottava e Karen Andresa Teixeira Santorum apresentam o trabalho “A metáfora gramatical ideacional e seus efeitos na escrita acadêmica”. O conceito central abordado no artigo é o da metáfora gramatical, que consiste em uma “variação na forma de expressar um dado sentido” (HALLIDAY, 1994), considerada como o principal recurso para a escrita científica e acadêmica. O contexto da pesquisa é formado por discentes de um curso de licenciatura em Letras Português/Inglês de uma universidade filantrópica. Os resultados mostram que, após a implementação do *Programa Ler para Aprender*, houve

um aumento no número de ocorrências de metáforas gramaticais na escrita dos participantes. Esse aumento impactou a qualidade dos textos de um modo geral ao imprimir maior densidade lexical às suas produções.

Sob a ótica do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), Girilaine Felisberto de Caldas Aguiar, Augusta Reinaldo e Shirley Barbosa apresentam o estudo “Saberes necessários ao ensino de LIBRAS L2 centrado no gênero: a textualização da entrevista com especialista”. O objetivo do trabalho é descrever os mecanismos de textualização em segmentos textuais utilizados pelo enunciador entrevistado em um exemplar do gênero entrevista com especialista. Os resultados da análise mostram que os enunciados da textualização estão associados ao tema central e ao objetivo do texto sinalizado. Essa configuração pode subsidiar a construção de um modelo de descrição com vistas a sua didatização no ensino de Libras L2 para aprendizes ouvintes e à formação de professores de Libras.

No campo da Teoria da Variação e da Mudança, Shélida da Silva dos Santos e Luciana Faht apresentam o trabalho intitulado “A interseção entre o saber linguístico e a prática docente: uma proposta de atividades sobre o objeto direto anafórico”. Na perspectiva das autoras, o ensino de língua portuguesa na Educação Básica apresenta alguns desafios, entre eles o de conciliar os estudos variacionistas desenvolvidos na academia com sua aplicação em sala de aula. A partir dessa ideia principal, o artigo apresenta a proposta de unir o saber

linguístico, a partir da Teoria da Variação e Mudança (WEINREICH; LABOV; HERZOG, 2006 [1968]) à prática docente, elegendo-se, para isso, o estudo do objeto direto anafórico.

Em seguida, em perspectiva formal, Érica Azevedo de Souza apresenta o trabalho “Propostas para o ensino da distinção aspectual dos tempos pretéritos do Português”. O estudo tem o objetivo de apresentar duas sequências didáticas para o ensino de tempo gramatical e aspecto, sobretudo, das formas do pretérito do indicativo do português – pretérito perfeito, pretérito imperfeito e pretérito mais-que-perfeito. As reflexões apresentadas têm como base a perspectiva da Semântica Formal e apresenta noções de aspecto gramatical (KLEIN, 1994) e de aspecto lexical (VENDLER, 1967). A partir da ótica da aprendizagem linguística ativa (cf. PILATI, 2017), a autora propõe que é possível chegar a um entendimento semântico da distinção entre perfeito e imperfeito para além da oposição concluído *versus* não concluído e, em seguida, uma reflexão acerca do significado de anterioridade expresso pelo pretérito mais-que-perfeito.

Outro trabalho desenvolvido sob a ótica da Linguística Formal é “A sintaxe das construções topicalizadas”, de autoria de Yan Silva. O autor se propõe a evidenciar as incoerências da Gramática Tradicional na conceituação do elemento sujeito. Além disso, também indica uma análise de estruturas topicalizadas fundamentada no Programa Cartográfico de Gramática Gerativa (RIZZI, 1997). A

hipótese é a de que os conhecimentos metalinguísticos das teorias formais possam levar luz para explicações mais coerentes com o conhecimento interno do falante que passa pelo processo de escolarização. Para isso, recruta o arcabouço da Aprendizagem Linguística Ativa (PILATI, 2017), que promove o uso de materiais manipuláveis nas aulas de gramática, a fim de oferecer o exercício de metacognição no ensino de língua.

Em seguida, Elaine Alves Santos Melo e Simone Barbosa de Oliveira apresentam o artigo “O tópico-marcado nas redações escolares do Ensino Fundamental II: caminhos para evidenciar o grau de letramento”. As autoras traçam como objetivos (i) descrever as construções de tópico marcado em redações escolares de estudantes do Ensino Fundamental II; (ii) refletir sobre a relação entre as construções de tópico marcado do português brasileiro e a percepção do nível de letramento dos estudantes do Ensino Fundamental II. As pesquisadoras defendem que as distintas estratégias de tópico-marcado no gênero redação escolar evidenciam a menor ou a maior percepção do estudante em relação às estratégias de organização textual, o que, por hipótese, evidenciaria o seu grau de letramento. A metodologia baseia-se na Linguística Textual (KOCH, 1992; MARCUSCHI, 1997) e no Programa Minimalista (CHOMSKY, 1995). Os resultados revelam que, entre os estudantes das escolas públicas, há maior uso de estratégias com ruptura sintática e, além disso, ao longo da escolarização, os estudantes apresentam dificuldade

na percepção da relação entre as construções de tópico marcado e a linearização dos períodos sintáticos.

Por fim, no âmbito dos estudos semânticos, Luciani Dalmaschio e Júlio César Coelho dos Santos, em “Base Nacional Comum Curricular: um trabalho de análise linguística pelo olhar da Semântica da Enunciação”, apresentam uma análise da BNCC, buscando verificar em que medida a perspectiva enunciativo-discursiva da linguagem contribui para a organização sistematizada das ações pedagógicas nos estudos de Língua. O trabalho desenvolvido chega ao entendimento de que a perspectiva enunciativa é apresentada de forma difusa e assistemática no documento. À vista disso, desenvolve-se uma proposta de atividades de análise linguística, orientada por pressupostos da Semântica da Enunciação, com o objetivo de sistematizar procedimentos teórico-prático-metodológicos que sustentem uma dinâmica semântico-enunciativa do trabalho pedagógico.

Após os treze trabalhos aqui brevemente apresentados, Ivo da Costa do Rosário e Vania Lucia Rodrigues Dutra apresentam a entrevista com o Prof. João Wanderlei Geraldi, um dos nomes mais importantes no campo de ensino de línguas no Brasil. De modo muito franco, o Prof. Geraldi nos brinda com reflexões apuradas e muito maduras sobre a questão do ensino de gramática no país.

Em seguida, Madalena Teixeira e Maria José Grosso apresentam a entrevista com Prof^a. Sônia Rodrigues, linguista e investigadora em gramática e seu ensino, em

Portugal. Essa entrevista é por si só uma resenha do ensino gramatical e da sua problemática, principalmente no Ensino Básico e no Secundário, destacando-se que, em Portugal, há várias tendências de investigação na área da gramática, das quais se ressaltam o questionamento linguístico e a tendência sociocultural. A capacidade de usar a linguagem com eficiência em comunidade passa sem dúvida por usar adequadamente a competência comunicativa com todas as competências que a integram, designadamente a gramatical.

A professora e investigadora argumenta que a gramática não é apenas uma questão de correção formal, mas também desempenha um papel fundamental no desenvolvimento do pensamento crítico. Para tanto, é essencial que, em vez de apenas memorizar regras, os estudantes sejam incentivados a aplicar essas regras em situações práticas, como na produção de textos ou na análise de discursos, enfatizando-se a importância de fornecer *feedback* construtivo, permitindo que os alunos aprendam com os seus erros e melhorem continuamente os seus conhecimentos linguísticos.

Ensinar e aprender gramática constitui um desafio e, para o superar, a entrevistada sugere uma abordagem mais dinâmica e integrada, propondo que os professores incorporem elementos de literatura e de produção textual nas suas aulas, permitindo que os alunos explorem os conceitos gramaticais de maneira criativa e contextualizada. Além disso, destaca a importância

do uso de tecnologias educacionais, como aplicações e plataformas *online* para tornar a aprendizagem da gramática mais acessível e lúdica.

O dossiê que ora apresentamos tem o mérito de discutir o ensino de língua portuguesa por meio de diferentes perspectivas. Há tanto reflexões teóricas quanto exercícios de ordem prática. A partir de diferentes pontos de vista, o leitor é conduzido a refletir sobre o fascinante e ainda muito complexo tema do ensino de gramática.

Esperamos que a leitura dos textos deste dossiê possa inspirar os interessados no tema e contribuir, de alguma forma, com sua reflexão sobre o assunto. A conclusão a que chegamos é que essa é uma arena que ainda demanda muitos estudos, pois ensinar gramática de modo criativo, produtivo e eficiente ainda é um grande desafio.

Boa leitura!

Ivo da Costa do Rosário

Doutor em Letras Vernáculas (UFRJ) – 2012.

Docente do Instituto de Letras da UFF.

Professor do PPG Estudos de Linguagem da UFF.

Pesquisador de Produtividade em Pesquisa do CNPq.

Jovem Cientista do Nosso Estado (Faperj).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3573087642345531>.

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-1315-6787>.

E-mail: ivorosario@id.uff.br.

Madalena Teixeira

Doutoramento em linguística, no ramo de linguística aplicada. Universidade de Lisboa, 2007.

Professora na Universidade de Aveiro (UA).

Centro de Investigação em Didática e Tecnologia na Formação de Formadores (CIDTFF).

Lattes: <https://www.cientiavita.pt/portal/2E10-F2A8-85E5>.

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-1064-3790>.

E-mail: madalenatvdteixeira@ua.pt.

Maria José Grosso

Doutoramento em linguística, no ramo de linguística aplicada. Universidade de Lisboa, 2000.

Professora aposentada na Universidade de Lisboa.

Professora Associada Universidade de Lisboa, Universidade de Macau.

Investigação em Português Língua Estrangeira.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9643435584462319>.

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-1064-3790>.

E-mail: mjgrosso@um.edu.mo.

Vania L. R. Dutra

Doutora em Língua Portuguesa pela UERJ (2007).

Professora Associada de Língua Portuguesa da UERJ.

É membro dos grupos de pesquisa Grupo SAL – Sistemática, Ambientes e Linguagens (Cnpq) e GT Linguística Sistemico-Funcional (Anpoll).

Coordenadora do projeto LabGraDis – Laboratório de Gramática e Discurso (UERJ/Faperj).

Coordenadora adjunta do GESD – Grupo de Estudos em Sistemática e Discurso (UERJ).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8570682797639351>.

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-7028-7690>.

E-mail: vaniardutra@hotmail.com.

The background features a series of overlapping red geometric shapes. At the top right is a red semi-circle. Below it is a red rectangle with a semi-circular top edge. To the left of this rectangle is a red triangle pointing downwards. Below the rectangle is a large red circle. To the right of the circle is a red triangle pointing upwards. Below the circle is a red semi-circle. At the bottom left is a red semi-circle. The text is positioned in the lower right area of the page.

**Dossiê:
Estudos Gramaticais
e Ensino**



ARTIGO/DOSSIÊ

PROBLEMAS DA LINGUÍSTICA NORMATIVA BRASILEIRA

MARCOS BISPO

Marcos Bispo

Pós-doutorado pelo Programa Interdisciplinar de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, da Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2021.

Professor da Universidade do Estado da Bahia.

Líder do Grupo de Pesquisas Epistemologias em Didática do Português.

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/2770311829245227>.

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-4614-6553>.

E-mail: mabispo@uneb.br.

Resumo: Este artigo é um exercício de crítica epistemológica a essa abordagem aplicada das ciências da linguagem que chamo de Linguística normativa (LN). Aparentemente, postular a existência de um campo de estudos normativos no interior da Linguística soa como um paradoxo. Estamos acostumados a pensar na Linguística como uma ciência descritiva e que apenas a Gramática Tradicional é normativa. Meu objetivo é questionar a validade dessas classificações e apresentar alguns problemas que a Linguística cria ao tentar se impor como a autoridade legítima em matéria de políticas linguísticas. Tais problemas decorrem de contradições que inundam o campo da LN ao tentar aplicar a racionalidade positivista a problemas que são do âmbito das ciências sociais enquanto objetos de estudo, mas do campo da política quando vistos como práticas sociais.

A diferença entre esses domínios é o fio condutor da análise dos problemas da LN, realizada em torno de quatro aspectos: as contradições epistemológicas da LN, as diferenças entre competência linguística e competência comunicativa, as relações entre padronização linguística e poder e os problemas da pedagogia da variação linguística. A problematização desenvolvida ao longo do texto permitiu avançar algumas conclusões relativas aos limites da ciência, que os linguistas normativos têm dificuldade em reconhecer.

Palavras-chave: Linguística normativa. Políticas linguísticas. Pedagogia da variação linguística. Norma-padrão. Norma Culta. Preconceito linguístico. Ideologias linguísticas.

Abstract: This article is an exercise in epistemological criticism of this applied approach to language sciences that I call Normative Linguistics (NL). Apparently, postulating the existence of a field of normative studies within Linguistics sounds like a paradox. We are used to thinking of Linguistics as a descriptive science and that only Traditional Grammar is normative. My objective is to question the validity of these classifications and present some problems that Linguistics creates when trying to impose itself as the legitimate authority in matters of language policies. Such problems arise from contradictions that flood the field of NL when trying to apply positivist rationality to problems that are within the scope of social sciences as objects of study, but within the field of politics when seen as social practices. The difference between these domains is the guiding thread of the analysis of NL problems, carried out around four aspects: the epistemological contradictions of NL, the differences between linguistic competence and communicative competence, the relationships between linguistic standardization and power and the problems of pedagogy of linguistic variation. The problematization developed throughout the text allowed us to advance some conclusions regarding the limits of science, which normative linguists have difficulty recognizing.

Keywords: Normative linguistics. Language policies. Pedagogy of linguistic variation. Standard Norm. Cultured Norm. Linguistic prejudice. Linguistic ideologies.

INTRODUÇÃO

A ciência moderna foi criada como um empreendimento eminentemente descritivo. Por essa razão, as regras da metodologia científica foram erigidas sobre o fundamento da prioridade dos fatos e leis neutras em relação aos fatores subjetivos como crenças, valores e ideologias. Assim concebida, a ciência naturalista se opõe às normas sociais sempre que elas entram em desacordo com a descrição objetiva dos fenômenos investigados.

Esse paradigma de cientificidade se manteve hegemônico até o questionamento de sua validade pelas ciências sociais (HUGHES, 1983), que instauraram o paradigma qualitativo de pesquisas, no qual se estudam os significados que os sujeitos atribuem às situações sociais que vivenciam e como eles afetam seu comportamento. Embora sejam também descritivas, as ciências qualitativas lidam de modo próprio com a objetividade. Não se trata de identificar as leis que regem os significados sociais, senão de capturá-los fielmente em situações concretas. Para as ciências qualitativas, as causas (explicações) residem nas estruturas sociais, mas os pesquisadores reconhecem que os sujeitos lidam com tais estruturas de modo bastante variável, em função de suas crenças e valores.

Diferentemente da racionalidade positivista das ciências naturais, interessadas na descrição das leis imanentes dos fenômenos estudados, na racionalidade qualitativa, a descrição inclui as normas que regem as estruturas sociais e o comportamento humano em

sociedade. Estamos diante de uma importante distinção entre normas naturais e normas sociais, a partir da qual é possível postular a existência de uma abordagem normativa na Linguística.

As ciências da linguagem não passaram incólumes pelas disputas epistemológicas envolvendo ciências naturais e sociais. A Linguística Aplicada rompeu com o modelo positivista, deixando de ser apenas uma prática de aplicação de teorias linguísticas para se constituir como um campo de pesquisas qualitativas (críticas) envolvendo a linguagem. No entanto, ainda são os linguistas afeitos ao positivismo que estão mais empenhados nos debates sobre a padronização linguística no Brasil, elaborando, inclusive, propostas alternativas de políticas linguísticas, baseadas no conceito de norma(s) culta(s). É precisamente esse projeto político que aqui recebe o nome de Linguística Normativa (LN).

A Linguística Normativa pode ser definida como um conjunto de proposições fundamentadas em teorias e ideologias linguísticas, com o objetivo de instituir normas de comportamento linguístico. Uma de suas principais vertentes, a eleita como objeto deste texto, é aquela que propõe a implementação de uma nova norma-padrão baseada nos usos orais e/ou escritos de um grupo social cujos membros são denominados cultos. Há outras abordagens que poderiam tranquilamente ser classificadas como pertencentes à LN, como a discussão sobre a linguagem neutra ou inclusiva, mas não é meu objetivo discuti-las aqui.

Este artigo é um exercício de crítica epistemológica a essa abordagem aplicada das ciências da linguagem que chamo de LN. Aparentemente, postular a existência de um campo de estudos normativos no interior da Linguística soa como um paradoxo. Estamos

acostumados a pensar na Linguística como uma ciência descritiva e que apenas a Gramática Tradicional é normativa. Meu objetivo é questionar a validade dessas classificações e apresentar alguns problemas que a Linguística cria ao tentar se impor como a autoridade legítima em matéria de políticas linguísticas.

Tais problemas decorrem de contradições que inundam o campo da LN ao tentar aplicar a racionalidade positivista a problemas que são do âmbito das ciências sociais enquanto objetos de estudo, mas do campo da política quando vistos como práticas sociais. A diferença entre esses domínios é o fio condutor da análise dos problemas da LN, realizada em torno de quatro aspectos: as contradições epistemológicas da LN, as diferenças entre competência linguística e competência comunicativa, as relações entre padronização linguística e poder e os problemas da pedagogia da variação linguística.

A LINGUÍSTICA NORMATIVA: UM PARADOXO

Comecei este texto afirmando que atribuir o qualificativo “normativa” à Linguística seria um paradoxo apenas aparentemente. Contudo, no título desta seção, estou afirmando o paradoxo. A veracidade dessas duas proposições precisa ser demonstrada. Começemos pela explicação do paradoxo aparente, ou seja, aquele em que afirmo existir uma Linguística Normativa.

O simples fato de haver linguistas interessados em questões de normatização linguística é, em si, uma comprovação da dimensão normativa da Linguística. Afinal, por que uma ciência que se autodenomina descritiva interessar-se-ia por questões normativas? Se toda ciência descritiva tem como foco o estudo das normas orgânicas, sistêmicas ou naturais de determinado fenômeno, como se explica o

interesse de muitos linguistas por normas sociais de comportamento linguístico, que são culturais e ideológicas por natureza?

A ideia de normatização só se aplica a fenômenos normatizáveis. Nesse sentido, trata-se de um processo externo aos fenômenos que se pretende normatizar e que lhes impõe certa forma de ordenação. A normatização, portanto, é um procedimento sociocultural e, como tal, não se aplica às normas orgânicas dos sistemas autogovernados. Não há como normatizar o ciclo da água, responsável pela precipitação em forma de chuva, neve etc. Da mesma forma, não se pode normatizar o funcionamento dos diferentes sistemas que compõem o corpo humano ou a atuação dos membros de uma comunidade animal qualquer. Por outro lado, é possível criar normas para orientar o comportamento de pessoas que vivem em zonas de risco de deslizamento de terra em consequência de chuvas muito intensas, normas sobre os cuidados com a alimentação de doentes em hospitais e normas sobre o comportamento dos visitantes de áreas de proteção ambiental.

Como ciência descritiva, a Linguística deveria restringir seu foco de investigações às normas imanentes do sistema linguístico, regras dadas que não podem ser alteradas nem pelos falantes nem pelo pesquisador, a quem compete descrevê-las como são e explicá-las por meio da explicitação dos fatores sistêmicos que as condicionam. Dessa forma, as normas linguísticas resultantes de processos de normatização não se prestam a abordagens meramente descritivas, entendimento assumido por Canguilhem (2009, p. 100):

Se as normas sociais pudessem ser percebidas tão claramente quanto às normas orgânicas, seria loucura dos homens não se conformarem com elas. Como os homens não são loucos e como não existem sábios,

segue-se que as normas sociais têm de ser inventadas, e não observadas.

Os linguistas normativos, ainda que não ignorem a existência das normas linguísticas sociais, estão politicamente empenhados em acabar com as diferenças entre elas e as normas naturais, transformando estas em únicas normas legítimas. Esse objetivo é caudatário da ideologia linguística científico-naturalista, baseada na abordagem descritiva. Não estou entre os defensores da hipótese de existência de um vínculo necessário entre ciência e ideologia, mas nada impede que a ciência seja usada ideologicamente. Milroy (2011, p. 62) deixa muito clara a motivação ideológica dos linguistas normativos:

[...] os linguistas que tentam persuadir os leigos diretamente de que todas as formas de língua são iguais e que a discriminação linguística é injusta não entenderam a natureza do diálogo. Não se trata de estrutura linguística, tal como os linguistas a entendem: trata-se de ideologia, e se os linguistas afirmarem que todas as variedades são 'gramaticais' (o que elas, é claro, são), suas opiniões serão interpretadas como ideológicas, não linguísticas. Assim será, em parte, porque, ao expressarem sua opinião, esses linguistas de fato têm uma agenda ideológica – modificar a opinião pública sobre o uso da língua. Eles não são, nesse ponto, cientistas desinteressados, e o público está certo em perceber assim.

Os linguistas normativos são se assumem como tais nem usam a ciência ideologicamente. Assim, para dar coerência ao discurso da cientificidade de suas contribuições, usam diversos conceitos e classificações para conferir a importantes construtos ideológicos uma feição que pareça exclusivamente científica. São exemplos desses procedimentos a negação da existência do erro e a criação da norma culta.

A ideia de erro, em qualquer circunstância, refere-se ao comportamento humano desviante em relação a algum padrão comportamental pré-estabelecido. Podemos extrair duas conclusões dessa definição. Somente seres humanos cometem erros, uma vez que são a única espécie capaz de criar padrões culturais de comportamento. Desse modo, quando a tradição gramatical usa a noção de erro não se refere à língua, mas a um conjunto de comportamentos desviantes já consolidados em relação ao padrão.

Nesse sentido, e aí temos a explicação de nossa segunda conclusão – a do paradoxo que uma LN acarreta –, os linguistas normativos se equivocam quando tentam justificar a negação do erro com base na observação das normas internas do sistema. Para eles, se o sistema se estrutura segundo regras próprias de cada variedade linguística e se todos os usos se submetem a essas regras, afirmar a existência do erro seria admitir que o sistema erra. O equívoco desse entendimento está na relação necessária que ele estabelece entre erro e sistema, quando a noção de erro só faz sentido no âmbito das normas sociais.

A invenção da norma culta, no âmbito do Projeto de estudo da Norma Linguística Urbana Culta (NURC), iniciado no final da década de 1960, é o gesto que mais claramente comprova a existência de uma LN. O primeiro problema enfrentado para a criação dessa norma foi a escolha de um critério que permitisse a seleção de um *corpus*. A norma-padrão foi elaborada tendo como referência os usos linguísticos dos textos literários clássicos. Isso explica porque muitos gramáticos usam prioritariamente trechos de obras literárias em suas explicações sobre as regras de comportamento linguístico. A norma culta, por sua vez, tomou como referência os usos falados

pelas pessoas arbitrariamente definidas como cultas: falantes de nível superior completo. A arbitrariedade é um pressuposto necessário a todo processo que visa ao estabelecimento de padrões, no entanto, uma ciência descritiva está impedida, por seus próprios princípios, de recorrer à arbitrariedade ou a critérios externos ao sistema para explicá-lo. Desconsiderando esses princípios, ao utilizar o critério arbitrário da escolaridade para definir a norma culta, os linguistas agem de modo normativo.

A aparência de cientificidade da norma culta é construída pela utilização distorcida do método descritivo. Uma vez estabelecido o grupo social culto, procede-se à descrição dos usos efetivamente encontrados no *corpus* constituído, tendo como objetivo estabelecer o que seria o padrão culto real. É precisamente essa junção entre pressupostos ideológicos e método científico que torna paradoxal a LN.

COMPETÊNCIA LINGUÍSTICA OU COMPETÊNCIA COMUNICATIVA?

Subjaz à norma culta, tal como concebida no NURC, alguns pressupostos naturalistas comuns à linguística gerativa. Um deles é o do falante idealizado, o outro é o da competência linguística. De acordo com Chomsky (1981), a competência diz respeito ao conhecimento internalizado que todo falante tem de sua língua. Desse pressuposto derivou duas concepções científicas de gramática: a internalizada, correspondente à competência, e a descritiva, uma teoria elaborada pelo linguista para explicar a estrutura e as regras da primeira. Como todos os falantes de uma língua compartilham a mesma competência, a pesquisa no campo da linguística gerativa prescinde da constituição de *corpus*, uma vez que qualquer falante de uma língua, por dispor de uma gramática completa, é capaz de fornecer os dados para análise. Daí a noção de falante idealizado.

O falante da norma culta, por sua vez, é idealizado no sentido de que os pesquisadores do NURC partiram, inicialmente, da hipótese de que todas as pessoas com nível superior completo possuíam os mesmos conhecimentos linguísticos. Embora essa hipótese tenha-se mostrado falsa, uma vez que os estudos descritivos mostraram que os ditos usos cultos são variáveis, permanece a crença dos linguistas de que os falantes dessa norma são competentes. Tratando de problemas que afetam o ensino de língua sob a égide da norma-padrão, Faraco e Zilles (2017, p. 177-178) afirmam o seguinte:

O primeiro problema está relacionado justamente com a distância e a incongruência entre o prescrito e o efetivamente usado pelos falantes ditos cultos, amplamente engajados em múltiplas práticas de letramento, inclusive no exercício profissional. Essa distância tem impacto muito negativo na cultura linguística brasileira, pela forma intimidadora como nos vemos uns aos outros enquanto falantes da língua portuguesa, pela insegurança constante no uso da língua e pela negação de princípio bem consolidado na ciência da linguagem de que o falante (culto, neste caso, por estarmos tratando aqui da norma normal da elite culta) *sabe* a sua língua. Sabe a sua língua, diga-se claramente, que não é uma norma-padrão imposta à sociedade e sim o que vimos chamando de norma culta.

Uma questão não explicada pelos defensores da tese do falante culto competente, que sabe a sua língua, é a seguinte: como alguém aprende a norma culta se ela não é ensinada na escola? Voltaremos a esse problema na sequência. A pergunta a ser respondida agora é a seguinte: a constatação de que os usos cultos são variáveis não deveria pôr fim à tentativa de erigir uma nova norma-padrão baseada nos usos reais dos falantes cultos? Uma vez que a padronização tem como fim a uniformidade, não parece razoável que uma norma heterogênea

seja uma alternativa ao modelo vigente para cumprir propósitos de uniformização. Não obstante, o que se seguiu foi a produção de gramáticas descritivas do português culto falado no Brasil. Além disso, vários linguistas normativos (MATTOS E SILVA, 2005; BAGNO, 2007; FARACO, 2008; FARACO; ZILLES, 2017) passaram a elaborar propostas de ensino de Língua Portuguesa baseadas na noção de norma culta.

Outro elemento atesta o caráter idealizado do falante culto: pelo simples fato de alguém atender ao critério da escolarização – de natureza sociológica, não linguística ou científica – já será considerado competente na norma culta. A norma está, portanto, no sujeito, sendo considerada apenas na sincronia atual. A norma-padrão, ao contrário, é constituída por meio de processos sócio-históricos, políticos, ideológicos e culturais dos quais a escolarização é um reflexo e não a causa. Isso significa que o sujeito primeiro se apropria da cultura letrada, elemento externo às regras internas do sistema linguístico, para depois tornar-se culto. Os linguistas normativos omitem que aquilo que eles chamam de norma culta é o resultado de anos de estudo da norma-padrão e de relações com os produtos da cultura letrada, já que a norma-culta não é aprendida espontaneamente, como ocorre com as variedades populares.

Não se pode negar que a norma-padrão escrita, estabilizada por meio de diversos dispositivos socioculturais e políticos, está, concernente a muitos fenômenos linguísticos, em descompasso com as intuições dos falantes de qualquer língua. Os linguistas normativos usam esse fato para defender a hipótese de que as contradições entre a língua que se fala e a que se ensina (MATTOS E SILVA 2005; FARACO, 2008, ZILLES; FARACO, 2015; FARACO; ZILLES, 2017) seriam as causas do fracasso do ensino de Língua Portuguesa no Brasil. Essa

hipótese desconsidera algumas variáveis psicológicas, pedagógicas e sociológicas importantes.

Com relação às variáveis psicológicas, cumpre destacar que tal hipótese não encontra amparo em nenhuma teoria da aprendizagem. A psicologia histórico-social de Vygotsky (1989), por exemplo, distingue com precisão o desenvolvimento humano biológico, que compreende capacidades psicomotoras como engatinhar, andar e falar, e o desenvolvimento cultural, no qual se incluem as capacidades superiores como atenção, memória, consciência, percepção, oralidade, escrita, dentre outras. Nessa perspectiva, não faz sentido atribuir as dificuldades no desenvolvimento de capacidades relativas a objetos culturais ao fato de elas não serem naturais.

Relativamente às variáveis pedagógicas, os linguistas normativos parecem avaliar os processos de ensino-aprendizagem da norma-padrão como uma relação processo-produto marcada pelo tudo ou nada, como se, para ter validade, o ensino devesse produzir todas as aprendizagens esperadas. Esse entendimento vai à contramão do que efetivamente ocorre no sistema educacional, pelo simples fato de que nenhum estudante precisa aprender tudo que é ensinado em um período letivo para ser promovido no processo de seriação escolar. Como se sabe, todo sistema educacional escolar sempre prevê perdas, mas considera que se elas estiverem dentro de patamares aceitáveis, a progressão do estudante estará garantida. Para exemplificar, a maior parte das escolas públicas de nosso país estabelece que, alcançando a nota cinco de um total de dez pontos, o estudante estará aprovado. Ou seja, o sistema está prevendo cinquenta por cento de perda de aprendizagem. Num sistema assim, está claro que dificilmente alguém aprenderá toda a norma-padrão na escola.

As variáveis sociológicas exercem consideráveis impactos nas duas anteriores por colocarem em evidência as diferenças entre competência linguística e competência comunicativa, claramente identificáveis na hipótese do fracasso como consequência das contradições entre a língua que se fala e a que se ensina. Nessa hipótese, cria-se uma identidade entre a língua real e o conhecimento linguístico internalizado. Na perspectiva da antropologia linguística, Hymes (1984) realiza uma crítica bastante contundente ao conceito de competência linguística, apontando seus limites para explicar o funcionamento social da linguagem. Como conhecimento restrito à ordem biológica, a competência linguística é insuficiente, embora necessária, para dar aos membros de uma comunidade as capacidades culturais e discursivas necessárias para envolver-se em interações sociais adotando os comportamentos linguísticos preconizados nas diferentes práticas sociais de linguagem. A competência comunicativa é composta por capacidades de que um sujeito precisa para interpretar contextos, monitorar e adequar seu comportamento linguístico em diferentes situações comunicativas, capacidades que são predominantemente de ordem social e não biológica. Todas essas capacidades podem ser resumidamente chamadas de capacidades de adequação ou adaptação.

De acordo com Hymes, a competência comunicativa traz em seu bojo a ideia de avaliação dos usos, aspecto negado pelas teorias linguísticas fundadas sob os pressupostos da competência linguística:

Se a adequação estabelece uma ligação entre o estudo dos meios linguísticos e as comunidades linguísticas, é conveniente realizar algumas distinções nesse campo. De um lado, encontra-se a pura e simples aceitabilidade das realizações

de linguagem e, do outro, suas apreciações como desejáveis, felizes, corretas etc. (1984, p. 93)

Nas sociedades letradas, a criação de novas práticas de linguagem ampliou consideravelmente o alcance da competência comunicativa. A escrita é um instrumento tão poderoso que promoveu transformações, inclusive, na forma e nas funções da linguagem oral, sobretudo em contextos institucionalizados. Levy (2004) explica que, nas sociedades com alto grau de letramento, só existe a oralidade secundária, não sendo mais possível falar em oralidade primária, típica das sociedades ágrafas. Considerando-se que em sociedades letradas a escrita é frequentemente padronizada e que a oralidade é altamente afetada pelas regras da escrita, parece óbvio concluir que a competência linguística (natural) é insuficiente para garantir aos falantes as condições necessárias para participar ativamente das práticas sociais de linguagem. Com base nos estudos do sociólogo Pierre Bourdieu, podemos definir a competência linguística como uma capacidade inscrita no patrimônio biológico, que apenas habilita um indivíduo a falar uma língua, enquanto a competência comunicativa exige a aquisição de patrimônio cultural:

Ao privilegiar as constantes linguisticamente pertinentes [regularidades internas do sistema linguístico] em detrimento das variações sociologicamente significativas para construir esse artefato que é a língua ‘comum’, tudo se passa como se a *capacidade de falar*, mais ou menos universalmente difundida, fosse identificável à maneira socialmente condicionada de realizar essa capacidade natural, cujas variedades são tantas quantas sejam as condições sociais de aquisição. As competências suficientes para produzir frases suscetíveis de serem compreendidas podem ser inteiramente insuficientes para produzir frases suscetíveis de serem *escutadas*, frases aptas a serem reconhecidas como *admissíveis em quaisquer*

situações nas quais se pode falar. Também neste caso, a aceitabilidade social não se reduz apenas à gramaticalidade. Os locutores desprovidos de competência legítima se encontram de fato excluídos dos universos sociais onde ela é exigida, ou então, se veem condenados ao silêncio. Por conseguinte, o que é raro não é a capacidade de falar, inscrita no patrimônio biológico, *universal e, portanto, essencialmente não distintiva*, mas sim a competência necessária para falar a língua legítima que, por depender do patrimônio social, retraduz distinções sociais na lógica propriamente simbólica dos desvios diferenciais ou, numa palavra, da distinção. (BOURDIEU, 2008, p. 42, grifos do autor)

As conclusões de Bourdieu estão absolutamente amparadas em uma análise dos fatos sociais, diferentemente do que fazem os linguistas normativos, que estão interessados numa norma culta natural e isenta de valores, ignorando importantes consequências sociais do letramento (GOODY; WATT, 2006; STREET, 2014). Por tratar os valores sociais como perniciosos à compreensão da verdadeira natureza da linguagem humana, os linguistas normativos não dispõem de meios teóricos e metodológicos para explicar seu funcionamento social.

PADRONIZAÇÃO LINGÜÍSTICA E PODER

A hipótese do fracasso como um produto da contradição entre a língua que se usa e a que se ensina tem estreita relação com a tese de que a norma-padrão é um instrumento de poder das classes dominantes, que a utilizam para subjugar as classes dominadas por meio da negação de seu acesso a bens culturais e à participação em situações sociais nas quais são exigidos conhecimentos e capacidades de uso da língua padronizada. No projeto político e ideológico dos

linguistas normativos, a norma culta é um instrumento da ciência libertadora, com poderes para retirar o poder de classe dominante e torná-lo disponível a todos.

Para que um projeto desse tipo tenha alguma possibilidade de êxito, seria necessário o preenchimento de alguns requisitos. Um deles se refere à homogeneidade do conhecimento da norma culta pela totalidade dos falantes do país. O outro seria a existência de uma estrutura social na qual as práticas de linguagem tenham a norma culta como referência para orientar o comportamento linguístico. O projeto de reforma dos linguistas normativos não conta com nenhum desses requisitos. A norma culta só é natural para um pequeno e muito seletivo grupo de privilegiados, além de não ser a referência para diversas práticas de linguagem. Na próxima seção, tratarei da pedagogia da variação como o instrumento educacional proposto pelos linguistas normativos para tentar mudar as crenças da população, de modo a torná-la mais receptiva às novas propostas de política linguística.

Com efeito, algumas das funções do poder consistem em estabelecer distinções, hierarquias e certos modos de organizar, ordenar e controlar comportamentos. Nesse sentido, o poder está inexoravelmente ligado a processos de (des)valorização social, dos quais nunca se pode afastar o componente ideológico. Sendo assim, parece impossível existir uma sociedade isenta dos efeitos do poder, de maneira que apenas a utopia justifica o argumento de que a norma culta acabaria com os efeitos do poder sobre a língua. A norma culta é inegavelmente um instrumento de poder, como recentemente reconheceu um de seus mais ilustres defensores:

Se a norma-padrão tradicional exclui, na prática, todas as classes sociais – por não se basear em nenhuma variedade linguística autêntica – a ‘norma culta

real', por sua vez, excluiria todas as camadas menos letradas, que correspondem a nada menos do que 75% da população brasileira, quase 150 milhões de indivíduos classificados como *analfabetos funcionais*. (BAGNO, 2017, p. 104)

Se é da natureza de qualquer norma, inclusive a linguística, ser atravessada pelo poder, o único argumento que os linguistas normativos podem usar a favor da norma culta seria seu realismo. No entanto, essa norma só seria real para um pequeno grupo, enquanto a maioria da população precisaria aprendê-la como variedade linguística pertencente a outro grupo. Nesse caso, seria necessária a produção de descrições dessa norma, com o objetivo de subsidiar a elaboração de políticas, currículos, gramáticas e outros recursos didáticos. Qualquer tentativa de transformar a norma culta na nova norma-padrão vai mergulhar os linguistas normativos no dilema entre homogeneização e diversidade linguística.

A ciência se caracteriza, dentre outras coisas, pela necessidade de submeter os fenômenos sob investigação a algum tipo de ordem. Sem ordenação, não é possível produzir conhecimento científico, porque não há como definir sequer as unidades de estudo, procedimento realizado a partir da escolha dos princípios teórico-metodológicos pelo pesquisador. A ciência pode ser entendida, portanto, como uma prática social que, utilizando regras próprias de racionalidade, exige a ordenação da realidade como condição para produzir conhecimento. Sendo assim, diante da diversidade e aparente desordem da realidade, cabe ao pesquisador realizar procedimentos de ordenação que resultarão em alguma forma de homogeneidade.

O princípio da ordenação foi utilizado por Saussure quando, assumindo a impossibilidade de estabelecer unidades de análise na

fala, vista como subjetiva e heteróclita por natureza, estabeleceu que o objeto da Linguística deveria ser a *língua*, por ser uma entidade passível de ordenação. A sociolinguística variacionista problematizou a dicotomia *língua X fala*, sobre a qual a Linguística foi fundada como a moderna ciência da linguagem humana, e levou a variação para dentro do sistema, gesto que foi ingenuamente interpretado por muitos como a negação da homogeneidade nos estudos linguísticos.

Quem pensa dessa forma ignora que o conceito de comunidade de fala obedece ao princípio da ordenação, por meio do qual é possível conferir unidade à variação linguística. Isso se comprova na forma como Labov (2008) define a comunidade de fala: um agrupamento humano no qual se compartilham as mesmas regras linguísticas. O compartilhamento das regras é um indicador da unidade, sem o qual não seria possível falar em comunidade. Dado que é possível coexistirem diversas comunidades de fala num mesmo território – sem falar nos vários critérios que podem ser usados para definir uma comunidade (geográfico, profissional, escolaridade etc.) –, ainda que esse território tenha o mesmo idioma (conceito político), a diversidade se apresenta como uma conclusão somente após a realização de estudos comparativos entre os padrões linguísticos de comunidades diferentes. Ou seja, dentro de uma comunidade, por definição, é preciso que haja homogeneidade de regras, enquanto a diversidade seria visualizada apenas entre comunidades. Assim, a diversidade não seria objetivamente estudada, sendo mais adequadamente classificada como uma constatação, uma conclusão a que se chega após comparações entre regras linguísticas de comunidades distintas.

Um dos grandes problemas de se utilizar a comunidade de fala como parâmetro de ordenação da realidade linguística é que,

conforme a conclusão de Lucchesi (2015), a atomização dos estudos em diversas comunidades leva à perda da compreensão do que é uma língua, isto é, à perda da homogeneidade, daquilo que permite compreender as relações entre todas as variedades e o idioma de um território. A saída encontrada por alguns linguistas que perceberam essa contradição – a de que, ao levar a diversidade para dentro da língua, esta se perdeu – foi a proposição de um novo campo de estudos: a Sociolinguística paramétrica (2016), que busca conciliar os pressupostos de uma teoria da língua, o gerativismo, com os da teoria da variação laboviana.

Visto pelo prisma da Sociologia da linguagem ou dos estudos sobre políticas linguísticas, a questão da diversidade é abordada de outras formas, com foco em fatores sociais, políticos e ideológicos que atravessam as relações entre padronização e variação linguística. Na Sociolinguística variacionista, não se estudam as diversas relações que as comunidades mantêm entre si numa sociedade, como se elas existissem em total autonomia. Uma vez estabelecido que cada comunidade segue regras próprias, o que torna possível a comunicação entre elas? Da mesma forma que a Sociolinguística admite a homogeneidade em sentido micro, aquela referente ao compartilhamento de regras que definem uma comunidade, não seria necessário pensar numa homogeneidade de natureza macrocomunitária, de forma a se criar um meio para a interação entre os membros de distintas comunidades?

A ideia de fixar uma norma-padrão busca responder precisamente a essas questões. Embora bastante e equivocadamente fetichizada, graças à força da ideologia linguística conservadora, a norma-padrão, não tem, sobretudo atualmente, nenhum poder para conter a variação

linguística nas diversas práticas sociais de linguagem. As funções políticas de uma língua padronizada dizem respeito, principalmente, às práticas de letramento institucionalizadas ou às práticas de oralidade influenciadas pela escrita, com o propósito de criar condições para a interação entre as comunidades. A Sociologia da linguagem e as teorias das políticas linguísticas estudam os impactos sociopolíticos e culturais do planejamento linguístico e da implementação de línguas padronizadas e, mais recentemente, vêm demonstrando interesse pelas relações entre macro e micropolíticas linguísticas (LIDDICOAT; BALDAUF, 2008). Nesses estudos, a padronização é compreendida como um processo social de normatização, no sentido já explicado neste texto, cujos traços axiológicos e ideológicos não podem ser negligenciados pelos estudos científicos.

Na elaboração da norma culta, os linguistas normativos utilizam a escolaridade como princípio de ordenação. Esperavam, com isso, identificar uma comunidade de falantes cultos que compartilhassem as mesmas regras linguísticas. Os resultados das análises dos dados demonstraram que a escolaridade não é um princípio de ordenação válido, uma vez que a pretendida unidade não foi encontrada. Diante da heterogeneidade da norma culta, Mattos e Silva (2005) reconheceu ser impossível extrair dela uma nova norma-padrão. Apesar de ser um fracasso científico, a norma culta foi transformada numa ideologia científica, nos termos propostos por Canguilhem (2005): suposta verdade científica, mas que não foi produzida em conformidade com as regras do método científico.

Faraco (2008), dentre outros, ratifica o caráter ideológico da LN quando recorre à ideologia nacionalista como argumento para a tese de que a norma-padrão, de origem lusitana, deve ser substituída pela

norma culta, que reflete os usos reais dos brasileiros. No entanto, como a nação é uma comunidade apenas imaginada (Hall, 2003), o nacionalismo não é um critério de ordenação válido. É verdade que esse não é o único critério usado por Faraco, que se opõe aos utilizados no NURC. Numa primeira tentativa de reformulação, Faraco (2008, p. 49) redefine quem seria falante culto:

[...] o projeto NURC restringiu a classificação de ‘cultos’ (de mais letrados) aos falantes com educação superior completa. No entanto, numa sociedade que distribua de maneira mais equânime os bens culturais, é mais adequado considerar letrados todos os que concluem pelo menos o ensino médio. Este é um critério que se constitui historicamente nas sociedades industriais modernas nos últimos duzentos anos.

Um dado digno de nota nas palavras de Faraco é a simplicidade com que ele invalida o critério usado pelo NURC, tratando-o como uma escolha desprovida de cientificidade, embora sua proposta incorra no mesmo problema. Outro dado é a forma como ele é traído pelas próprias palavras quando refere-se ao “falante” culto e, ao mesmo tempo, relacioná-lo à cultura escrita. Se a norma culta tem a fala como foco, não reuniria as condições para fundamentar estudos sobre a escrita. Essa contradição se resolve de modo definitivo em obras posteriores (FARACO; ZILLES, 2017; VIEIRA; FARACO, 2022, 2023), onde Faraco e outros linguistas normativos deslocam o centro de gravidade da oralidade para a escrita nas discussões sobre a norma culta. Essa decisão revolucionária provoca outras mudanças importantes: o falante culto deixa de ser a fonte ou a causa da norma culta e passa a ser seu efeito, ou seja, é o conhecimento da escrita que torna o falante culto. Com essas reformulações, Faraco e seus parceiros invalidam pressupostos, a metodologia e os resultados do

projeto NURC e, consequentemente, a legitimidade de seu projeto de política linguística.

Embora importante, o novo critério para a definição do falante culto não serve como um parâmetro de ordenação. Como mesmo a chamada escrita culta não é homogênea nas diferentes práticas de linguagem em uma sociedade letrada, o desafio passa a ser escolher qual dessas práticas será tomada como referência da política de padronização. Em trabalhos recentes, Vieira e Faraco (2023; 2023) elegeram o que chamam de usos linguísticos correntes na escrita acadêmica e jornalística como critérios de ordenação. O passo seguinte consiste na descrição desses usos, que serão a nova norma-padrão brasileira.

A nova proposta tem o mérito de reestabelecer a modalidade escrita como alvo principal da norma-padrão, o que poderia ser interpretado como a virada da competência comunicativa na Linguística normativa. No entanto, o compromisso com o descritivismo mergulha a nova proposta num poço de contradições. Uma delas se refere ao já discutido problema do erro. Faraco e Zilles (2017) argumentam que uma norma-padrão artificial cria sistemas de classificação linguística, dos quais o par certo/errado é o mais pernicioso. Na avaliação desses linguistas, uma espécie de consenso ortodoxo no campo da Linguística, esse par valorativo dá causa ao preconceito linguístico e à exclusão social daqueles que não dominam a norma-padrão.

Para os linguistas normativos, a norma culta, por ser real, não admitiria classificações valorativas. Pensando dessa forma, os linguistas acreditam que toda a sociedade pode ser guiada pela mesma racionalidade que os orienta: a descritiva. As ciências sociais

pós-positivistas já demonstraram fartamente que não há grupos humanos isentos de sistemas de classificação valorativa e avaliação social. Os próprios cientistas agem de maneira descritiva apenas em suas atividades de pesquisadores. Nas demais instâncias de suas vidas, agem de modo semelhante aos demais. Nesse sentido, é impossível que a norma culta seja isenta de valores e que, uma vez implementada, não se torne o novo fundamento de preconceitos e de exclusão social motivados por comportamentos linguísticos desviantes.

O erro é visto pelos linguistas normativos como uma propriedade da norma-padrão e não como um elemento dos sistemas sociais de classificação. Assim, como a norma culta não cria nenhum sistema para classificar os usos como corretos ou incorretos, como não elabora nenhum *Appendix Probi*, lista de erros a serem evitados, não poderia dar causa a preconceitos e exclusões. Essa racionalização gera uma contradição sociológica importante. Na nova proposta, a norma culta se mantém como um bem dos grupos sociais mais escolarizados, entre os quais se incluem aqueles que hoje possuem o poder de discriminar e excluir os que não dominam a norma-padrão. Quais motivos as pessoas desses grupos teriam para abrir mão de seu poder e aderir aos propósitos dos linguistas, em favor de uma norma supostamente mais democrática? Se a norma culta fosse implementada, o que impediria os poderosos de continuar discriminando aqueles que não dominam essa variedade?

Essa última questão é a base da contradição pedagógica da nova proposta. O ensino de uma norma de comportamento linguístico consiste sempre na imposição de um modelo. A aprendizagem de uma norma é um processo cognitivo bastante complexo, que envolve o desenvolvimento das capacidades conceituais, procedimentais e

atitudinais que compõem a competência comunicativa. Considerando-se que esse conjunto de saberes deve ser tratado de modo específico em cada eixo que compõe a Língua Portuguesa como disciplina curricular (análise linguística, leitura, oralidade e produção de textos escritos), o processo de aprendizagem torna-se ainda mais complexo.

Diante de tamanha complexidade, não seria natural que os estudantes cometessem erros ao realizar as atividades pedagógicas elaboradas com a finalidade de promover o desenvolvimento de suas capacidades? Quando os estudantes utilizarem estruturas linguísticas incompatíveis com as regras da língua modelar (a norma culta elaborada a partir dos usos acadêmicos e jornalísticos), não estarão cometendo erros? Como já foi dito, o erro não deve ser analisado como um sistema de avaliação intrínseco à própria língua padronizada, mas como uma atividade humana na qual se verificam diferenças entre o comportamento linguístico projetado e o realizado. A fidelidade ao descritivismo faz com que a nova proposta incorra no mesmo equívoco da primeira.

Além dessas contradições, há outro problema sociológico e ideológico no princípio de ordenação utilizado na nova proposta. É desejável que ciência e política cooperem na elaboração do planejamento linguístico, mas é preciso ter clareza sobre o papel de cada uma nessa relação. Recorrendo à forma de classificar as relações entre ciência e política proposta por Habermas (1982), a nova proposta dos linguistas normativos pode ser classificada como tecnocrática, uma vez que apenas os técnicos (cientistas) tomaram a decisão de escolher os domínios acadêmico e jornalístico, sob a justificativa de serem as instâncias mais representativas da norma culta brasileira (VIEIRA; FARACO, 2023). Na pesquisa científica moderna, a escolha

dos critérios metodológicos mantém estreita relação com as bases teóricas de uma disciplina. Como esses autores informam que a gramática por eles produzida não está fundamentada em nenhuma teoria linguística específica, podemos concluir que a escolha dos domínios acadêmico e jornalístico como critério de ordenação ou busca de uma homogeneização da norma culta é fruto das posições ideológicas assumidas por eles.

Sem falar no fato de que toda política linguística é ideológica, três fatores demonstram que a nova proposta é mais forte em seus aspectos ideológicos que científicos:

1. A inexistência de exaustivos estudos descritivos sobre os usos linguísticos nos diversos domínios discursivos, sem os quais não há dados empíricos que possam justificar a escolha de alguns deles;
2. A falta de clareza na construção da homogeneidade estrutural da norma culta. Embora o discurso jornalístico seja bastante heterogêneo, haja vista, por exemplo, as diferenças entre o jornalismo tradicional e o popular, o cultural e o político, o econômico e o esportivo, Vieira e Faraco (2023) tratam-no como uma unidade. Os autores não explicam os critérios utilizados para selecionar os usos de cada domínio que serão normatizados;
3. A decisão de escolher os dois campos acadêmico e jornalístico como mais representativos, além de não estar cientificamente fundamentada, desconsidera as especificidades dos demais campos discursivos que existem na sociedade. Esses outros campos terão de observar os usos aprovados nos dois campos selecionados?

Os problemas discutidos até aqui demonstram que o ideal de pureza que orienta os linguistas normativos não passa de uma utopia

geradora de ideologias linguísticas, sejam elas políticas ou científicas. A pureza aqui concerne à ideia de que a norma culta seria isenta de crenças, ideologias e valores. Tal como falei na análise da noção de erro, a valoração social, processo atravessado por crenças e ideologias, não é algo que está ou não numa norma linguística, mas no comportamento social dos indivíduos.

PEDAGOGIA DA VARIAÇÃO LINGUÍSTICA: CONCEPÇÕES, LIMITES, CONTRADIÇÕES E EQUÍVOCOS

Gostaria de começar esta seção afirmando a importância da variação linguística como um princípio pedagógico incontornável no ensino de Língua Portuguesa, na contemporaneidade. Primeiro porque as diferenças entre os dialetos dos alunos e as modalidades oral e escritas ensinadas são fatores determinantes nos processos de ensino e de aprendizagem. Segundo porque as práticas sociais de oralidade e letramento são bastante heterogêneas em termos de utilização dos recursos linguísticos e estilísticos. Assim sendo, duas questões precisam ser respondidas: qual perspectiva de variação linguística deve orientar a prática educativa? Quais características deve apresentar uma perspectiva pedagógica que inclui a variação linguística como princípio?

À primeira vista, a pedagogia da variação estaria fora de nossa discussão sobre problemas da LN, uma vez que seu interesse reside na diversidade e não na homogeneidade linguística. Porém, na esteira das análises e reflexões já realizadas até agora, podemos dizer que a pedagogia da variação é o meio ou instrumento proposto pelos linguistas normativos para implementar seu projeto de política linguística. Assim, se não é possível estudar cientificamente a língua sem estabelecer algum critério de ordenação, a situação seria diferente

no ensino? Esse problema torna-se ainda mais relevante quando notamos que os mesmos linguistas que defendem a substituição da norma-padrão pela norma culta são os proponentes da pedagogia da variação (BAGNO, 2007; FARACO, 2008, FARACO; ZILLES, 2017; VIEIRA; FARACO, 2022, 2023).

A pedagogia da variação foi erguida sobre o postulado de que o desenvolvimento de atitudes (avaliações subjetivas) positivas acerca da variação linguística é o único meio de combater os preconceitos e a discriminação que os mais pobres sofrem dos mais abastados em função da existência de sistemas de classificação valorativa criados pela norma-padrão. Seu objetivo é disseminar, através de uma (re) educação linguística, a racionalidade científica descritiva. Adota-se, nesse modelo, uma concepção de língua caracterizada, sobretudo, pela heterogeneidade e neutralidade, portanto, isenta de valores e ideologia. Esses seriam atributos tanto das normas populares quanto das cultas, como se verifica nas citações a seguir:

Ao contrário do que declaram algumas pessoas desavisadas, os linguistas *não* consideram o processo de constituição de uma norma-padrão como uma coisa intrinsecamente negativa. Eles sabem que a vida social é regulada por normas, entre as quais estão as normas de comportamento linguístico. Os linguistas simplesmente chamam a atenção para o fato da normatização da língua não ser um processo ‘natural’, mas sim o resultado das ações humanas conscientes, ditadas por necessidades políticas e culturais, e nas quais impera frequentemente uma ideologia obscurantista, dogmática e autoritária. (BAGNO, 2007, p. 37, grifo do autor)

O que distingue as variedades é justamente o fato de terem *gramáticas diferentes*. Por isso, não faz sentido julgar um enunciado construído com base na

gramática da variedade X com base na gramática da variedade Y, assim como não faz sentido julgar um enunciado construído em português com base na gramática da língua inglesa ou chinesa, por exemplo.

[...]

Reiterando: do ponto de vista linguístico, todas as variedades têm plenitude formal, ou seja, têm gramática. É disso que tratamos aqui, pois a compreensão desse fato é fundamental para o sucesso do que chamamos de ensino produtivo da língua.

[...]

Outro modo de esclarecer o que entendemos por plenitude formal é dizer que nenhum uso linguístico recorrente é aleatório; ao contrário, se é recorrente é porque tem regularidade. Ou, dito de modo mais direto: os usos recorrentes seguem sempre regras, mesmo que sejam diferentes das regras da norma culta ou da norma-padrão. (FARACO; ZILLES, 2017, p. 195)

Inegavelmente, a pedagogia da variação persegue objetivos nobres e desejáveis, de modo que não é meu objetivo questioná-los. A problemática desenvolvida aqui lida com a relação entre normas naturais e normas sociais, e o impacto de ambas nas políticas linguísticas e educacionais. Nesse sentido, é importante não olvidarmos que estamos diante de um modelo pedagógico que, a despeito de suas alegadas bases científicas, é um empreendimento ideológico, conforme assinala Milroy (2011). Não é que os estudos descritivos se relacionem diretamente com ideologias políticas, mas o fato é que transformar o descritivismo numa panaceia, em solução de todos os problemas educacionais e sociais envolvendo a linguagem, corresponde a uma adesão ao tecnicismo, uma abordagem pedagógica resultante do positivismo, bastante criticada pelas teorias educacionais

contemporâneas (SACRISTÁN, 2002; MCKERNAN, 2009; PERRENOUD, 2013) e que resulta no surgimento da ideologia linguística científico-naturalista. Assim, o descompasso entre a pedagogia da variação e as atuais teorias educacionais é um dado digno de nota.

A plenitude formal é um conceito-chave para a compreensão do naturalismo, pois a ideia de que todos os usos seguem regras imanentes do sistema que estrutura cada variedade linguística enfatiza a competência linguística. Desse modo, o descritivismo está intrinsecamente ligado aos aspectos formais da língua. A questão é que, diante da impossibilidade de negar as normas sociais, os linguistas assumem que deve ser garantido o acesso de todos à norma culta. A contradição que emerge dessa proposta é a seguinte: se na abordagem naturalista todas as variedades são consideradas válidas e corretas, como conciliar essa abordagem com outra, de natureza prescritiva, advinda das normas sociais, que estabelecem padrões de comportamento baseadas em avaliações valorativas dos usos linguísticos? Até recentemente, os linguistas normativos achavam que o problema se resolveria com a admissão de que a norma culta também é heterogênea:

Que fique bem claro isso: não negamos em nenhum momento a necessidade de garantir a todos o acesso à expressão culta. O que queremos questionar é precisamente o que devemos entender por 'expressão culta'.

[...]

Uma das práticas pedagógicas indispensáveis para o ensino/aprendizagem da expressão culta é precisamente despertar a consciência dos alunos para a variação linguística, a fim de que eles percebam os pontos críticos que distanciam a variedade que

eles aprenderam em casa das variedades cultas, e possam trabalhar sistematicamente, ao longo da escolaridade básica, para dominar estas últimas. (FARACO, 2015, p. 21-27)

Os linguistas normativos são prisioneiros do descritivismo, e isso faz com que as relações entre diversidade e homogeneidade fiquem sempre mal resolvidas. Se não existe *a* norma culta, mas normas cultas, obviamente a prática pedagógica deve abordar todas elas. Nesse caso, é preciso perguntar: o que faz com que a norma culta seja heterogênea, uma vez que ela foi criada com pretensões homogeneizadoras? Essa questão nos leva forçosamente à conclusão de que a simples observação dos fatos linguísticos mostra que não existe a menor possibilidade de se elaborar uma norma linguística de caráter social, que tem o objetivo de regular os comportamentos linguísticos, unicamente descrevendo a realidade formal da língua. Nesse sentido, qualquer discussão sobre as capacidades de leitura e escrita feitas pelos linguistas normativos, ainda que se refiram à norma culta, estão fora da capacidade de explicação ampla da LN, que não dispõe de nenhuma teoria sobre produção textual e leitura de textos escritos.

Como norma social, o fato de a língua padronizada não ser uma língua natural não deveria ser um problema, afinal ela foi elaborada para normatizar uma modalidade de linguagem que não é natural, mas cultural: a escrita. De igual modo, a norma culta, ainda que vista pelo prisma da diversidade, estabelece normas sociais de comportamento linguístico para os membros externos à comunidade de fala culta, não sendo, portanto, isenta de valores e ideologias, como pretendem os linguistas normativos. Podemos concluir que os linguistas idealizaram uma norma culta que não existe como eles

imaginam. Assim, parece que o problema central da pedagogia da variação não é exatamente a existência da norma como produto das sociedades humanas, até porque seus proponentes admitem a necessidade social de tais normas. Seu foco se encontra nas atitudes negativas que as variedades utilizadas pelos mais pobres sofrem e os consequentes problemas relativos a preconceitos e discriminação social que são criados pela norma-padrão.

Como já foi dito, existe um problema epistemológico e sociológico quando se tenta relacionar a noção de erro, que seria a base do preconceito linguístico, à norma em si, qualquer que seja ela, desconsiderando sua natureza eminentemente social. Reiterando, o erro não é uma propriedade da língua – daí ser correta a conclusão dos linguistas de que, do ponto de vista linguístico, das regras imanentes do sistema, não existe o erro –, mas do ser humano. É o ser humano que erra, não a língua. E seu erro só pode ser estabelecido a partir de um padrão de comportamento pré-estabelecido. Portanto, é contraditório admitir a relevância da padronização linguística se for negada a possibilidade de existência do erro, pois isso significa tratar a língua apenas como um objeto natural.

Com essas ponderações, estou tratando de maneira realista o problema das atitudes linguísticas negativas e admitindo que não há como extirpá-las da vida social. Como Garret (2010) assinala, estamos sempre avaliando a linguagem dos outros, seja por questões ortográficas, prosódicas, morfossintáticas, proxêmicas etc. Avaliar, positiva ou negativamente, é um traço da natureza humana. Ainda que a sociedade possa impor normas de comportamento avaliativo, não se pode controlá-lo em absoluto. Na verdade, os diversos campos de atividades humanas criam normas de comportamento

linguístico que acabam funcionando como parâmetros avaliativos. Na escola, por exemplo, os usos desviantes em relação às normas de comportamento linguístico a serem empregadas nas atividades são classificados como erros pelos professores, ainda que eles, por influência da racionalidade descritiva, chamem tais desvios por outros nomes. Os alunos entendem assim porque são penalizados na pontuação pelos desvios cometidos. De igual modo, nos diversos processos seletivos realizados em vários contextos sociais, o candidato que não adota o comportamento linguístico esperado, erra e sofre penalização, podendo, inclusive ser reprovado no certame. Essas avaliações institucionalizadas do comportamento linguístico poderiam ser classificadas como preconceito linguístico, visto que partem da noção de erro?

Diferentemente da competência linguística, a competência comunicativa vai além dos conhecimentos linguísticos, situando efetivamente a linguagem no contexto das práticas sociais. Isso significa dizer que nem todos os conhecimentos linguísticos são válidos em todas as situações e que há conhecimentos linguísticos que nunca serão válidos em situações institucionalizadas. Esses fatores colocam a variação linguística no cerne da competência comunicativa, mas não a variação imanente de um sistema linguístico autogovernado.

A competência comunicativa, na esteira do pensamento de Hymes (1984) e Bourdieu (2008), se refere à capacidade de adotar o comportamento linguístico em cada contexto social, de modo que a variação que interessa como princípio pedagógico se refere aos estilos e registros de linguagem que são efetivamente empregadas em contextos sociais. Isso significa assumir que os diferentes campos de atividades humanas podem elaborar micropolíticas

linguísticas (LIDDICOAT; BALDAUF, 2008), a exemplo dos manuais de estilo do campo jornalístico, dos manuais de redação da Câmara do Deputados, do Senado Federal e da Presidência da República, dentre outros; e que a competência comunicativa, ao contrário da competência linguística, engloba habilidades de monitoramento do comportamento linguístico em função das normas de cada situação.

CONCLUSÕES

Este texto foi apresentado como um exercício de crítica epistemológica e firmou compromisso com o objetivo de demonstrar a existência de uma linguística normativa no Brasil, campo do qual derivam problemas importantes em matéria de políticas linguísticas. As análises foram agrupadas em quatro blocos temáticos: as contradições epistemológicas da LN, as diferenças entre competência linguística e competência comunicativa, as relações entre padronização linguística e poder e os problemas da pedagogia da variação linguística. A problematização desenvolvida ao longo do texto permite avançar algumas conclusões relativas aos limites da ciência, que os linguistas normativos têm dificuldade em reconhecer.

Ao contrário do que eles pensam, a ciência não é a única forma de racionalidade socialmente válida – aliás, sequer existe apenas uma forma de racionalidade científica. Mesmo que todas as formas de racionalidade científica sejam somadas na abordagem de algum objeto ou problema, é preciso não esquecer que, conforme já demonstraram os estudos no campo da Psicologia social (COOPER; BLACKMAN; KELLER, 2016), a razão não é a única forma de que os seres humanos dispõem para dar sentido ao mundo. As emoções, as crenças, os valores, as ideologias desempenham importantes papéis na forma como os sujeitos sociais interpretam a realidade e orientam suas

ações. Por esses motivos, é preciso reconhecer que a política, prática transdisciplinar, jamais será um campo de reprodução das teorias científicas, elaboradas a partir de compromissos epistemológicos disciplinares e, portanto, marcados pela fragmentação do saber. Finalmente, é preciso reconhecer que, assim como é impossível estabelecer fundamentos científicos universais para a ética, é impossível que as políticas linguísticas encontrem a totalidade de seus fundamentos no conhecimento científico. A explicação para essa última asserção está no fato de que as normas sociais são criações humanas, portanto, inerentemente sujeita a valores e ideologias, ao contrário normas naturais, criadas pela Natureza e que não podem ser modificadas pelos seres humanos.

Nesse sentido, a proposição de uma norma-padrão baseada nas normas naturais, como fazem os linguistas normativos, ao mesmo tempo em que representa um enorme equívoco epistemológico, o de tentar transferir a lógica da racionalidade naturalista a problemas sociais, repousa sobre o entendimento equivocado de que, somente com uma norma natural, será possível combater preconceitos, discriminação e exclusão social. Como foi demonstrado aqui, não há sociedades humanas onde inexistam sistemas de classificações valorativas e hierarquias ou outros dispositivos de poder através dos quais os grupos sociais estabelecem normas de comportamento, inclusive linguístico.

REFERÊNCIAS

- BAGNO, Marcos. *Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- BAGNO, Marcos. Por que estudar uma gramática brasileira? In: CASSEB-GALVÃO, V.; NEVES, M. H. M. *O todo da língua: teoria e prática do ensino de português*. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

- BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas linguísticas: o que falar quer dizer*. Tradução de Sérgio Miceli et al. 2. ed. São Paulo: Editora da UNESP, 2008.
- CANGUILHEM, Georges. *Ideología y racionalidad en la historia de las ciencias de la vida: nuevos estudios de historia y de filosofía de las ciencias*. Traducción de Irene Agoff. Buenos Aires: Amorrortu, 2005.
- CANGUILHEM, Georges. *O normal e o patológico*. 6. ed. Tradução de Maria Thereza R. de Carvalho Barrocas. São Paulo: Editora Forense Universitária, 2009.
- CHOMSKY, Noam. *Regras e representações: a inteligência humana e seu produto*. Tradução de Marilda Winkler Averbug et al. São Paulo: Zahar, 1981.
- COOPER, Joel; BLACKMAN, Shane F.; KELLER, Kyle T. *The science of attitudes*. New York: Routledge, 2016.
- DUARTE, Maria Eugênia. Sociolinguística “paramétrica”. In: MOLLIKA, Maria Cecília; FERRAREZI JUNIOR, Celso. *Sociolinguística, sociolinguísticas: uma introdução*. São Paulo: Contexto, p. 33-44, 2016.
- FARACO, Carlos Alberto. *Norma culta brasileira: desatando alguns nós*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- FARACO, Carlos Alberto. Norma culta brasileira: construção e ensino. In: ZILLES, Ana Maria; FARACO, Carlos Alberto (Orgs.). *Pedagogia da variação linguística: língua, diversidade e ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, p. 19-30, 2015.
- FARACO, Carlos Alberto; ZILLES, Ana Maria. *Para conhecer norma linguística*. São Paulo: Contexto, 2017.
- GARRET, Peter. *Attitudes to language*. New York: Cambridge University Press, 2010.
- GOODY, Jack; WATT, Ian. *As consequências do letramento*. Tradução de Waldemar Ferreira Netto. São Paulo: Paulistana, 2006.
- HABERMAS, Jürgen. *Conhecimento e Interesse*. Tradução de José Nicolau Heck. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1982.
- HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 7. ed. Rio de Janeiro: Editora DP&A, 2003.
- HUGHES, John. *A filosofia da pesquisa social*. Tradução de Heloisa Toller Gomes. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1983.
- HYMES, Dell. *Vers la compétence de communication*. Paris: Hatier-Crédif, 1984.

LABOV, William. *Padrões sociolinguísticos*. Tradução de Marcos Bagno *et al.* São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

LÉVY, Pierre. *As tecnologias da Inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo. Editora 34, 2004.

LIDDICOAT, Anthony J.; BALDAUF, Richard B. Language planning in local contexts: agentes, contexts and interactions. In: LIDDICOAT, A. J.; BALDAUF, R. B. *Language planning and policy: language planning in local contexts*. New York: Multilingual Matters, p. 3-17, 2008.

LUCCHESI, Dante. *Língua e sociedade partidas: a polarização sociolinguística no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2015.

MATTOS E SILVA, Rosa Virgínia. *Contradições no ensino de português: a língua que se fala x a língua que se ensina*. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2005.

MCKERNAN, James. *Currículo e imaginação: teoria do processo, pedagogia e pesquisa-ação*. Tradução de Gisele Klein. Porto Alegre: Artmed, 2009.

MILROY, James. Ideologias linguísticas e as consequências da padronização. In: LAGARES, X. C.; BAGNO, M. (Orgs.). *Políticas da norma e conflitos linguísticos*. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, p. 49-88, 2011.

PERRENOUD, Philippe. *Desenvolver competências ou ensinar saberes? A escola que prepara para a vida*. Tradução de Laura Solange Pereira. Porto Alegre: Penso, 2013.

SACRISTÁN, José Gimeno. *La pedagogía por objetivos: obsesión por la eficiencia*. 11. ed. Madri, España: Ediciones Morata, 2002.

STREET, Brian. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

VIEIRA, Francisco Eduardo; FARACO, Carlos Alberto. *Gramática da norma de referência*. São Paulo: Parábola, 2022.

VIEIRA, Francisco Eduardo; FARACO, Carlos Alberto. *Gramática do português brasileiro escrito*. São Paulo: Parábola, 2023.

VYGOTSKY, Lev S. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

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



ARTIGO/DOSSIÊ

UM ESTUDO SOBRE A (RE)TEXTUALIZAÇÃO EM GRAMÁTICAS PEDAGÓGICAS BRASILEIRAS CONTEMPORÂNEAS: O ASPECTO DA PROPOSITURA DISCURSIVA

EDMILSON LUIZ RAFAEL
SHEILA FABIANA DE PONTES CASADO

Sheila Fabiana de Pontes Casado

Doutorado em Linguagem e Ensino, Ensino de Línguas e Formação Docente, pela Universidade Federal de Campina Grande na Paraíba.

Mestre em Linguagem e Ensino, Ensino de Línguas e Formação Docente, pela Universidade Federal de Campina Grande na Paraíba (2019).

Professora da Educação Básica nas Redes Públicas Municipais de Barra de Santa Rosa (PB) e Damião (PB). Pesquisadora do projeto de pesquisa Configurações da prática contemporânea de atuação e de formação do professor de línguas.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1208357992193782>.

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-4442-078X>.

Email: sheilacasado29@hotmail.com.

Edmilson Luiz Rafael

Pós-Doutorado em Linguística Aplicada e Ciências Humanas na Universidade Federal de Pernambuco, UFPE (2018).

Professor Titular da Universidade Federal de Campina Grande – PB.

Líder do projeto de pesquisa Configurações da prática contemporânea de atuação e de formação do professor de línguas.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2629616354978358>.

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-8641-3225>.

E-mail: eluzirafael@gmail.com.

Resumo: Este artigo reflete sobre o processo de gramatização no contexto brasileiro, iniciado no século XIX, que tem produzido instrumentos normativos referenciais para o ensino de língua portuguesa. Nesse contexto, as gramáticas pedagógicas surgem como uma dessas tecnologias por exercer a função de adaptar o conhecimento produzido histórico-socialmente sobre a língua/gramática em saber a ser ensinado, colocando-se, assim, como um importante recurso didático-pedagógico. Com a intenção de ampliar nosso entendimento acerca da arquitetura que dá sustentação à estruturação didática das gramáticas pedagógicas, propomo-nos, no presente estudo¹, descrever como se caracteriza a propositura discursiva das gramáticas pedagógicas brasileiras contemporâneas, a partir da análise de três obras, elas: i) *Gramática* (FARACO; MOURA; MARUXO, 2018); ii) *Aprender e praticar gramática* (MAURO FERREIRA, 2019); e iii) *Gramática – texto, reflexão e uso* (CEREJA; VIANA, 2020). Para tanto, recorreremos aos referenciais sobre Transposição Didática/(Re)textualização (CHEVALLARD, 1991; RAFAEL, 2001; DELL'ISOLA, 2007; PETITJEAN, 2008), bem como Libâneo (1990) e Lino de Araújo (2014) para situar os conteúdos/objetos de ensino no âmbito da didatização. No plano metodológico, esta pesquisa é caracterizada como qualitativa de natureza interpretativa (PAIVA, 2019), do tipo bibliográfica/documental (LE GOFF, 1990; MARCONI; LAKATOS, 2003) e está situada no campo da Linguística Aplicada (MOITA LOPES, 2009, 2013). Os resultados atestam que cada instrumento normativo analisado está fundamentado

1 Os dados apresentados no presente artigo são referentes a uma pesquisa de Doutorado em desenvolvimento no Programa de Pós-graduação em Linguagem e Ensino (PPGLE/UFCG), vinculada à área de Estudos Linguísticos e à Linha de pesquisa Ensino de Línguas e Formação Docente.

em uma abordagem metodológica singular que a caracteriza, a saber: normativo-discursiva; textual-discursiva e prático-discursiva, as quais nomeamos de proposituras discursivas, que correspondem ao enquadramento teórico-metodológico assumido no processo de (re)textualização feito nas gramáticas pedagógicas brasileiras atuais.

Palavras-chave: Gramáticas pedagógicas. (Re) textualização. Propositura discursiva. Normativo-discursiva. Textual-discursiva. Prático-discursiva.

Abstract: This article reflects on the process of grammatization in the Brazilian context, which began in the 19th century, which has produced referential normative instruments for teaching the Portuguese language. In this context, pedagogical grammars emerge as one of these technologies as they perform the function of adapting the historically and socially produced knowledge about the language/grammar into knowledge to be taught, thus placing themselves as an important didactic-pedagogical resource. With the intention of expanding our understanding of the architecture that supports the didactic structuring of pedagogical grammars, we propose, in the present study, to describe how the discursive proposition of contemporary Brazilian pedagogical grammars is characterized, based on the analysis of three works, of them: i) Grammar (FARACO; MOURA; MARUXO, 2018); ii) Learn and practice grammar (MAURO FERREIRA, 2019); and iii) Grammar – text, reflection and use (CEREJA; VIANA, 2020). To do so, we used references on Didactic Transposition/(Re)textualization (Chevallard, 1991; Rafael, 2001; DELL'ISOLA, 2007; PETITJEAN, 2008), as well as Libâneo (1990) and Lino de Araújo (2014) to situate the teaching contents/objects within the scope of teaching. On a methodological level, this research is characterized as qualitative with an interpretative nature (PAIVA, 2019), bibliographic/documentary type (LE GOFF, 1990; MARCONI; LAKATOS, 2003) and is located in the field of Applied Linguistics (MOITA LOPES, 2009,

2013). The results attest that each normative instrument analyzed is based on a unique methodological approach that characterizes it, namely: normative-discursive; textual-discursive and practical-discursive, which we call discursive propositions, which correspond to the theoretical-methodological framework assumed in the process of (re)textualization carried out in current Brazilian pedagogical grammars.

Keywords: Pedagogical grammars. (Re)textualization. Discursive proposition. Normative-discursive. Textual-discursive. Practical-discursive.

INTRODUÇÃO

O século XIX marca, no contexto brasileiro, o início de um processo denominado por Auroux (1992) de gramatização, que corresponde ao estabelecimento de regras que explicam o funcionamento de uma língua, que a torna um objeto sistemático e estruturado, materializado em instrumentos elaborados para esse fim, no nosso caso, os manuais gramaticais.

A gramática, enquanto instrumento de gramatização, assume no âmbito brasileiro duas formas: a de gramática científica e a de gramática pedagógica. Essas duas perspectivas diferem quanto à natureza e objetivo da abordagem do sistema linguístico, pois enquanto a primeira se ocupa da sistematização do conhecimento científico-gramatical produzido sobre a língua, a segunda é um instrumento também normativo, mas voltado a tornar acessível esse saber produzido cientificamente, transformando-o em um saber escolarizado, em um objeto de ensino que segundo Lino de Araújo (2014) é um produto da transposição didática.

Para o presente artigo, tomamos o processo de gramatização feito nas gramáticas com finalidade pedagógica, produzidas em contexto

brasileiro e em circulação nas duas últimas décadas, recortado de três instrumentos linguísticos resultantes desse processo de transposição didática: a *Gramática*, de Faraco, Moura e Maruxo (2018); *Aprender e praticar gramática*, de Mauro Ferreira (2019); e *Gramática – texto, reflexão e uso*, de Cereja e Viana (6ª/2020). As edições analisadas correspondem à última versão publicada de cada documento pedagógico. Tais obras representam o perfil das gramáticas pedagógicas brasileiras contemporâneas (GPBC) e correspondem a instrumentos de gramatização de referência para o ensino de língua portuguesa no Brasil, tecnologias que se propõem a (re)textualizar os saberes considerados pedagógicos com vistas ao desenvolvimento da competência linguística dos consulentes.

A avaliação dessas três gramáticas é orientada pelo seguinte questionamento: como se caracterizam as proposituras discursivas no processo de didatização feito nas gramáticas pedagógicas brasileiras contemporâneas? Tal questão embasa o objetivo específico que configura o delineamento do presente estudo analítico, a saber: analisar como se configuram as proposituras discursivas na construção das gramáticas pedagógicas brasileiras contemporâneas.

Por propositura discursiva, entende-se a configuração metodológica assumida em cada instrumento a partir da (re)textualização do conhecimento linguístico considerado pedagógico produzido sobre língua e gramática, ou seja, se mais voltada ao estudo da estrutura a partir do trabalho com textos/gêneros, se mais normativa, reflexiva e/ou descritiva, ou se o processo de (re)textualização se assenta, predominantemente, na prática de exercícios, por exemplo.

Moita Lopes (2009, 2013) defende que, na perspectiva da Linguística Aplicada, os materiais elaborados para fins didáticos deverão tomar

como princípio básico o funcionamento da língua. A compreensão a respeito das configurações desses instrumentos que envolvem o ensino de língua e gramática e suas implicações metodológicas são os pontos em que esse artigo visa ampliar a discussão.

Essas tecnologias de gramatização representam, no contexto educacional, materiais de referência para o ensino da língua portuguesa brasileira (NEVES, 2022) por sistematizarem de modo acessível sua estrutura, tornando-se assim um referencial da identidade linguística dos falantes e do uso da língua(gem) em contextos formais e assim sendo, coloca-se a serviço da formação linguística dos falantes (AUROUX, 1992).

Este artigo reúne, além dessa introdução, as bases teóricas em que se fundamenta a pesquisa, seguida da descrição metodológica em que a mesma se enquadra. Além disso, caracteriza, em três subseções, a configuração discursiva das gramáticas pedagógicas brasileiras contemporâneas anteriormente descritas, para, por fim, apresentar suas considerações sob o título de Palavras finais de uma etapa.

CONTEXTUALIZANDO AS GRAMÁTICAS PEDAGÓGICAS BRASILEIRAS CONTEMPORÂNEAS COMO INSTRUMENTOS DE (RE)TEXTUALIZAÇÃO DO CONHECIMENTO

Enquanto instrumentos normativos, as gramáticas são produtos de um processo de sistematização das línguas naturais, tributários da tradição greco-latina, subordinados às convenções e regras específicas de uso da língua em cada nação. No Brasil, o documento de uniformização e descrição de sua língua é a *Nomenclatura Gramatical Brasileira* (NGB, 1959).

Nesse sentido, as gramáticas do português brasileiro têm a função de fixar normas e descrever a língua, estabelecendo padrões à interação

formal (oral e escrita), bem como de oferecer suporte à preparação de exames vestibulares e avaliações linguísticas. Tanto em uma perspectiva científica quanto didática, as gramáticas são instrumentos normativos. Isto posto, mostra-se necessário reconhecer que, além disso, esse gênero corresponde a uma tecnologia que guarda a identidade linguística de seus falantes ao longo da história evolutiva da língua gramatizada como em uma relação de continuidade à gramática tradicional em termos taxonômicos e nocionais (BORGES NETO, 2013).

No que tange a questão identitária, Auroux (1992) postula a gramática como um instrumento histórico-linguístico de representação dos aspectos identitários de um povo na descrição de sua língua. Fechando essa noção de gramática enquanto instrumento de gramatização, Leite (2014) afirma que:

Gramática é todo instrumento que trata de categorias, propriedades e características da língua, com o objetivo de explicar seu funcionamento. [...] As gramáticas são, portanto, *instrumentos linguísticos* – assim como os dicionários – de que dispõem os falantes e escritores para consultas e estudos, pelo que ampliam sua competência linguística, já que podem passar a conhecer mais a língua e a explorar mais, e conscientemente, seus recursos. (LEITE, 2014, p. 116-117)

Nesse contexto, se inscrevem as gramáticas pedagógicas brasileiras, que diferentemente das gramáticas científicas, põem-se a serviço da (re)textualização do conhecimento científico considerado pedagógico (CHEVALLARD, 1991; RAFAEL, 2001), dando origem a novas formas de abordagem do saber produzido (PETITJEAN, 2008), resultando desse processo os objetos de ensino (LINO DE ARAÚJO, 2014). As gramáticas pedagógicas são materiais com fins didáticos elaborados para contextos de ensino e aprendizagem de língua portuguesa.

A gramática enquanto disciplina científica se ocupa de estudar, descrever e explicar os fenômenos linguísticos reais (PERINI, 2014). Nessa perspectiva, a gramática não se limita a prescrição de fórmulas prontas de bem falar e escrever, mas sim de descrever as estruturas em funcionamento na linguagem, o que faz desse saber um conhecimento essencial ao desenvolvimento da competência linguística e de sua inserção no rol dos conhecimentos pedagógicos retratados nos instrumentos de gramatização, aqui designados por gramáticas pedagógicas brasileiras contemporâneas (GPBC).

Os conhecimentos científico-gramaticais considerados pedagógicos retratados nas GPBC representam a variação linguística recomendada para uso nas situações formais. Com isso, não estamos querendo dizer que a variedade utilizada pelos falantes não seja objeto de suas descrições, pois as críticas surgidas ao modelo tradicional-prescritivo desencadearam paradigmas que introduziram a perspectiva de compreensão da estrutura em uso na linguagem (AUSTIN, 1990). Tal perspectiva é consenso, no campo da Linguística Aplicada, i.e., a compreensão dos fenômenos linguísticos estruturais a partir das relações entre os usos da língua(gem) (MOITA LOPES, 2013).

É nessa visão epistemológica a respeito da compreensão da estrutura e funcionamento linguístico que as gramáticas pedagógicas têm sido arquitetadas, cada qual à luz de diferentes discursos, mas em direção ao reconhecimento de um saber linguístico onde “a gramática encontra seu lugar” (PERINI, 2014, p. 61) enquanto conhecimento científico, que, na perspectiva do autor, é uma disciplina científica por permitir a descoberta a partir da reflexão, compreensão e a explicação do sistema em funcionamento estabelecendo relação

entre os padrões escritos e falados que servirão de base à prática linguística dos falantes.

Essa é a função das GPBC enquanto recursos para o ensino-aprendizagem da gramática – conjunto de regras que governam o uso da língua –, aproximar o padrão culto instituído e reconhecido sócio-historicamente por meio de recomendações e de demonstrações de usos possíveis e forma clara e acessível, mostrando que adequações linguístico-contextuais são necessárias, sem negar as diferentes variedades. Para que o ensino de gramática assuma essas proporções, Perini (2014) sugere, dentre outros objetivos:

Assumir uma atitude científica frente ao fenômeno da linguagem. Isso significa admitir o questionamento, aceitar a necessidade de justificar as afirmações feitas e dar lugar a dúvida sistemática, e não a vontade de crer [...] procurar atividades que envolvam observação e eventual manipulação de fatos da língua, com o objetivo de construir hipóteses a respeito deles [...] abandonar a ideia de que é possível realizar um estudo completo de uma língua, e de que a gramática portuguesa é um sistema plenamente conhecido e de que sua descrição está pronta e relatada na literatura do assunto [...] apresentar a ideia [...] de que fazer gramática é estudar os fatos da língua, e não construir um código de proibições para dirigir o comportamento linguístico das pessoas. (PERINI, 2014, p. 64)

A exemplo do que se pode ver no trecho acima, a língua é um sistema vivo em que seus recursos podem assumir papéis mórficos, sintáticos e semânticos distintos a depender da modalidade, intenções e contextos ocupados em um discurso. Isto posto, a ideia é de que fazer gramática é correspondente a estudar e compreender os fatos da língua mediante um processo descritivo e observacional, o que

implica tomar as regras como objetos científicos à sistematização da língua(gem). Acreditamos que só nessa perspectiva científica é que o ensino da gramática, enquanto saber pedagógico, alcance o patamar de conhecimento linguístico significativo.

Enquanto um sistema vivo, a língua é o instrumento que medeia a interação oral e escrita entre os pares. Esse sistema simbólico compartilhado pelos grupos sociais e nações é o objeto de gramatização e (re)textualização, materializado nas GPBC, expedientes metodológicos para o ensino de língua portuguesa.

Antes de discorrermos a respeito dos conceitos de gramatização e (re)textualização, faz-se necessário situar que a língua portuguesa brasileira é “um constructo social” (OLIVEIRA; BASSO; QUAREZEMIN, 2013, p. 85). E, por isso, em cada nação/grupo, existem diferentes falares/variedades, mas o que é gramatizado é a língua culta formal. Nessa rede complexa de relações, em que se difere a língua da gramática? “Uma língua é uma gramática e uma gramática é um sistema de regras internalizadas que permite gerar infinitas sentenças que são interpretáveis” (OLIVEIRA; BASSO; QUAREZEMIN, 2013, p. 85).

No que concerne a gramatização, recorremos à acepção posta por Auroux (1992) para quem a gramatização corresponde ao “processo que conduz a *descrever* e a *instrumentar* uma língua na base de duas tecnologias, que são ainda hoje os pilares de nosso saber metalinguístico: a Gramática e o dicionário” (AUROUX, 1992, p. 65).

Pensando, particularmente, a língua portuguesa brasileira como um código gramatizado, especificamente nas GPBC, estamos a materializar fisicamente um sistema padrão da língua que considera uma forma linguística idealizada e usada em contextos formais, como na escrita literária e na comunicação oficial, pois enquanto instrumento

normativo o seu papel é de, essencialmente, estabelecer regras que explicam o funcionamento da língua(gem), mas não só isso, pois o reconhecimento e a valorização das variedades linguísticas, bem como da perspectiva científica da gramática e a própria didatização impulsionaram a compressão do funcionamento da língua(gem) a considerar a finalidade, canais, contexto e forma.

Essa gramatização explícita torna-se ferramenta para o ensino de língua portuguesa, para o uso em contextos formais e, sobretudo, para a preservação da língua – uma preocupação da tradição gramatical greco-romana que, conforme Vieira (2018), tem raízes na antiguidade clássica grega, mas também reflete a influência das mudanças paradigmáticas decorridas, o que o autor nomeia de *virada pragmática*.

As gramáticas pedagógicas como instrumentação para o ensino de língua são produtos didáticos resultantes de um processo denominado (re)textualização, processo que Chevallard (1991) e Rafael (2001) nomeiam de Transposição Didática.

De acordo com Dell’Isola (2007), entende-se por (re)textualização: “a refacção ou a reescrita de um texto para outro, ou seja, trata-se de um processo de transformação de uma modalidade textual em outra, envolvendo operações específicas de acordo com o funcionamento da linguagem” (DELL’ISOLA, 2007, p. 36). Esse processo, no campo das gramáticas pedagógicas, corresponde à produção de um conteúdo didático, à construção de objetos de ensino com o propósito de acessibilizar o saber considerado pedagógico a partir de um texto-base científico, no caso, as gramáticas científicas, preservando o carácter sistêmico a que se propõem.

Em síntese, esse procedimento de transpor o saber científico em saber escolarizado produzindo instrumentos pedagógicos é o que

chamamos de (re)textualização – produto da transposição didática externa que viabiliza as transformações necessárias dos conteúdos considerados pedagógicos para que os mesmos se tornem acessíveis ao ensino e à aprendizagem (PETITJEAN, 2008).

Libâneo (1990) aborda, fundamentalmente, em sua obra *Didática*, o papel social da escola na democratização dos conhecimentos produzidos sócio-historicamente, de modo a ser ela a responsável institucional por assegurar a todos os alunos uma cultura basilar, visto que a educação é um instrumento social à promoção da igualdade. Segundo o autor, esse processo se dá através do ensino, cuja função é assegurar a aprendizagem dos alunos através do direcionamento dado a sua efetivação através da didática/didatização.

A didática é, pois, uma das disciplinas da pedagogia que estuda o processo de ensino através de seus componentes – os conteúdos escolares, o ensino e a aprendizagem – para, com o embasamento numa teoria da educação, formular diretrizes orientadoras da atividade profissional dos professores. (LIBÂNEO, 1990, p. 52)

No que se refere aos componentes da didática, para o presente debate, nosso foco recai sobre os conteúdos escolares selecionados para o ensino de língua portuguesa, tendo em vista que o processo de gramatização didático-pedagógica é organizado a partir da seleção desses conhecimentos considerados pedagógicos, ou seja, do conjunto de saberes e competências consideradas fundamentais para o processo de ensino e aprendizagem, de modo a assegurar o que o autor denomina de “cultura de base” aos alunos.

Mas, afinal, o que são conteúdos didáticos?

São o conjunto de conhecimentos, habilidades, hábitos, modos valorativos e atitudinais de atuação social organizados, pedagógica e didaticamente, tendo em vista a assimilação ativa e a aplicação pelos alunos na sua prática de vida. Englobam, portanto: conceitos, ideias, fatos, processos, princípios, leis científicas, regras; habilidades cognoscitivas, modos de atividade, métodos de compreensão e aplicação, hábitos de estudo, de trabalho e de convivência social; valores, convicções, atitudes. São expressos nos programas oficiais, nos livros didáticos, nos planos de ensino e de aula, nas aulas, nas atitudes e convicções do professor, nos exercícios, nos métodos e formas de organização do ensino. (LIBÂNEO, 1990, p. 128-129)

É nessa dimensão assumida pelo conjunto de saberes que envolvem a seleção do que será considerado pedagógico e da perspectiva científica à aquisição e compreensão da gramática enquanto conteúdo didático-pedagógico, que pensamos as perspectivas metodológicas assumidas nas GPBC no processo de (re)textualização do saber científico produzido que apresentam como produto os objetos de ensino.

Sobre a acepção do termo, os “objetos de ensino são elementos do sistema didático” conforme afirma Lino de Araújo (2014, p. 6). A autora acrescenta que:

[...] objetos de ensino se mostram/se constroem em processos de transposição didática (TD), que, longe de ser um processo transparente ou objetivo/claro, é um processo de luta por visibilidades e representações. Ou seja, objetos se constroem/são construídos em processos nos quais saberes de referência são transformados/adaptados para serem apresentados em sala de aula. (LINO DE ARAÚJO, 2014, p. 6)

Como se mostra acima, a construção dos objetos de ensino, isto é, a transformação do saber produzido cientificamente em conteúdo

escolar, é um processo inicial de seleção do que será considerado válido para o ensino, resultante das relações de poder entre políticas públicas, sistemas, entre outras instâncias culturais, onde determinados conteúdos são tomados como mais relevante que outros e culturalmente aceitáveis para serem ensinados. A escolha sobre o que é relevante para ser ensinado é determinada pela dimensão social dos conteúdos didáticos apresentada em Libâneo (1990).

Por fim, ressaltamos que a (re)textualização feita pelas GPBC lida com o produto dessa seleção, os conteúdos considerados pedagógicos, e que cada instrumento desses pode adotar pressupostos teórico-metodológicos singulares a depender das concepções teórico-metodológicas que guiam a construção do manual, o que aqui denominamos de Proposituras Discursivas. Esse tópico será discutido na seção analítica dos dados, tendo em vista ser sua caracterização o foco da análise. Na seção seguinte, apresentaremos a configuração metodológica que guiou a presente investigação.

PERCURSO METODOLÓGICO: A SELEÇÃO DO CORPUS GRAMATICAL PEDAGÓGICO

Nesta seção, dado o objetivo central, tratamos da estruturação metodológica do artigo. Apresentamos o percurso metodológico decorrido à seleção das gramáticas recortadas, bem como os procedimentos utilizados para tratamento dos dados.

No tocante à natureza da investigação, consideramos que a mesma se adéqua aos contornos da Linguística Aplicada (MOITA LOPES, 2013) com foco no processo de didatização (CHEVALLARD, 1991; RAFAEL, 2001) e gramatização da língua (AUROUX, 1992), inscrita em uma abordagem qualitativa e caracterizada como bibliográfica (MARCONI; LAKATOS, 2003; ANDRÉ, 2005; PAIVA, 2019).

Inicialmente, para recorte do corpus, fez-se necessário construir um percurso descritivo das obras gramaticais com finalidade didática em circulação nas últimas duas décadas para, a partir do conjunto das obras, estabelecermos um recorte representativo do perfil do gênero gramáticas pedagógicas que nos possibilitasse refletir sobre a configuração dos instrumentos de gramatização produzidos em contexto brasileiro.

À vista disso, inicialmente, realizamos um levantamento das gramáticas com finalidade pedagógica considerando o íterim 2001 a 2020 (datada a última publicação) através do site de busca Google, listando as últimas edições das gramáticas pedagógicas em circulação nos últimos vinte anos, considerando os seguintes critérios: i) produção nacional; ii) função pedagógica; iii) periodização; e iv) volume único. Não foram incluídas nesta listagem as gramáticas seriadas.

A catalogação feita nos levou ao número de 28 gramáticas, como segue apresentada no quadro demonstrativo abaixo.

Quadro 1 – Conjunto da obra: Gramáticas pedagógicas brasileiras difundidas no início do século XXI

Nº	Ano	Autor(es)	Obra(s)	Edição	Editora
01	2001	Carlos Emílio Faraco e Francisco Marto Moura	Novo Ensino Médio. Português	1ª	Ática
02	2001	Carlos Emílio Faraco e Francisco Marto de Moura	Gramática escolar	1ª	Ática
03	2001	Grion Laurinda e Paz Sebastião	Gramática prática e moderna	2ª	Erica
04	2005	Ulisses Infante	Curso de gramática aplicada aos textos	7ª	Scipione
05	2006	Laiz B. de Carvalho	Gramática uso e interação	1ª	Saraiva

06	2007	Carlos Emílio Faraco, Francisco Marto Moura e José Hamilton Maruxo Jr.	Gramática nova	15ª	Ática
07	2007	Maria Aparecida Claudio	Minha gramática escolar	1ª	Escala Educacional
08	2008	Ernani Terra e José de Nicola	Gramática de hoje	8ª	Scipione
09	2009	José de Nicola	Gramática: palavra, frase, texto	2ª	Scipione
10	2009	Suzana D'Ávila	Gramática em prática	1ª	Editora do Brasil
11	2010	Karolina Lopes	Nossa língua linguagens, códigos e suas tecnologias	1ª	DCL
12	2010	Hildebrando A. de André	Gramática ilustrada	5ª	Moderna
13	2011	Maria Luiza M. Abaurre e Marcela Pontara	Gramática – Texto: análise e construção de sentido	2ª	Moderna
14	2011	Luiz Antonio Sacconi	Novíssima gramática ilustrada	24ª	Nova geração
15	2011	Luiz Antonio Sacconi	Nossa gramática completa: teoria e prática	31ª	Nova geração
16	2012	Leila Lauar Sarmento	Gramática em textos	3ª	Moderna
17	2014	Roberto Melo Mesquita	Gramática da língua portuguesa	11ª	Saraiva
18	2015	Newton Avelar Coimbra e Lecio Cordeiro	Contextualizando a gramática	4ª	Construir
19	2015	Marianka Gonçalves Santa- Bárbara	Ser protagonista. Gramática – Box	1ª	SM
20	2015	Gilio Giacomozzi, Gildete Valério e Cláudia Molinari Reda	Descobrimos a gramática	1ª	FTD
21	2017	Cibele Lopresti Costa, Aline Evangelista Martins, Angela Kim Arahata e Elenice Rodrigues	Gramática – textos e contextos	1ª	Editora do Brasil

22	2019	Pasquale Cipro Neto e Ulisses Infante	Gramática da Língua Portuguesa	3ª	Scipione
23	2019	Roberto Melo Mesquita e Cloder Rivas Martos	Gramática pedagógica	31ª	Saraiva
24	2019	Carolina Dias Vianna e William Roberto Cereja	Gramática reflexiva: texto, semântica e interação	5ª	Atual Didáticos
25	2018	Francisco Marto Moura, Carlos Emílio Faraco e Maruxo Junior	Gramática	20ª	Ática
26	2019	Ernani Terra	Curso prático de gramática	7ª	Scipione
27	2019	Mauro Ferreira	Aprender e praticar gramática	4ª	FTD
28	2020	William Roberto Cereja e Carolina Dias Vianna	Gramática – texto, reflexão e uso	6ª	Atual

Fonte: Elaboração própria (2023).

O conjunto da obra apresentado acima corresponde à listagem das produções gramaticais tanto em caráter monoautorial quanto colaborativa, compreendendo o período delimitado.

Feita a catalogação das gramáticas, dispúnhamos de um número expressivo de produções gramaticais, do qual a pesquisa não daria conta. Assim, foi necessário estabelecermos alguns critérios que nos possibilitaram fazer um recorte das obras catalogadas, uma vez que descrever um conjunto de dados nessa proporção excede os limites desta análise. Os critérios foram os seguintes: pertencimento, uma obra por autoria e atualização. Para tanto, primeiro, realizamos um levantamento acerca das gramáticas elaboradas por autores que têm/tiveram obras didáticas aprovadas no Plano Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) e, após esse levantamento, estabelecemos o critério denominado Pertencimento. Além desse, consideramos

apenas uma obra por autoria, seja monoautoral ou colaborativa para, por fim, considerarmos das obras selecionadas as mais recentes publicadas/editadas.

Aplicado o primeiro critério chegamos ao número de dezesseis gramáticas. Já com a aplicação dos critérios de unicidade autoral e atualização, o número de obras foi reduzido a cinco e por fim, para chegarmos ao recorte do *corpus* que segue descrito, fizemos uma investigação genérica a partir das descrições postas para apresentação das cinco gramáticas filtradas a fim de traçar um perfil representativo dos modelos didáticos em circulação e isso nos conduziu a delimitação de três compêndios gramaticais, considerada as categorias: norma e descrição, análise textual e prática de exercícios.

Quadro 2: Corpus de gramáticas pedagógicas brasileiras selecionado

Grupo	Propositura discursiva	Autor(es)	Obra(s)	Nº de páginas	Edição/Ano	Editora
1	Norma e descrição	Francisco Marto Moura, Carlos Emílio Faraco e Maruxo Junior	Gramática	584	20ª/2018	Ática
2	Análise textual	William Roberto Cereja e Carolina Dias Viana	Gramática – texto, reflexão e uso	584	6ª/2020	Atual
3	Prática de exercícios	Mauro Ferreira	Aprender e praticar gramática	832	4ª/2019	FTD

Fonte: Elaboração própria (2023).

Feito isso, considerado o objetivo central de caracterizar a configuração discursiva das gramáticas, circunscrevemos os caminhos para o tratamento dos dados. Inicialmente, faremos uma descrição das três obras selecionadas, ei-las: *Gramática* (FARACO; MOURA; MARUXO, 2018); *Aprender e praticar gramática* (MAURO

FERREIRA, 2019); e *Gramática – texto, reflexão e uso* (CEREJA; VIANA, 2020), situando-as em seu contexto de produção. Em seguida, apresentamos como as mesmas estão organizadas didaticamente considerando os aspectos inerentes ao processo de (re)textualização do conhecimento gramatical (organização dos conteúdos, foco de tratamento gramatical, estruturação organizacional), de modo a construir ou confirmar um perfil que caracterize a propositura discursiva de cada instrumento pedagógico de gramatização.

Na seção seguinte, apresentamos as considerações mais relevantes acerca desse processo de configuração discursiva das gramáticas pedagógicas brasileiras contemporâneas.

A CONFIGURAÇÃO DISCURSIVA DAS GRAMÁTICAS PEDAGÓGICAS BRASILEIRAS CONTEMPORÂNEAS

Nesta seção, apresentamos, organizada em três subseções, a estruturação discursiva das três gramáticas pedagógicas brasileiras contemporâneas recortadas: *Gramática*, de Faraco, Moura e Maruxo (2018); *Aprender e praticar gramática*, de Mauro Ferreira (2019); e a *Gramática – texto, reflexão e uso*, de Cereja e Viana (2020), pelo fato de que as mesmas representam o perfil das obras didático-pedagógicas em circulação nas duas últimas décadas, bem como um recurso didático referencial para o ensino de gramática (NEVES, 2022).

GRAMÁTICA, DE FARACO, MOURA E MARUXO (2018)

Elaborada, colaborativamente, por Carlos Emílio Faraco, Especialista em Estrutura do Inglês Moderno e atualmente dedicado à produção de materiais didáticos para os ensinos Fundamental e Médio; Francisco Marto de Moura, Especialista em Redação Criativa, professor e autor de materiais didáticos; e Dr. José Hamilton Maruxo

Júnior, professor e autor de materiais didáticos voltados ao ensino de língua portuguesa. A gramática selecionada está em sua 20ª edição em 2020 (1ª edição em 1987), pela Editora Ática, uma associação Ática/Scipione, referência na produção de materiais didáticos, inclusive, a precursora na publicação de manuais do professor.

Devido à gramática analisada não está, explicitamente, sumarizada em capítulos ou unidades, designaremos as seções que tratam de cada conteúdo sob a nominalização de blocos de conteúdos, isto é, uma visão geral da apresentação das unidades temáticas e/ou conteúdos e seu enquadramento teórico-metodológico, conforme se observa na obra.

No que compreende a estruturação organizacional, além da apresentação, a produção apresenta em sua parte introdutória conceitos “muito utilizados na descrição dos fenômenos gramaticais” (FARACO; MOURA; MARUXO, 2018, p. 17)², a saber: língua, linguagem, gramática e signo linguístico.

O desenvolvimento do conteúdo está organizado a partir de três blocos: i) mecanismos de construção de palavras e de sentidos (fonética e fonologia, noções de semântica, estrutura e formação das palavras); ii) Morfologia (classes de palavras e seus mecanismos de flexão); iii) Sintaxe (Análise sintática, pontuação, regência, crase, concordância e colocação pronominal). Por fim, apresenta um “Apêndice” que reúne as figuras de linguagem (conceito e classificação). Ao final da apresentação de alguns conteúdos, a *Gramática* traz seções intituladas “Fatos de discurso” para mostrar

2 Optamos por utilizar a referência padrão (autor, ano, página) apenas na primeira citação de cada obra gramatical, nessa e nas duas seções analíticas que seguem, ficando evidente que todas as paginações contidas em cada tópico dizem respeito à obra citada em cada seção analítica.

que os recursos linguísticos estudados estão contidos nas diferentes formas enunciativas da língua.

Neste ponto, trazemos duas considerações importantes: primeiro, destacamos que cada bloco de conteúdos se estrutura a partir de um ritual de apresentação das temáticas, ou seja, a exposição de cada novo bloco é inicializada, sempre, a começar por um texto curto (diferentes gêneros ocupam esses espaços), seguida da expressão “Conceito”, na qual o diálogo da unidade temática é iniciado tomando como o texto-base. Outro aspecto comum entre cada bloco é a presença do que aqui chamamos de quadros conceituais que se referem a quadrinhos, destacados do conteúdo, que apresentam os conceitos de cada bloco de conteúdo em caráter introdutório à temática. Esse movimento está presente em toda a obra. Ressaltamos que o foco da (re)textualização está na apresentação do conteúdo, seguida da proposição de atividade de fixação ao final de cada bloco.

Feita essa caracterização, passemos, a partir deste ponto, a apresentar marcas presentes no documento analisado que inscrevem a *Gramática* em uma propositura discursiva, predominantemente, normativa com foco na adequação e inadequação da linguagem atravessada pelo reconhecimento das variedades linguísticas.

De acordo com os autores, “esta é uma gramática normativa e, como tal, privilegia a variedade-padrão formal da língua escrita” (p. 3). Na “Apresentação da obra, seus autores deixam claro que o seu objetivo principal é prescrever as normas para o “bom” uso da língua, privilegiando a língua escrita conforme as regras estabelecidas como padrão. Quanto à natureza da produção, eles asseveram que:

[...] nesse tipo de gramática, a exemplificação costuma ser constituída basicamente por extratos de textos literários e a exposição teórica quase sempre apresenta complexidade proporcional a dos fatos gramaticais observados e extraídos dos exemplos. (p. 3)

Vê-se que a obra está estruturada numa abordagem linguística que toma a produção literária para mostrar como as regras são aplicadas em suas elaborações, explicitando a complexidade da teoria gramatical ao tempo que a equipara à complexidade das estruturas gramaticais presentes nos textos. É preciso considerar que as concepções de língua, gramática e ensino que fundamentam a elaboração desses instrumentos de gramatização pedagógicos refletem na elaboração de materiais didáticos, a exemplo dos livros didáticos utilizados no ensino de língua portuguesa, bem como incidem diretamente na abordagem dos conteúdos feita no contexto de ensino de língua portuguesa enquanto língua materna (NEVES, 2022).

Segundo Franchi (2006), entende-se por gramática normativa “o conjunto sistemático de normas para bem falar e escrever, estabelecidas pelos especialistas, com base no uso da língua consagrado pelos bons escritores” (FRANCHI, 2006, p. 16), uma concepção que implica um determinado ensino de língua, o que Travaglia (2009) nomeia de “ensino prescritivo”.

Condiz com essas características epistemológicas algumas das abordagens feitas na produção analisada. A exemplo do que foi apresentado na parte introdutória da Gramática,

Esta é uma *gramática normativa*, porque ela descreve e estabelece regras a serem seguidas por todos

aqueles que querem falar e escrever de acordo com a norma-padrão. A norma-padrão é aquela empregada nas situações *formais* de comunicação pelos meios de comunicação em geral (imprensa escrita, rádio, televisão, publicidade, etc.), pelos escritores e, de maneira geral pela elite social e econômica. O falar regional, a linguagem coloquial, as gírias e tudo o que caracteriza situações *informais* não são levados em conta na norma-padrão. (p. 16)

Não se pode escurecer as valiosas contribuições dessa perspectiva de tratamento da língua enquanto sistema histórico-social. Contudo, estamos falando de um sistema vivo e, por isso, passível de mudanças. À vista disso, o processo de gramatização de uma língua não deverá desconsiderar as variedades linguísticas (orais e escritas), elemento fundante à compreensão do funcionamento da língua real. E é exatamente esse reconhecimento que se percebe no tratamento didático dado à obra: o esforço em legitimar a necessidade da adequação linguística entre as modalidades oral e escrita à sua aplicabilidade contextual. A obra traz esse reconhecimento das variedades, mas se abstrai dela o cuidado com as diferenças entre oralidade e escrita, pois enquanto a oralidade aparece mais ligada à espontaneidade, mesmo reconhecendo as adequações às situações de monitoração e escrita, exige-se uma adesão às regras gramaticais, incluindo a obediência à pontuação, às concordâncias, entre outros aspectos normativos.

É consensual entre os linguistas da atualidade o reconhecimento de que o papel da formação linguística é o desenvolvimento da competência linguística dos falantes e, para tanto, mostra-se necessário ensinar esses falantes também na variedade linguística padronizada e prestigiada socialmente (BAGNO, 2007; FREITAS; SOUSA, 2014) para que os mesmos desenvolvam as competências necessárias,

a gramatical e a textual, à recepção e produção de textos nas mais diversas situações comunicativas que estejam envolvidos socialmente e é essa a função do ensino de língua portuguesa (TRAVAGLIA, 2009). Nessa direção, a gramática pedagógica evidenciada se coloca como recurso à aquisição da norma-padrão, veiculando também uma dimensão da gramática enquanto objeto científico ao conduzir seu consulente à compreensão de que o conhecimento gramatical está diretamente ligado à produção discursiva que, em atendimento à restrição contextual, reveste-se de um nível de linguagem adequado (FARACO; MOURA; MARUXO, 2018).

Esse ponto de vista científico para tratamento gramatical (FRANCHI, 2006; PERINI, 2014), nos conduz ao entendimento de que a compreensão do fenômeno estrutural da língua implica reconhecer sua dimensão discursiva assumida nos universos oral e escrito, assim como os seus contextos de veiculação discursiva. A gramática não é um saber novo no universo do falante, pelo contrário, é um conhecimento do qual o falante já tem propriedade (TRAVAGLIA, 2009; FRANCHI, 2006), isto é, “um conjunto de regras que cada falante da língua portuguesa conhece intuitivamente e que lhe possibilita produzir frases compreensíveis por todos os outros que falam português” (p. 16).

De acordo com Neves (2022), esse saber linguístico próprio do falante continua muito longe de ser tomado como objeto de estudo nas aulas de gramática, uma vez que o ensino da estrutura linguística não tem servido para ampliar o saber linguístico-gramatical dos alunos. Dialogando com essa assertiva, Franchi (2006) e Perini (2014) defendem que uma alternativa eficaz para um aprendizado significativo da variedade padrão seria a introdução de um ponto de

vista científico para tratamento gramatical. Tudo isso passa por um trabalho de reconhecimento das diferentes variedades linguísticas, das diferentes modalidades da língua, bem como por um processo descritivo estrutural que possa permitir a construção de regras que expliquem o seu funcionamento real.

Também nessa perspectiva científica inscrevemos a *Gramática*, de Faraco, Moura e Maruxo, pois, embora os autores a tenham apresentado como uma produção essencialmente normativa, como de fato é, a mesma também introduz uma perspectiva de gramática enquanto conhecimento real sobre a língua em sua configuração. A exemplo disso, as seções “Fatos do discurso” apresentam situações reais de usos dos elementos gramaticais apresentados que fogem à prescrição da gramática oficial, refletindo a descrição da língua em uso em diferentes situações contextuais e, mesmo não sendo formas aceitas pela norma-padrão, são usuais e aceitos nas mais diversificadas situações discursivas reais da língua/linguagem, inclusive por renomes da literatura clássica brasileira, como mostrado. Além disso, os autores destacam o valor semântico de determinados usos em certos contextos, como se vê na seção “Funções expressivas dos processos de formação de palavras”, o que remonta o ideário de uma perspectiva de ensino que busca compreender como as estruturas gramaticais funcionam na prática discursiva (oral/escrita), o que possibilita reconhecer a vivacidade e heterogeneidade da língua, conduzindo os usuários do instrumento à compreensão da língua e de sua estrutura como um constructo sócio-histórico, um sistema criado para promover a comunicação, materializado em diferentes gêneros textuais em circulação nas mais diversificadas esferas, em um movimento estrutural-discursivo.

Em suma, a *Gramática* apresenta-se como um instrumento de gramatização normativo com foco na norma de prestígio reconhecida sócio-historicamente e, em certa medida, desloca-se dos termos prescritivos para contemplar o reconhecimento das variedades linguísticas, situando-as enquanto adequadas ou não a determinados contextos. À vista disso, reconhecemos a interface entre normatividade e adequação linguística, configurando uma propositura normativo-discursiva.

APRENDER E PRATICAR GRAMÁTICA, DE MAURO FERREIRA (2019)

Obra monoautoral, a gramática pedagógica *Aprender e Praticar Gramática*, de Mauro Ferreira, especialista em Metodologia do ensino, professor e autor de materiais didáticos, figura uma das produções com finalidade pedagógica em circulação no mercado brasileiro na atualidade. A produção foi publicada pela editora FTD em sua 1ª edição em 2007 e é a sua última edição, Volume Único, Ensino Médio, que segue analisada. Destacamos, nesta análise, alguns aspectos relevantes observados na intenção de atender ao objetivo de caracterizar a propositura discursiva da obra.

Estruturalmente, a obra é organizada em cinco partes, subdivididas em unidades temáticas. Na primeira parte, apresenta conceitos referenciais sobre língua e gramática (normativa e internalizada), não situando, especificamente, a produção analisada, mas nos conduz ao reconhecimento de que a perspectiva teórica se assenta em uma abordagem gramatical que mantém os pés bem firmes na adequação linguística. Dito de outra forma, por estarmos analisando um instrumento de gramatização da língua, sua função é a de descrever o sistema da língua portuguesa brasileira e é nesse

campo de adequação das formas linguísticas (situações formais e não-formais) que reside o cerne da didatização feita dos conhecimentos linguísticos considerados pedagógicos.

À vista disso, o autor defende que:

Uma língua oferece diferentes formas de realização, isto é, diferentes 'jeitos de falar e escrever', e, segundo a linguística, não existe uma forma melhor [mais certa] ou pior [mais errada] de empregar uma língua. A variedade padrão [ou língua culta formal] é apenas uma entre as muitas formas de usar a língua. A escolha da norma-padrão como 'modelo a ser seguido' é arbitrária e convencional; baseia-se em critérios ideológicos [sociais, culturais, políticos e econômicos]. Assim, não existe uma 'língua única', que coincida com a variedade padrão. A língua é, na verdade, um conjunto de variedades linguísticas, associadas a diferentes realidades sociais, econômicas, culturais, regionais, etc. dos falantes que utilizam essa realidade. (MAURO FERREIRA, 2019, p. 14)

O fenômeno natural das línguas, explicitado na parte inicial da obra, ressalta um princípio fundamental da linguística, o entendimento de língua enquanto acontecimento dinâmico determinado pela situação contextual e, por isso, passível de variações, não inferiorizando uma forma em detrimento da outra, sendo a escolha por uma variedade arbitrária e moldada por fatores socioculturais. O entendimento dessa dimensão para os estudos linguísticos sobre língua/gramática/ linguagem reconhece que cada variedade exerce o papel de mediar as situações comunicativas entre os grupos/pessoas em contextos específicos, além de valorizar a diversidade linguística.

Em consequência disso, faremos uma observação que merece espaço aqui e diz respeito ao reconhecimento de algumas formas

próprias do português brasileiro que se popularizaram e naturalizaram-se entre os falares, hoje reconhecidas em algumas gramáticas. A exemplo disso, o quadro da relação pronominal do caso reto apresentado nas gramáticas prescritivas (eu/tu/ele/ela/nós/vós/eles/elas), ganha uma nova configuração que reflete a forma usual dessa relação feita no contexto brasileiro atual. Abaixo apresentamos uma adaptação da ideia apresentada pelo gramático em sua produção.

Quadro 3 – Relação pronominal na obra Aprender e praticar gramática

Relação pessoal	Singular	Plural
1ª pessoa	eu/a gente	nós
2ª pessoa	tu/você	vós/vocês
3ª pessoa	ele/ela	eles/elas

Fonte: Elaboração própria (2023).

O autor elucida a relação lógico-semântica assumida nos falares dos brasileiros e destaca que a forma vós é empregada em raras situações formais. Tal reconhecimento reflete a identidade linguística dos brasileiros que, nesse aspecto, revela uma fissura no padrão linguístico instituído, tendo em vista que uma descrição não dá conta de toda a dimensão assumida pela língua, pois como assegura Castilho (2015) a língua é multissistêmica.

Desde o início da obra, é apresentada, mesmo que implicitamente, a coexistência das variabilidades linguísticas ao processo de normatividade como padrão reconhecido e prestigiado socialmente. A realização concreta dessa língua heterogênea se dá através dos textos (narrativos, descritivos, argumentativos, expositivos, injuntivos, dialógicos) que constituem os infinitos gêneros textuais discursivos (orais ou escritos), através dos quais os falantes lançam mão para atender as mais diversificadas finalidades e contextos (BAKHTIN, 2010).

É nessa perspectiva de uso prático, através dos mais diversificados gêneros textuais, que a gramática é estruturada, ou seja, de forma progressiva, o autor inscreve sua obra em uma orientação didática que, de modo geral, podemos caracterizá-la como uma obra sequencial onde se faz a apresentação do conteúdo e/ou do conteúdo novo, recapitulando o anteriormente apresentado, conduzindo o leitor/aprendente a sucessão temática ou de suas partes pela mão, em um percurso suave de descobertas com um projeto gráfico arrojado onde, recorrendo aos mais variados gêneros textuais que circulam nas diversas esferas sociais, aproxima o conhecimento gramatizado do saber linguístico que o falante/aprendente vivencia em suas práticas discursivo-sociais (MOITA LOPES, 2013; FREITAS; SOUSA, 2014).

Além disso, todas as unidades temáticas estão bem ancoradas na prática de exercícios em seções denominadas de “Exercícios de fixação”, compostas tanto por questões elaboradas pelo autor quanto por questões extraídas de exames vestibulares realizados no Brasil, seguida das seções designadas “Da teoria à prática” onde apresenta mais atividades seguindo o mesmo padrão das questões citadas na seção anterior, além de oferecer desafios nas subseções “Encare esta!”.

Tais blocos são antecidos de resumos das temáticas abordadas, nomeados “Resumindo o que você estudou”, unidade a unidade, o que justifica a escolha de seu título: *Aprender e Praticar Gramática*, que corresponde a uma proposta de gramatização da língua elaborada tendo por finalidade atender ao público estudantil médio. Ao final da obra, além de sua composição estrutural fundamentada em exercícios, o autor organizou uma coletânea com uma média de 366 questões, acompanhadas de suas respectivas respostas ao final da unidade. As questões contidas foram retiradas de provas do ENEM da

área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias/Língua Portuguesa, de processos seletivos anteriores, bem como questões inéditas.

Dessa forma, os alunos e os professores dispõem desse instrumento, bem como das outras obras aqui analisadas, como um recurso didático basilar no processo de ensino-aprendizagem e/ou um recurso pedagógico às aulas de língua portuguesa/língua materna (NEVES, 2022), estruturado de forma progressiva que facilitará a identificação do ponto inicial que deverá ser explorado pelo adquirente.

No quadro do modelo didático observado, a produção é caracterizada por uma didatização gramatical que se concentra na explicação e descrição da estrutura linguística, visando à consolidação desse saber pedagógico sobre língua e gramática por meio da fixação dos conteúdos através da prática de exercícios, caracterizando sua propositura como uma abordagem prático-discursiva.

GRAMÁTICA – TEXTO, REFLEXÃO E USO, DE CEREJA E VIANNA (2020)

Produzida pelos professores, Dr. William Roberto Cereja e Dra. Carolina Assis Dias Vianna, atualmente, em exclusivo, autores de materiais didáticos. A obra é uma publicação da Editora Atual, organização especializada na produção de materiais didáticos destinados à Educação Básica e obras literárias voltadas ao público infanto-juvenil. Em sua 6ª edição em 2020, Volume Único, o compêndio teve sua primeira publicação no mercado editorial no ano de 1998 e nesse percurso laboral, apenas em sua última edição, a obra recebeu a colaboração de Vianna. As edições anteriores foram produzidas, colaborativamente, entre William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães. As considerações tecidas nesta análise tomaram como referência a edição mais recente publicada, a de 2020.

Antes de discorrermos a respeito do nosso objeto propriamente, faremos algumas considerações sobre as produções dos autores citados nesta seção. Primeiro, de modo específico, sobre a subsistência das obras didáticas produzidas por eles ou em colaboração com outros parceiros ao longo de suas carreiras, revelando a consagração dos autores no cenário pedagógico brasileiro, destacando-se William Roberto Cereja com o número de obras didáticas aprovadas no PNLD (Programa Nacional do Livro e do Material Didático), liderando em caráter temporal a oferta de seus produtos didáticos. Segundo, por reconhecermos que os princípios teórico-metodológicos materializados nesses materiais são refletidos nas práticas de ensino de língua portuguesa em todo o país, cujo aspecto reforça a importância de descortinarmos as implicações desse modelo didático.

A *Gramática – Texto, Reflexão e Uso*, se apresenta como uma obra produzida para falantes da língua portuguesa, destinada para estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental, sobretudo para professores, por colocar-se a serviço de um recurso didático, referencial, para o ensino de língua portuguesa. Um recorte de sua apresentação resume seu propósito de destinação: “para você que, dependendo da situação, sabe usar tanto uma linguagem descontraída e informal quanto uma linguagem formal, de acordo com a norma-padrão da língua” (CEREJA; VIANA, 2020, p. 3), o que registra o pertencimento da obra à normatividade, assim como à perspectiva de reconhecimento das variações linguísticas. Vê-se que essa é uma produção pedagógica voltada ao atendimento das mais recentes demandas da educação nacional ao incorporar a obra às recomendações da Base nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) e alinhando-se as “contribuições da Linguística e da Análise do Discurso” (p. 586), com suas bases fixadas na normatividade.

Esta obra concentra aspectos que pertencem tanto à gramática normativa – em seus aspectos prescritivos (normatização a partir de parâmetros da norma-padrão: ortografias, flexões, concordâncias, etc.) e descritivos (a descrição das classes e categorias) – quanto à gramática de uso (que amplia a gramática internalizada do falante) e ainda à gramática reflexiva (que explora aspectos ligados à semântica e ao discurso). (p. 559)

Em seu enquadramento, a obra se coloca no mercado assumindo uma abordagem metodológica que busca dar conta das novas perspectivas dos estudos linguístico-gramaticais, a da gramática funcional, que corresponde a uma abordagem de estudo do estruturado voltada a entender como a estrutura linguística se molda para atender às necessidades comunicativas da interação humana (NEVES, 1994), não buscando esvaziar-se da normatividade, intrinsecamente ligada ao ensino de gramática (NEVES, 2022), pois como bem diz Borges Neto (2013), o uso convencional das noções e descrições linguísticas instituídas pela gramática tradicional são formas usuais arraigadas na nossa compreensão de língua/gramática, vistas como “naturalizadas”, além de não terem sido criadas taxonomias e/ou definições alternativas que melhor configurassem os sistemas linguísticos do que as instauradas pelos greco-romanos, preservadas até hoje.

Em termos de estruturação, a produção pedagógica é organizada em 5 unidades: Língua e linguagem; Fonologia e questões notacionais; Morfologia; Sintaxe; Estudos de linguagem e estilística, subdivididas em 44 capítulos e um apêndice. Todos os capítulos seguem uma ordenação estrutural das seções temáticas, capítulo a capítulo, conforme segue apresentado.

Cada capítulo é iniciado com a seção “Construindo o conceito”, que exerce a função de conduzir o seu leitor a elaborar uma noção gramatical, por meio de inferências, através da leitura, compreensão e análise a partir de perguntas elaboradas sobre um texto-base. Na sequência, traz a seção “Conceituando” na qual o conceito é formalizado, após serem explicadas as noções introduzidas nos textos-base, uma espécie de sistematização do conceito elaborado intuitivamente, acompanhada, imediatamente, de um bloco de exercícios. Importante ressaltar que, seja à introdução de uma nova temática ou subdivisões de conteúdos, seja à abertura de um bloco de exercícios, os textos/gêneros textuais são tomados como o que aqui chamamos textos-geradores, pelo fato de identificarmos que o tratamento didático de cada tópico temático é feito com base no estudo de um texto selecionado por evidenciar o tópico discursivo didatizado.

Quanto aos exercícios citados acima, os mesmos se referem à proposição de atividades visando o reconhecimento da unidade temática apresentada no bloco, podendo contemplar exercícios envolvendo a identificação de aspectos referenciais contidos nos textos, finalidade enunciativa e intencionalidade discursiva; significação das palavras; compreensão das ideias apresentadas nos textos-base; emprego dos recursos linguísticos conforme a norma-padrão, etc. Os leitores dessa obra deverão recorrer a outras fontes de informações se desejarem ter conhecimento das respostas das questões propostas.

A seção seguinte é intitulada “Nomeia a categoria gramatical estudada (...) na construção dos textos”. Essa seção, pretende conduzir o leitor à reflexão acerca do papel da categoria gramatical evidenciada em cada módulo na construção dos textos apresentados

com foco na semântica. Esses blocos apresentados ao final de cada capítulo são todos estruturados em banco de questões, elaboradas a partir de um texto-base, como já mencionado e como se replica em toda arquitetura da obra. A abordagem metodológica adotada nessa seção das taxonomias instituídas ultrapassa o tradicional modelo prescritivo-classificatório ao lançar seus tentáculos na semântica, sem perder de vista a função do instrumento, gramatizar a língua.

Além dessa, a ordem de tratamento didático dos conteúdos apresenta a seção “Semântica e discurso”. Nela, sempre a partir de um texto-gerador, é apresentada uma ou mais questões que buscam ampliar o saber linguístico estudado através dos sentidos e dos recursos linguísticos imbuídos nos variados textos que dialogam com os gêneros em circulação no contexto social, em maior ou menor medida. Acreditamos que, por isso, o emprego dos termos “semântica” e “discurso”. Fechando os capítulos, aparece a seção “Divirta-se”. Nesse ponto, os autores trazem atividades, curiosidades e desafios lúdicos por meio da seleção de uma diversificada seleção de gêneros textuais através dos quais buscam criar um espaço de progressão mais lúdica.

Nessa gradação, percebe-se que, fundamentalmente, a (re) textualização do saber a ser ensinado na obra analisada está ancorada em uma abordagem metodológica que se apropria dos mais diversos gêneros textuais em circulação, tomados como princípio básico para o tratamento do estruturado, envolvendo um estudo descritivo-normativo, bem como a compreensão dos recursos linguísticos através da observância de seu funcionamento em situações dialógicas formais e não-formais. E, nessa perspectiva, Moita Lopes (2009, 2013) defende que as atividades de ensino

devem ser articuladas às práticas sociais, recomendando que, do ponto de vista da Linguística Aplicada, os materiais didáticos para o ensino de língua devem-se voltar à compreensão de seu funcionamento na linguagem.

A título ilustrativo da dimensão da diversidade dos gêneros textuais, aqui denominados de gêneros-geradores, podemos listar: tirinhas, gráficos, textos dialógicos, cartuns, matérias jornalísticas, piadas, charges, quadrinhos, letras de canções, placas, anúncios publicitários, poesias, poemas, a linguagem digital, cartazes, *memes*, verbetes, textos informativos, biografias, logotipos, pesquisas digitais, cartas, notícias, fábulas, etc.

Em síntese, inferimos que a concepção subjacente à *Gramática – Texto, Reflexão e Uso* é a de uma propositura textual-discursiva, pois embora estejamos nos referindo a um instrumento de gramatização que por sua natureza é normativo, também estamos a descrever um processo de (re)textualização do saber científico produzido sobre a língua portuguesa brasileira, considerando que é possível inferir a sua arquitetura didática uma concepção de língua em funcionamento nos textos.

Na seção seguinte, apresentamos algumas considerações a respeito das proposituras discursivas das obras analisadas, mostrando que a (re)textualização é um processo particular e assim, não segue um padrão de gramatização, pelo contrário, cada instrumento normativo apresenta uma configuração singular que a caracteriza.

PALAVRAS FINAIS DE UMA ETAPA

Neste artigo, apresentamos a configuração metodológica das gramáticas pedagógicas brasileiras contemporâneas, estas tomadas

como instrumentos de (re)textualização do conhecimento produzido histórico-socialmente sobre a língua e gramática, adaptando-o ao saber a ser ensinado. Mostramos que as gramáticas pedagógicas são tecnologias de gramatização elaboradas com a finalidade principal de servir de referência para o ensino de língua portuguesa, como de fato são (NEVES, 2022).

As análises atestam que as gramáticas pedagógicas são instrumentos consagrados no mercado editorial, tendo em vista a aceitabilidade das mesmas revelada pelo número de reedições do gênero com finalidade pedagógica. Além disso, percebemos que o processo de didatização dos conhecimentos gramaticais, corporificado nas gramáticas pedagógicas brasileiras em circulação na atualidade, oscila entre a Didatização Gramatical Clássica (DGC) atravessados por uma Didatização Gramatical Estatutária da Linguística (DGEL), pois acreditamos que as novas perspectivas para o ensino do estruturado, inauguradas pelo movimento da virada linguística (VIEIRA, 2018), deslocam esses instrumentos da normatividade pura e introduz a concepção de gramática e ensino tanto por um viés normativista que busca a preservação da norma linguística de prestígio, bem como recorre ao uso dos gêneros textuais, buscando uma aproximação com os gêneros utilizados nas práticas sociais, além de dar espaço à representatividade do falar brasileiro e, considerada a função dos gêneros, cumprem muito bem o seu papel.

Considerando esse cenário, as análises revelaram, essencialmente, que as gramáticas pedagógicas são fundamentadas em diferentes abordagens metodológicas, isto é, as obras selecionadas apresentam características construcionais discursivas ancoradas em perspectivas didáticas com focos distintos uma das outras. Organizadas as

proposituras discursivas, alocamo-las em três eixos metodológicos, a saber: i) o da normatividade-discursiva, perfil da obra *Gramática*, de Faraco, Moura e Maruxo (2018), por transpor os conhecimentos linguístico-gramaticais, prioritariamente, conforme as regras e convenções da língua, situando-os como um saber essencial ao fator competência linguística, consideradas as adequações discursivas; ii) o exemplar de *Aprender e Praticar Gramática* de Mauro Ferreira (2019), como o próprio título indica, está estruturado metodologicamente em uma abordagem linguística fundamentada na prática de exercícios, caracterizando uma propositura prático-discursiva; iii) já a *Gramática – texto, reflexão e uso* (CEREJA; VIANA, 2020), propõe uma abordagem metodológica estruturada a partir da observância do funcionamento da estrutura através da análise textual, onde os diferentes gêneros são tomados como textos-base, configurando uma propositura denominada, aqui, de textual-discursiva.

Em síntese, consideramos que as proposituras discursivas ordenadoras das obras analisadas não interferem, necessariamente, na qualidade do instrumento, mas são determinantes para escolha de um instrumento de gramatização pedagógico a outro a depender do tipo de objetivo linguístico-gramatical pretendido pelos consulentes (alunos e/ou professores).

Por fim, ressaltamos que devido à finalidade desta análise residir na caracterização das proposituras discursivas imanentes às GPBC em circulação enquanto instrumentos de gramatização não neutros e um recurso didático destinado a alunos fundamentais e médios, bem como a professores, a forma simples e clara da linguagem empreendida na elaboração deste artigo foi pensada para garantir a compreensão por diversos públicos leitores.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Marli. *Etnografia da prática escolar*. São Paulo: Papirus, 2005.
- AUROUX, Sylvain. *A revolução tecnológica da gramatização*. Tradução de Eni Puccinelli Orlandi. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1992.
- AUSTIN, John Langshaw. *Quando dizer é fazer*. Tradução de Danilo Marcondes de Souza Filho. Porto Alegre: Artes Médicas: 1990.
- BAGNO, Marcos. *Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística*. São Paulo: Editora Parábola, 2007.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: editora WMF Martins Fontes, 2010.
- BORGES NETO, José. A naturalização da gramática tradicional e seu uso protocolar. *VIII Congresso da ABRALIN*, Natal, RN. Disponível em: https://docs.ufpr.br/~borges/publicacoes/para_download/naturalizacao.pdf. Acesso em: 05 set. 2023.
- CASTILHO, Ataliba Teixeira de. Representações gramaticais no português brasileiro: o problema da concordância. In: VALENTE, C. A. *Unidade e variação na língua portuguesa*: suas representações. São Paulo: Parábola Editorial, cap. 4, p. 39-58, 2015.
- CEREJA, William; VIANNA, Carolina Dias. *Gramática – texto, reflexão e uso*. São Paulo: Atual, 2020.
- CHEVALLARD, Yves. *La Transposición Didáctica: del saber sabio al saber enseñado*. La Pensée Sauvage, Argentina, 1991.
- DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret. *Retextualização de gêneros escritos*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.
- FARACO, Carlos Emílio; MOURA, Francisco Marto de; MARUXO JR., José Hamilton. *Gramática*. 20. ed. São Paulo: Ática, 2018.
- FERREIRA, Mauro. *Aprender e praticar gramática*. 4. ed. São Paulo: FTD, 2019.
- FRANCHI, Carlos. Criatividade e gramática. In: NEGRÃO, E.V.; MÜLLER, A. L. *Mas o que é mesmo gramática?* São Paulo: Parábola Editorial, cap. 2, p. 34-101, 2006.
- FREITAS, Vera Aparecida de Lucas; SOUSA, Maria Alice Fernandes de. Verbos impessoais: variação no uso de haver, ter e fazer. In: Bortoni-Ricardo. S.M. [et al.]. *Por que a escola não ensina gramática assim?* 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, cap. 6, p. 161-180, 2014.

- LE GOFF, Jacques. *História e memória*. São Paulo: Editora da UNICAMP, 1990.
- LEITE, Marli Quadros. Tradição, invenção e inovação em gramáticas da língua portuguesa – séculos XX e XXI. In: NEVES, Maria Helena de Moura; CASSEB-GALVÃO, Vânia Cristina (Orgs.). *Gramáticas contemporâneas do português: com a palavra, os autores*. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.
- LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1990.
- LINO DE ARAÚJO, Denise. Objeto de Ensino: revisão sistemática e proposição de conceito In: SIMÕES, D. M. P. & FIGUEREDO, F. J. Q. (Orgs.) *Metodologias em/ de Linguística Aplicada para ensino aprendizagem de línguas*. São Paulo: Pontes Editores, p. 221-246, 2014.
- MARCONI, Maria de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. *Fundamentos de metodologia científica*. São Paulo: Editora Atlas, 2003.
- MOITA LOPES, Luis Paulo da. Da aplicação da linguística a linguística aplicada indisciplinar. In: PEREIRA, R.C.; ROCA, P. (Orgs.). *Linguística Aplicada: um caminho para diferentes acessos*. São Paulo: Contexto, 2009.
- MOITA LOPES, Luis Paulo da. *Linguística Aplicada na Modernidade Recente: Festschrift para Antonieta Celani*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.
- NEVES, Maria Helena de Moura. *Uma visão geral da gramática funcional*. v. 38. São Paulo: ALFA – Revista de Linguística, 1994.
- NEVES, Maria Helena de Moura. *Gramática na escola*. 8. ed., 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2022.
- OLIVEIRA, Roberta Pires de. BASSO, Renato Miguel. QUAREZEMIN, Sandra. *Construindo gramáticas na escola*. Florianópolis: UFSC/CCE/DLLE, 2013.
- PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. *Manual de pesquisa em estudos linguísticos*. São Paulo: Parábola, 2019.
- PERINI, Mário. Defino minha obra gramatical como a tentativa de encontrar respostas às perguntas: por que ensinar gramática? Que gramática ensinar? In: NEVES, M. H. de. (Org.). *Gramáticas contemporâneas do português: com a palavra, os autores*. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.
- PETITJEAN, André. Importância e limites da noção de transposição didática para o ensino do francês. Tradução de Ana Paula Guedes e Zélia Anita Viviani. *Fórum Linguístico*. Florianópolis, jul./dez., p. 83-116, 2008.

RAFAEL, Edmilson Luiz. *Construção dos conceitos de texto e de coesão textual: da linguística à sala de aula*. 2001. 219f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de estudos da linguagem, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, São Paulo, 2001.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e Interação: uma proposta para o ensino de gramática*. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

VIEIRA, Francisco Eduardo. *A gramática tradicional: história crítica*. 1. ed. São Paulo: Parábola editorial, 2018.



ARTIGO/DOSSIÊ

O TRATAMENTO DOS SUBSTANTIVOS NAS ATIVIDADES PROPOSTAS EM UM LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA DO NOVO ENSINO MÉDIO

GUSTAVO HENRIQUE VIANA LOPES
MÔNICA DE SOUZA SERAFIM

Gustavo Henrique Viana Lopes

Doutorando em Linguística pela Universidade Federal do Ceará.
Mestre em Letras pela Universidade Estadual do Ceará (2019).
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2852265060381158>.
ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-8260-9554>.
E-mail: gustavohenrique@alu.ufc.br.

Mônica de Souza Serafim

Pós-doutorado em Linguística pela Universidade Federal de Minas Gerais (2009) e pós-doutorado em Educação pela Universidade de Brasília (2011).
Professora da Universidade Federal do Ceará.
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3137228410037896>.
ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-1518-3009>.
E-mail: mserafim15@gmail.com.

Resumo: O objetivo deste estudo é analisar atividades de um livro didático que envolvam o ensino dos substantivos. Investigou-se em que medida as atividades se associam aos documentos oficiais que orientam a prática docente no Brasil, como os PCN (1998) e a BNCC (2018), e aos estudos linguísticos contemporâneos,

sobretudo os de base funcionalista, centrados no uso (NEVES, 2018). Com a análise, é possível averiguar se o material contribui para a implementação do Novo Ensino Médio, que deve formar cidadãos efetivamente atuantes, e se contribui para a promoção de um ensino de língua eficaz e significativo. Foi analisado o livro *Se liga nas linguagens: português*, disponibilizado pelo PNLD 2020. Com as análises, percebeu-se que o material apresenta atividades produtivas e contextualizadas. No entanto, há, ainda, a necessidade de se promoverem mais momentos de reflexão e de aprofundamento de ideias importantes para o desenvolvimento de uma consciência linguística mais aguçada, como o papel das classes gramaticais no texto e a variação linguística.

Palavras-chave: Ensino de gramática. Livro didático. Substantivos. PCN. BNCC. PNLD.

Abstract: The aim of this study is to analyze grammar activities involving the teaching of nouns. The extent to which activities are associated with official documents that guide teaching practice in Brazil, such as the PCN (1998) and BNCC (2018), and with contemporary linguistic studies was investigated. With the analysis, it is possible to verify if the material contributes to the implementation of the New Secondary School, which should form effectively active citizens, and if it contributes to the promotion of effective and meaningful language teaching. The book *Se liga nas linguagens: português*, made available by PNLD 2020, was analyzed. With the analyses, it was noticed that the material presents productive and contextualized activities. However, there is still a need to promote more moments of reflection and deepening of important ideas for the development of a sharper linguistic awareness, such as the role of grammatical categories in the text and linguistic variation.

Keywords: Grammar teaching. Text book. Nouns. National curriculum parameters. National common curriculum case. National text book plan.

INTRODUÇÃO

O avanço dos estudos linguísticos atrelados à publicação de documentos oficiais que (re)orientam as práticas de ensino no Brasil têm levantado discussões sobre como devem ser conduzidas as aulas de língua portuguesa. Nesse contexto, um dos eixos que envolvem esse componente curricular e que vêm recebendo destaque é a gramática, sobre a qual muito se pergunta – em virtude da difusão das novas ideias – a respeito do que deve ou não ser ensinado. É fato que não se pode conceber o estudo de uma língua sem que sua gramática seja considerada, no entanto há que se ter cautela para que não se assumam posicionamentos e métodos que não contribuam para a formação de um sujeito competente no que diz respeito ao uso de sua língua.

Dentre os fatores que podem contribuir para a condução de aulas de língua materna condizentes com as necessidades dos estudantes estão os livros didáticos que chegam às escolas e que, tradicionalmente, encabeçam tais encontros, já que sugerem os temas, os objetos de conhecimento e as orientações para as práticas de ensino. Nesse sentido, é importante que esses materiais sejam devidamente explorados para que se tenha noção de como eles podem se inserir no ambiente de sala de aula e, então, contribuir para o alcance das metas de aprendizagem estabelecidas.

Este estudo se propõe a analisar atividades de gramática¹ cujo objeto de conhecimento diz respeito aos substantivos em livros

1 Os documentos oficiais citados neste trabalho, bem como alguns estudos, utilizam o termo análise linguística para alcinhar o estudo dos fenômenos realizados a partir da língua, porém, assim como Lopes (2020), optou-se por manter o termo gramática, assumindo o compromisso de defender uma prática que não deve “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” (GERALDI, 1997, p. 74).

didáticos adotados no contexto de implementação do novo ensino médio² no Brasil. O objetivo principal é investigar se as atividades se encontram em conformidade com orientações oficiais destinadas à educação brasileira, presentes em documentos como os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2000) e a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), doravante PCN e BNCC, respectivamente, e, naturalmente, com os estudos linguísticos contemporâneos, sobretudo os de base funcionalista, que, no Brasil, foram amplamente desenvolvidos por Neves (2018). Tais estudos, em se tratando de gramática, fundamentam as ideias defendidas pelos documentos supracitados. Para isso, serão estudados os pressupostos presentes nas orientações oficiais, bem como as diferentes abordagens da teoria gramatical nas escolas e, ainda, os substantivos a partir de uma ótica funcionalista, buscando perceber se há coerência entre o que se espera e o que se tem nos livros didáticos adotados.

Dada a importância dos livros didáticos no contexto escolar e no contexto de transformação vivenciado pela educação brasileira, são importantes estudos que mostram como as atividades presentes nesses materiais chegam aos alunos e aos professores. A relevância deste estudo consiste no fato de que eles, além de apresentar pressupostos que orientam práticas de ensino produtivas, apresenta em que medida tais pressupostos se concretizam nos materiais didáticos adotados. Assim, professores, por meio de estudos dessa natureza, podem ter noção do que esperar e, também, de como avaliar os materiais que a eles são oferecidos, considerando os aspectos que podem ser melhorados e tendo em vista os objetivos que se quer atingir por meio do processo de ensino e aprendizagem.

2 Lei nº 13.415/2017.

Estudos que analisam atividades de gramática em livros didáticos, tanto da etapa do ensino fundamental, quanto do ensino médio, já foram realizados no Brasil: Duarte (2015), Conte (2015) e Souza (2021) contribuíram para a literatura que aborda o tratamento de aspectos gramaticais em livros didáticos distribuídos no Brasil.

Duarte (2015) investigou como a categoria dos adjetivos é trabalhada em um livro didático destinado ao ensino médio. Ao analisar uma atividade, a autora atesta a proposição de procedimentos insipientes e inconsistentes, que não dão conta de uma conceituação adequada do grupo de palavras em questão e enfatizam o mero reconhecimento da categoria nos textos.

Conte (2015) buscou analisar atividades de gramática em dois livros didáticos pensados para o 9º ano do ensino fundamental. A autora percebeu que há nos materiais uma mistura de perspectivas, sendo possível notar que os livros estudados “já mostram boas alternativas no tratamento dos conhecimentos linguísticos, investindo cada vez mais nas atividades de reflexão e buscando desenvolver, através da análise linguística, as habilidades de leitura e escrita” (CONTE, 2015, p. 62).

Mais recentemente, Souza (2021) analisou a abordagem das orações subordinadas substantivas nos exercícios e nas orientações para os professores de dois livros didáticos voltados para o ensino médio. Em se tratando das atividades, o autor verificou que nos dois materiais se percebe a consciência dos autores para as atuais discussões linguísticas, os quais buscam equilibrar as abordagens prescritiva, descritiva e produtiva nas sequências de estudos propostas. A fim de contribuir com os estudos já realizados, considera-se, portanto, para a produção deste artigo, a necessidade de se verificar como estão propostas as atividades de gramática, especificamente aquelas que

tratam dos substantivos, em livros publicados após a homologação da BNCC (2018) e do início da implementação do Novo Ensino Médio, eventos bem recentes no Brasil.

Para que este artigo seja lido da forma mais produtiva possível, ele apresenta cinco seções além desta introdução. Primeiro, propõe-se uma discussão sobre o ensino de gramática no Brasil, considerando os documentos oficiais orientadores e os estudos linguísticos com os quais dialogam. Em seguida, há uma breve descrição da categoria gramatical para a análise do material que compõe o corpus desta pesquisa. A seção seguinte apresenta a metodologia adotada para a realização deste trabalho. Apresentam-se, após isso, as considerações sobre a atividade analisada. Por fim, o texto se encerra com algumas considerações finais.

ENSINO DE GRAMÁTICA NO BRASIL

Tradicionalmente, as aulas de língua portuguesa, tanto na etapa do ensino fundamental, quanto na etapa do ensino médio, têm boa parte de sua carga horária dedicada às aulas de gramática. Constituindo-se como um dos componentes que ficam sob responsabilidade do professor de português, assim como a leitura, a produção escrita e a oralidade, a gramática é um aspecto a ser estudado que, de fato, merece destaque nos estudos voltados para a língua materna. Tal destaque pode se justificar pelo fato de que a discussão sobre os dados serve a diferentes e relevantes objetivos, que, se atingidos, muito têm a oferecer aos estudantes, se considerada suas mais diversificadas práticas sociais.

Campos (2014, p. 17-19) aponta que o ensino de gramática pode cumprir objetivos de ordem prática, de ordem cultural e, ainda, de

uma ordem que se volta para o desenvolvimento de habilidades cognitivas dos estudantes. Em primeiro lugar, a autora considera que o ensino de gramática pode contribuir para a consolidação do que se entende por competência comunicativa. Travaglia (2004, p. 209) define competência comunicativa como a habilidade que o estudante deve desenvolver para fazer uso da língua, ajustando-a as diferentes situações de interação comunicativa, buscando produzir, por meio de textos, os efeitos de sentido pretendidos nessas situações de interação a fim de se comunicar com o outro. Nesse objetivo, encaixa-se o fato de que a escola é o espaço onde o aluno tem acesso e deve adquirir a norma-padrão da língua, cujas variantes linguísticas de maior prestígio dela se aproximam. São variantes prestigiadas aquelas que os estudantes devem utilizar em situações formais de interação, evitando comportamentos discriminatórios por parte dos seus interlocutores. Para que exista a possibilidade de haver esse ajuste, o sujeito deve ter à sua disposição um repertório de recursos linguísticos enriquecido, o qual é aperfeiçoado nas aulas de gramática.

Em segundo lugar, considera-se que, por meio do estudo de aspectos gramaticais, o estudante pode adquirir conhecimentos sobre um dos elementos que formam a identidade cultural do brasileiro: a língua. A autora defende que “a constituição da língua como sistema, o seu modo de funcionamento, a sua formação histórica e a sua distribuição geográfica no mundo podem ser tratados visando a esse objetivo” (CAMPOS, 2014, p. 18). Concordando com a autora, Travaglia (2009, p. 20) considera que o aluno precisa ter conhecimento da instituição linguística, da instituição social que é a língua e de como ela funciona, com o fito de utilizá-la adequadamente. Reforça-se que usar a língua de forma adequada é ajustar seus usos ao contexto em que as interações ocorrem.

Por último, podem ser construídas habilidades cognitivas, tendo em vista que a apropriação do conhecimento se dá por meio de reflexões. Esse objetivo é coerente com a noção encontrada ainda em Travaglia (2009, p. 20), quando o pesquisador afirma que o ensino da teoria gramatical contribui para o desenvolvimento de um modo de pensar científico. Com esse modo de pensar, os estudantes podem participar de forma ativa da construção dos conhecimentos linguísticos que são trabalhados em sala de aula.

A partir desse ponto de vista, não restam dúvidas relacionadas à necessidade de que o ensino de gramática deve ser considerado no processo de ensino e aprendizagem de qualquer língua materna. Todavia, é importante que se estabeleçam metas e métodos que resultem em aprendizagens significativas e efetivas. Visando a isso, ao longo do tempo, vêm sendo publicados documentos – da esfera federal e estadual – que orientam como devem ser abordados os objetos de conhecimentos que tematizam as aulas das quais os estudantes participam. Como exemplo, podem ser citados os sobre os quais serão tecidos alguns comentários a seguir.

O ensino de língua portuguesa no Brasil é balizado por alguns documentos oficiais, dentre os quais se destacam os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998; 2000) e a recente Base Nacional Comum Curricular (2018). Nesses documentos, professores e professoras brasileiros têm acesso a diferentes informações que envolvem a prática de ensino no país, as quais vão desde as concepções adotadas – de língua, linguagem, texto, comunicação etc. – para a orientação da prática pedagógica no Brasil às habilidades que os estudantes devem consolidar ao concluírem a educação básica. Diante disso, é importante que tais documentos se façam presentes em quaisquer

discussões que envolvam o ensino de língua portuguesa, como a discussão que é proposta neste estudo.

Em se tratando do ensino de gramática, que é o foco deste trabalho, os Parâmetros Curriculares Nacionais³ (2000) apresentam posicionamentos bastante claros sobre como os estudos gramaticais devem ser conduzidos no dia a dia escolar dos estudantes brasileiros. Para a época em que foi publicado, o documento apontou como inovação, a fim de que o ensino apresentasse conformidade com os estudos linguísticos contemporâneos, a noção de que o ensino de língua materna na escola deveria partir de reflexões sobre o uso da língua na vida e na sociedade. A defesa dessa ideia contribui – ainda hoje – para uma possível revolução na forma como os aspectos gramaticais da língua devem ser abordados na escola, visto que, conforme se denuncia no texto orientador, percebia-se um ensino centrado “no entendimento da nomenclatura gramatical como eixo principal”, o que traz como consequência o fato de que “descrição e norma se confundem em análise da frase, essa deslocada do uso, da função e do texto” (BRASIL, 2000, p. 16).

Diante disso, nota-se a aproximação dos pressupostos presentes no documento oficial supracitado com o que vinha sendo produzido nos ambientes acadêmicos em se tratando dos estudos linguísticos. As ideias de Neves (2019, p. 49), por exemplo, vão ao encontro das ideias divulgadas por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais, quando a autora afirma que

3 Ressalta-se que os Parâmetros Curriculares Nacionais foram publicados em duas etapas: no ano de 1998, publicaram-se as orientações voltadas para o ensino fundamental e, em 2000, as orientações concernentes ao ensino médio. Sendo, pois, o objetivo deste estudo é promover reflexões acerca do ensino de gramática no ensino médio, considerando-se o segundo documento.

[...] é a língua em funcionamento que tem de ser objeto de análise em nível pedagógico, já que a compartimentação da gramática como disciplina desvinculada do uso da língua tem sido um dos grandes óbices à própria legitimação da gramática como disciplina com lugar no ensino de língua portuguesa.

As ideias da autora são coerentes com as orientações vigentes, porque não há justificativa plausível para se estudar um conjunto de regras que não servem de forma concreta às práticas sociais em que os estudantes se inserem de modo constante. Associar, então, o ensino dos recursos gramaticais disponíveis em uma língua às situações em que seus possíveis usos se fazem necessários é uma estratégia que contribui para o reconhecimento do estudo da gramática como algo essencial para o exercício pleno da cidadania, como prevê o artigo 22 da Lei de diretrizes e bases da educação nacional (BRASIL, 1996).

Nota-se, assim, o destaque à natureza social e interativa da linguagem, que se opõe a concepções tradicionais, que deixam de lado os usos concretos da língua. Para Possenti (2012, p. 21), é indispensável assumir uma concepção de língua para que se conceba um projeto de ensino bem-sucedido. Reconhecer a natureza interacionista da linguagem implica em reconhecer a inerente influência que os participantes de uma interação exercem uns sobre os outros durante uma troca comunicativa. Antunes (2014, p. 20) esclarece essas ideias afirmando que “uma ação de linguagem é, em qualquer condição, um fazer, um agir de um com o outro, de um para o outro, no sentido de que a finalidade última do que é dito é gerar uma resposta no outro”.

O impacto dessas ideias no ensino de gramática é relevante. Lopes (2020, p. 19) relembra que a gramática é “um dos constituintes que compõem a língua, que, se assumida de acordo com o que preconiza

a concepção interacionista da linguagem, contará com uma gramática que não se constitui sozinha ou alheia às atividades verbais realizadas pelos falantes”. Desse modo, não se pode, pois, reduzir as aulas de gramática a momentos em que são repassadas, de modo maçante, nomenclaturas e classificações de termos presentes em frases soltas que nada têm a dizer ou a momentos em que os estudantes são orientados no que diz respeito a uma forma de falar e de escrever bem, sendo apresentados, dessa forma, a uma língua inflexível, cujos diferentes e observáveis usos são desconsiderados, “como se falar e escrever bem fosse apenas uma questão de falar e escrever corretamente, não importando o que se diz, como se diz, quando se diz, e se tem algo a dizer” (ANTUNES, 2003, p. 33).

Conforme Mendonça (2006), nesse contexto de mudança, motivado pela publicação de documentos como os Parâmetros Curriculares Nacionais, é perceptível que duas perspectivas se mesclam nas salas de aula brasileiras quando o assunto são as práticas de ensino de português: “o jeito ‘tradicional’ de ensinar gramática ainda está presente, ao passo que novas práticas também já são encontradas” (MENDONÇA, 2006, p. 200). Uma das heranças desse “jeito tradicional” se relaciona com a seleção dos conteúdos que são trabalhados durante a etapa do ensino médio. A autora cita as análises fonética e morfológica, a análise sintática de períodos e uma revisão geral voltada para o vestibular, no primeiro, no segundo e no terceiro ano do ensino médio, respectivamente. A autora reconhece a lógica de tal organização curricular, pautada em uma “sucessão de unidades a serem analisadas, cada vez mais complexas do ponto de vista morfossintático: da palavra para a oração; da oração, para o período” (MENDONÇA, 2006, p. 201). Contudo, nota-se que não se chega à

unidade maior, por meio da qual os sujeitos, de fato, interagem, que é o texto, nem se consideram aspectos discursivos.

Os PCN (1998), por sua vez, sugerindo as “novas práticas”, sustentam que o estudo da gramática deve ser enxergado como uma estratégia para a compreensão, para a interpretação e para a produção de textos, crença esta que atribui aos textos um papel decisivo nas aulas de língua portuguesa, sobretudo nas aulas voltadas para os estudos gramaticais. Nas orientações voltadas para o ensino fundamental, que reverberam no ensino médio, assevera-se que:

Nessa perspectiva, não é possível tomar como unidades básicas do processo de ensino as que decorrem de uma análise de estratos letras/fonemas, sílabas, palavras, sintagmas, frases que, descontextualizados, são normalmente tomados como exemplos de estudo gramatical e pouco têm a ver com a competência discursiva. Dentro desse marco, a unidade básica do ensino só pode ser o texto. (BRASIL, 1998, p. 23)

Apoiando tais pressupostos, Mendonça (2006, p. 206), aponta que “o estudo dos fenômenos linguísticos em si perde sentido, pois se considera que a seleção e o emprego de certos elementos e estratégias ocorrem afora as restrições óbvias do sistema linguístico, em consonância com as condições de produção do texto”, ou seja, essa estratégia relega a segundo plano todos os elementos que fazem parte de tal contexto.

Outro documento que deve ser alvo de discussões é a BNCC (2018), publicado em 2018 e sendo, pois, o documento orientador nacional mais recente, apresenta um estreito diálogo com os PCN (1998). No entanto, como diferencial, o documento visa à atualização do documento anterior, tendo em vista as transformações das

práticas de linguagem que se deram com o passar do tempo. Tais transformações envolvem a difusão das tecnologias digitais da informação e da comunicação, por exemplo. De modo geral, de acordo com a Base, os estudantes devem vivenciar experiências “que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens” (BRASIL, 2018, p. 67-68).

Outro ponto comum aos dois documentos é o fato de que o mais recente também defende a centralidade do texto nas práticas de ensino de língua portuguesa, tendo em vista a apropriação de recursos linguísticos para a realização de um uso significativo da linguagem. Isso fica claro quando, ao se referir ao ensino de gramática, o material diz que tal prática deve envolver “os procedimentos e estratégias (meta)cognitivas de análise e avaliação consciente, durante os processos de leitura e de produção de textos” (BRASIL, 2018, p. 80). Assim, considera-se que as reflexões a respeito da gramática devem estar atreladas às práticas de leitura e de produção textual. Além disso, considera-se os efeitos de sentido produzidos pelas diferentes escolhas linguísticas realizadas pelos usuários da língua, assumindo a ideia de que os recursos linguísticos materializados no texto não foram escolhidos ao acaso, mas se fizeram presente para cumprir um determinado propósito comunicativo, contribuindo para que o locutor atinja seu objetivo.

Os documentos concordam também com as ideias referentes à variação e à mudança linguística. Orienta-se que as variedades linguísticas – prestigiadas ou estigmatizadas – sejam legitimadas em sala de aula e sirvam como objetos de reflexão sobre a língua. Lopes

(2019, p. 31) fala da possibilidade de se conceber uma aula de língua portuguesa que enxerga o “erro” dos estudantes não como uma deficiência, mas apenas como uma diferença entre uma variante e outra. Assim, o autor sugere que, ao se deparar com uma regra que não condiz com o que está previsto pela norma-padrão, o professor deve conduzir os estudantes a refletirem sobre dada ocorrência, para que, assim, possam tomar consciência do que aproxima e/ou do que distancia a variante por eles dominadas e a variante detentora de prestígio na sociedade, que será, assim, adquirida sem constrangimentos e de forma produtiva. Essas ideias vão ao encontro do que se conhece por Pedagogia da Variação Linguística, que, de acordo com Zilles e Faraco (2015, p. 9), propõe “um ensino que integre o domínio das variedades linguísticas ao domínio das práticas socioculturais de leitura, escrita e fala no espaço público”.

Coadunando com o que preveem os documentos reguladores, o chamado ensino produtivo de gramática surge como uma possibilidade para a abordagem dos fenômenos que caracterizam a língua. Conforme Travaglia (2009, p. 39), o ensino produtivo apresenta como objetivo trabalhar novas habilidades linguísticas, considerando que os estudantes devem “aumentar os recursos que possui e fazer isso de modo tal que tenha a seu dispor, para uso adequado, a maior escala possível de potencialidades de sua língua, em todas as diversas situações em que tem necessidade delas” (HALLIDAY; MCINTOSH; STREVENSON, 1974, p. 276 apud TRAVAGLIA, 2009, p. 39-40). Ao levar em consideração essas declarações, não se faz coerente um ensino que, pautado em um viés normativo, predominante nas escolas brasileiras, busca alterar de forma arbitrária os padrões que os estudantes já adquiriram. Nota-se a

estreita relação que há entre o ensino produtivo de gramática e o desenvolvimento da competência comunicativa dos estudantes, almejada pelos documentos orientadores citados neste trabalho. Então, estudando os aspectos gramaticais por um viés produtivo, os alunos têm a oportunidade de perceber criticamente como escolhas linguísticas específicas podem contribuir para o alcance de determinados propósitos comunicativos e para a construção dos mais diversificados sentidos presentes em um texto.

Uma abordagem que dialoga com o ensino produtivo de gramática e que, conseqüentemente, também está de acordo com os documentos oficiais orientadores é a gramática contextualizada. É importante destacar que, conforme Antunes (2014, p. 39), sendo a gramática um elemento constitutivo da língua, ela é sempre contextualizada, já que tudo o que se diz acontece em uma situação concreta de interação. Define-se, pois, gramática contextualizada como “uma perspectiva de estudo dos fenômenos gramaticais, ou uma estratégia de exploração do componente gramatical do texto, tomando como referência de seus valores e funções, os efeitos que esses fenômenos provocam nos diversos usos da fala e da escrita” (ANTUNES, 2014, p. 46). A professora adverte que, para um estudo efetivo da teoria gramatical, não se pode perder de vista a dimensão global do texto: “é preciso não perder de vista o todo do texto, seu eixo temático, seu(s) propósito(s) comunicativo(s), suas especificidades de gênero: os interlocutores previstos, o suporte em que vai circular etc.” (ANTUNES, 2014, p. 47). Com esses estudos, nota-se a preocupação em se perceber, por exemplo, de que forma um adjetivo contribui para a construção do gênero conto ou de que forma essa mesma categoria contribui para o propósito comunicativo de um artigo de

opinião. Observa-se o papel das categorias gramaticais em cada gênero textual, ou seja, seus papéis situados.

Lopes (2020, p. 9) afirma que outra consequência desse tipo de abordagem é o desenvolvimento do letramento crítico do estudante. Em seu estudo, o autor defende que

[...] como resultado dessa abordagem, formam-se alunos mais competentes no que diz respeito ao uso da língua, capazes de interagir mais eficientemente nas mais diversas situações de interação, realizando escolhas linguísticas condizentes com seus propósitos, o que, por sua vez, proporciona maior vantagem no caminho para o exercício da cidadania. Acreditamos, ainda, que, por meio dessa prática, contribui-se para o desenvolvimento do letramento crítico do aluno, já que ele pode passar a perceber a importância de questionar e refletir sobre as mensagens presentes nos textos com os quais se depara e, assim, realizar uma leitura mais assertiva, atuando de maneira mais ativa nas trocas comunicativas.

É importante, pois, que, diante das orientações oficiais e do arcabouço teórico disponível, possa haver uma reorientação dos métodos empregados para o ensino de gramática. Neves (2017, p. 123) considera a interferência na avaliação do tratamento escolar da gramática da(s) teoria(s) que dirige(m) os princípios e rege(m) as formulações das atividades propostas. Faz sentido apontar, portanto, a importância da formação continuada de professores e da disponibilização de materiais didáticos que apresentem abordagens condizentes com os objetivos estabelecidos para o ensino de língua portuguesa. Em se tratando dos materiais didáticos, mote para a discussão proposta neste estudo, ainda são percebidas abordagens que estão aquém do que se espera.

Neves (2017), ao analisar⁴ livros didáticos de língua portuguesa, chegou às seguintes conclusões: em primeiro lugar, verificou que, no que diz respeito ao estudo de categorias gramaticais, eram organizadas atividades de simples rotulação, reconhecimento e subclassificação de entidades. Essa rotulação é baseada em definições acabadas e absolutas. Para a autora, esse modo de tratamento é “alheio à língua em funcionamento e organizado independentemente dos atos de interação linguística, das funções que se cumprem no uso da linguagem, dos significados que se obtêm no texto, dos efeitos do discurso” (NEVES, 2017, p. 139). Além disso, verificou-se que as atividades se resumiam a expor e a impor parâmetros linguísticos e a realizar análises apenas no nível da oração. Daí a necessidade de análise de materiais didáticos, para que se possam perceber lacunas e, assim, sugerir caminhos para que um ensino efetivo se concretize.

A partir desses pressupostos teóricos, serão analisadas as atividades que compõem o corpus analisado neste estudo. Na seção a seguir, é proposta uma breve discussão sobre os substantivos, categoria escolhida para este estudo, a partir de um viés produtivo e contextualizado, que condiz com as expectativas relacionadas às atividades propostas nos livros didáticos apreciados.

O papel dos substantivos no texto

Tanto os PCN (1998) quanto a BNCC (2018) apontam para um ensino de gramática pautado em análises e reflexões sobre a língua, tendo como meta o aprimoramento das competências dos estudantes

4 Nesta investigação, a autora analisou atividades de gramáticas presentes em livros didáticos aprovados e adotados para uso no Brasil, escolhidos aleatoriamente, levando em conta apenas aqueles que mestrands e doutorandos da classe de pós-graduação declararam ser de uso nas escolas em que atuavam como professores do 6º ao 9º ano do ensino fundamental. Nas sete coleções didáticas que compuseram o *corpus*, observou-se o tratamento dado às categorias gramaticais.

voltadas para a compreensão e produção de textos, na modalidade oral ou escrita da língua. Dentre os paradigmas que orientaram ou orientam os estudos linguísticos e, por conseguinte, o ensino de língua portuguesa no Brasil, é o funcionalismo que dá conta da abordagem defendida neste trabalho. Oliveira e Wilson (2015, p. 82) explicam:

O trabalho analítico e reflexivo sobre a língua tem como ponto básico e inicial a observação das estruturas mais regulares verificadas no desempenho discursivo. Ora, o que se está propondo é, na verdade, a investigação dos usos linguísticos como um contínuo, é a concepção maleável e relativamente instável da gramática, tal como o faz a abordagem funcionalista.

Assim, encontram-se nos pressupostos funcionalistas as possibilidades de tratamento dos mais diversos fenômenos linguísticos, considerando todas as suas potencialidades. Neves (2017, p. 125) salienta, por sua vez, que esta teoria “constitui uma proposta de reconhecimento e observação do legítimo estatuto que se possa conferir às classes de entidades da língua, ficando facilmente evidenciada a importância dos princípios funcionalistas no cumprimento das funções [...]”. O funcionalismo busca relacionar a estrutura gramatical da língua e os diversos contextos em que ela é usada. Ao reconhecer que a linguagem se constitui como um instrumento de interação social, a Linguística Funcional se interessa por buscar na situação comunicativa a motivação para os fatos da língua, ou seja, tais fatos passam a ser explicados ao se considerarem, não apenas questões internas à língua, mas, sobretudo, questões externas, que envolvem os interlocutores envolvidos, seus propósitos comunicativos, bem como os contextos em que se inserem. E sob esta ótica que se realiza este trabalho.

Neves (2018, p. 15) define Gramática Funcional ou Funcionalismo como “uma teoria da organização gramatical das línguas naturais que procura integrar-se em uma teoria global da interação social. Trata-se de uma teoria que [...] entende a gramática como suscetível às pressões do uso”. Assumir essa postura requer também a percepção de que não se pode realizar um estudo eficiente da língua sem considerar seu efetivo uso. Com isso, fica explícito o porquê de ser o texto, percebido em sua completude, o principal objeto de trabalho, já que é ele “a manifestação viva da linguagem” (FARACO; CASTRO, 1999, p. 110). Faraco e Castro (1999, p. 110) defendem que

[...] ao elegerem o texto como objeto central do ensino, eles [pesquisadores e professores de língua] estão implicitamente sugerindo um outro entendimento do que vem a ser a linguagem. Agora, ao invés de um olhar monológico sobre a relação do ser humano com a linguagem, temos uma proposta que assume, mesmo que implicitamente, que o aprendizado com a linguagem se dá por meio do uso que fazemos dela na interação (oral ou escrita) que estabelecemos com o outro, seja ele real ou virtual.

Diante do exposto, propõe-se nesta seção uma breve discussão sobre a categoria dos substantivos, sob uma ótica funcional. Para tanto, foram consultados os estudos de Neves (2018) e de Castilho (2019), nos quais os respectivos autores descrevem os usos dos substantivos no português brasileiro.

Apresentando a noção de substantivo para os leitores, Neves (2018) explora essa categoria gramatical a partir de três aspectos: o semântico, o sintático e o textual/discursivo. No que diz respeito à configuração semântica, a autora ensina que os substantivos apresentam algumas propriedades constitutivas, “o que uma

‘coisa’ é?”, traços de aparência, “como aquela coisa é?”, e traços de funcionalidade, “para que uma coisa serve?”. Ao considerar essas propriedades, pode-se chegar a uma configuração semântica de um elemento que é nomeado por um substantivo.

Do ponto de vista sintático, enfatiza-se o papel da categoria gramatical em estudo no sintagma nominal, ou seja, “o sintagma que tem como núcleo um nome/um substantivo⁵” (NEVES, 2018, p. 225). A fim de descrever o sintagma nominal em sua totalidade, Castilho (2019, p. 455) cita, além do núcleo, os seguintes elementos: os especificadores e os complementadores. Estes compreendem os sintagmas adjetivais, os sintagmas preposicionais e as sentenças relativas, enquanto aqueles compreendem os artigos, os pronomes adjetivos, os numerais, além de expressões qualitativas e delimitadoras.

Finalmente, aponta-se para a propriedade dos substantivos de fazer referência a algo em um discurso. A autora fala sobre o fato de que os substantivos podem referenciar de formas diferentes: pode-se fazer uma referência genérica ou mais específica, caso o substantivo seja comum ou próprio, respectivamente. Castilho (2019, p. 469) aponta que essa é uma propriedade básica dos substantivos, afirmando, ainda, que isso faz desse grupo de palavras uma categoria detentora de um papel importante no texto. Por meio dos substantivos, podem ser empreitadas diferentes estratégias de referência textual: a inserção de um novo tópico discursivo; a derivação referencial por evocação, inferência e repetição, além do encadeamento temático.

Castilho (2019, p. 469) explica que “a língua opera com um conjunto de expressões sinalizadoras de que um novo assunto, bem

5 Castilho (2019, p. 453) relembra que os pronomes também atuam como núcleo do sintagma verbal, sendo uma classe dêitica, fórica ou substituidora, enquanto os substantivos são núcleos de base designadora.

como suas subdivisões, está sendo trazido à baila. Os substantivos integram essas expressões”. O autor fala sobre o papel dos substantivos na construção do que ele chama de quadro tópico, ou seja, “o conjunto dos tópicos ou assuntos que movimentam um texto” (CASTILHO, 2019, p. 470), em que os substantivos podem ser novos, repetidos ou inferidos. Além disso, o quadro tópico contribui para a configuração do que se chama status informacional do texto, “comportando as informações dadas, sabidas, já contidas no texto ou ocorrentes no contexto, e as informações novas, não sabidas, não vinculadas no contexto” (CASTILHO, 2019, p. 470).

Outra estratégia de referenciação que ocorre com o auxílio dos substantivos é a derivação referencial. Esta estratégia designa o processo de constituição do texto segundo o qual as referências vão se relacionando, já que, por meio delas, são criados espaços mentais, seja por repetição, seja por inferência. Para esclarecer essa ideia, expõe-se o seguinte exemplo:

- (1) A cearense *Ana Alice Teixeira* Freire [...] foi uma das *candidatas* a tirar *nota* mil na redação do *Exame Nacional do Ensino Médio* (Enem) 2022. As notas do *exame* foram divulgadas nesta quinta-feira (9). Para a *adolescente*, o repertório sociocultural construído desde pequena foi um dos diferenciais que a levaram à nota mil na redação do Enem [...] ⁶.

No excerto, as palavras e expressões em destaque introduzem e retomam informações. Nesse caso, “Ana Alice Teixeira” e “Exame Nacional do Ensino Médio” constituem-se como informações novas. Essas informações são retomadas por meio de *adolescente* e *exame*, respectivamente, termos que se apresentam como informações

6 Disponível em: <https://g1.globo.com/ce/ceara/educacao/noticia/2023/02/09/cearense-de-17-anos-e-nota-mil-na-redacao-do-enem-2022.ghtml>. Acesso em: 09 mar. 2023.

velhas, derivadas por sinonímia. As palavras “candidatas” e “nota” são também consideradas informações velhas, porém, são derivadas por inferências, possibilitadas pelo espaço mental projetado pelos tópicos inseridos no texto. Ressalta-se que os termos em destaque são categorizados como substantivos.

Por fim, é explicada a estratégia do encadeamento temático. Por meio dos substantivos, podem ser construídos esquemas segundo os quais os textos se organizam. Dentre os esquemas, pode ser percebido o tema caótico, quando não há uma fixação em determinado tema. Normalmente, isso ocorre em situação de fala não planejada. Há também o tema constante, em que o tema é sempre o mesmo e pode ser introduzido por um substantivo e retomado por pronomes ou zeros (elipse). O tema derivado, por sua vez, ocorre quando o tema da primeira sentença fornece o tema da sentença seguinte e, por último, o tema fendido, que ocorre quando o primeiro tema se desdobra em diferentes temas sentenciais.

Com isso, nota-se que as discussões sobre os substantivos em sala de aula deixam de lado muitos aspectos, sobretudo aqueles que dizem respeito às diversas contribuições que essa categoria oferece para a leitura e para a produção de textos. Castilho (2019, p. 455) chega a dizer que “os substantivos são o fundamento do texto, pois não se pode construir um texto sem utilizar essa classe”. Isso traz à tona a ideia de que não se pode reduzir as discussões sobre essa classe a uma definição que não considera os diferentes aspectos que a envolvem ou as suas flexões de número e gênero, caracterizando uma prática pedagógica em que só se tematizam regras e que em nada contribuem para a competência comunicativa dos estudantes. Retomando o estudo de Neves (2017, p. 128), vale apontar que, ao

analisar as propostas de atividades sobre os substantivos nos livros didáticos que compuseram o corpus de sua pesquisa, a autora verificou que as atividades concebem os substantivos apenas do ponto de vista nocional, alegando que tais palavras, de forma superficial, nomeiam “seres” tudo o que existe ou é inventado. Além disso, “a questão da relativa fluidez do conceito da categoria substantivo (especialmente pelo seu compartilhamento de propriedades com a do adjetivo) é completamente ignorada”, demonstrando, assim, uma abordagem que demonstra uma língua rígida, que não está sujeita aos usos que os falantes fazem dela.

Para um ensino produtivo e contextualizado da classe dos substantivos, é indispensável que tal classe seja explorada tendo em vista as diferentes funções que pode exercer nos textos. Os substantivos muito têm a oferecer, mas, para isso, os estudantes devem ser convidados a tomar consciência de todas essas funções. Devem perceber, por exemplo, que em textos narrativos, os substantivos introduzem personagens e, ao longo dos acontecimentos, por meio de outros substantivos, são retomados e atualizados, o que contribui para a continuidade e para progressão da história. Em textos dissertativos e/ou argumentativos, os tópicos são apresentados e retomados por meio dessas palavras. Sabendo disso, os estudantes terão à sua disposição um importante recurso para que se atinjam diferentes propósitos comunicativos.

Nesta seção, foi apresentada a categoria dos substantivos a partir de estudos de vieses funcionalistas, a fim de que se tenha uma noção do que se deve esperar dos materiais didáticos disponíveis no que diz respeito ao tratamento dado à categoria em questão. Na seção a seguir, serão abordados os aspectos metodológicos que orientaram a produção deste trabalho.

ASPECTOS METODOLÓGICOS

Este estudo tem como objetivo analisar o tratamento dado à categoria dos substantivos em um livro didático de língua portuguesa do Ensino Médio. Para que esse objetivo seja cumprido assume-se a orientação metodológica de uma pesquisa qualitativo-interpretativa. Trata-se, ainda, de um estudo descritivo, de caráter documental e bibliográfico, já que compõe o corpus deste estudo uma sequência de atividades de gramática que abordam os substantivos presentes em um livro didático de língua portuguesa.

O presente trabalho analisa uma sequência de atividades que tratam da classe gramatical dos substantivos presente em um livro didático de língua portuguesa aprovadas pelo Plano Nacional do Livro Didático do ano de 2020. A escolha do livro se deu conforme a disponibilidade do material e a presença do objeto de conhecimento elencado entre aqueles que orientaram a produção das atividades presentes nos livros. Considerando esses critérios, escolheu-se o livro *Se liga nas linguagens: português* (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2020)⁷.

A análise consistiu em verificar as abordagens de ensino de gramática nas atividades sobre os substantivos na obra indicada. Para isso, buscou-se verificar os pontos de convergência e/ou divergência entre o que é proposto pela obra escolhida e os pressupostos dos documentos orientadores oficiais e os estudos linguísticos mais contemporâneos que envolvem a língua portuguesa. Na seção a seguir, apresenta-se a análise proposta neste artigo.

7 O material se encontra no Plano Nacional do Livro Didático do ano de 2020. Considerou-se, para a escolha do material, o fato de que os livros disponíveis respondem a um edital, apresentando, assim, um padrão. Isso faz com que cada um deles seja representativo para análises como a que é aqui proposta.

ABORDAGEM DA CLASSE GRAMATICAL DOS SUBSTANTIVOS EM UM LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA DO NOVO ENSINO MÉDIO

A categoria gramatical dos substantivos é um objeto de conhecimento que, de acordo com a BNCC (2018), deve ser estudada ao longo de toda a etapa do ensino fundamental, tendo em vista seus diferentes aspectos: semântico, sintático e textual/discursivo, os quais já foram discutidos neste trabalho.

O documento é claro quando expõe as habilidades que devem ser desenvolvidas pelos estudantes ao longo da vida escolar. Percebe-se que o documento enfatiza tanto os aspectos semânticos e sintáticos, o que é verificado quando se diz que o estudante deve estar apto a “conhecer as classes de palavras abertas (substantivos, verbos, adjetivos e advérbios) e fechadas (artigos, numerais, preposições, conjunções, pronomes) e analisar suas funções sintático-semânticas nas orações e seu funcionamento (concordância, regência)” (BRASIL, 2018, p. 83), quanto nos aspectos textuais, elucidados em habilidades como “recuperar relações entre partes de um texto, identificando substituições lexicais (de substantivos por sinônimos) ou pronominais (uso de pronomes anafóricos – pessoais, possessivos, demonstrativos) que contribuem para a continuidade do texto” (BRASIL, 2018, p. 113) ou “estabelecer relações entre partes do texto, identificando substituições lexicais (de substantivos por sinônimos) ou pronominais (uso de pronomes anafóricos – pessoais, possessivos, demonstrativos), que contribuem para a continuidade do texto” (BRASIL, 2018, p. 175).

Como já exposto, as habilidades utilizadas para ilustrar as ideias defendidas quanto ao que se deve ensinar sobre os substantivos nas aulas de língua portuguesa são referentes ao ensino fundamental. No entanto, é válido lembrar que tais habilidades não podem ser

esquecidas e devem ser trabalhadas também no ensino médio, já que não se pode garantir que todos os alunos as tenham desenvolvido. No documento, pode-se ler, ainda, que, no ensino médio, “a Base Nacional Comum Curricular da área de Linguagens e suas Tecnologias busca consolidar e ampliar as aprendizagens previstas na BNCC do Ensino Fundamental nos componentes da Língua Portuguesa” (BRASIL, 2018, p. 481). Diante disso, é essencial que o trabalho com os substantivos – e com quaisquer categorias gramaticais cuja investigação contribui para o desenvolvimento da competência comunicativa dos estudantes – deve ser considerado também na etapa do ensino médio.

A sequência de atividades a ser analisada faz parte do livro didático *Se liga nas linguagens: português* (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2020). O material analisado, dentre os recursos a serem adotados no Novo Ensino Médio, enquadra-se na categoria das obras específicas, categoria que contempla os componentes curriculares de língua portuguesa e matemática, cujo ensino é obrigatório ao longo dos três anos do ensino médio. A obra é, essencialmente, dividida em duas partes⁸: primeiro, ressalta-se o ensino de literatura e, em seguida, o ensino de análise linguística/semiótica. Nesta última, os autores se comprometem a promover reflexões sobre a língua, associando-a à operação de leitura, ancorando-se “nas especificidades dos diversos

8 Há momentos em que o eixo oralidade é considerado ao longo do material. Os eixos de leitura e produção escrita, especificamente, pelo que se pode compreender a partir das orientações de uso da obra, são enfatizados nos volumes destinados à área de linguagens como um todo. São seis volumes, que podem ser trabalhados durante o ensino médio e que completam a coleção do qual o material estudado faz parte. Os autores explicam: “Embora tenhamos optado, nesta obra didática específica, por abordar exclusivamente as frentes de literatura e de análise linguística/semiótica, como mencionamos, procuramos explorar todas as habilidades previstas para os cinco campos de atuação social. [...] Nos outros seis volumes, que completam essa coleção, apresentam-se atividades [...] que resgatam o trabalho com gêneros textuais, desenvolvido no ensino fundamental – anos finais (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2020, p. 8).

textos sob análise, cujas condições de produção são levantadas para se identificar o conteúdo e as ideologias incorporadas, bem como para se pensar nas opções linguísticas do produtor do texto e nos efeitos obtidos por elas” (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2020, p. 8). Os autores também salientam que a descrição gramatical é realizada em um contexto de construção global do sentido do texto. Sendo assim, a proposta aponta para os pressupostos teórico-metodológicos de um ensino produtivo e contextualizado de gramática. As atividades propostas serão detalhadas a seguir.

No capítulo em que são abordados, os substantivos dividem espaço com os adjetivos. A junção das duas categorias em um capítulo é justificável, já que, de acordo com Castilho (2019, p. 454), os substantivos e os adjetivos, na tradição gramatical, eram, ambos, designados como nomes. Essa designação ainda hoje é mantida, se considerado o termo “sintagma nominal”. Aponta-se também para a ideia de que substantivos e adjetivos compartilham diferentes traços mórficos: compartilham vogais temáticas, têm o mesmo processo de flexão de número e de gênero e podem apresentar casos de homonímia, em que, a depender do contexto, uma mesma palavra pode desempenhar o papel de substantivo ou de adjetivo. Essa relação, sobretudo a que envolve o ponto de vista morfológico, foi explicitada para o estudante, o que contribui para a tomada de consciência acerca dos traços que aproximam dadas categorias.

A atividade de abertura tem por objetivo conceituar as referidas classes gramaticais. É utilizado um trecho do romance *Semírames*, de Ana Miranda. No trecho, a narradora do romance comenta sobre os substantivos e sobre os adjetivos, apresentando, a partir de uma linguagem literária, os seus respectivos conceitos. Após a leitura, os

estudantes são convidados a responder a alguns questionamentos, a partir dos quais, a conceituação prevista pelos autores do material em análise toma forma. A atividade é ilustrada com a imagem a seguir:

Figura 01: Atividade de abertura – apresentação dos conceitos

Pra começar  Introduziremos o estudo do substantivo e do adjetivo com um trecho de romance crito por Ana Miranda, cuja obra associa o registro ficcional e o histórico. Sugerimos você aproveite essa referência para promover uma discussão inicial sobre a escrita liter

No trecho a seguir, retirado de um romance, você lerá um comentário sobre substantivos e adjetivos feito pela personagem Semíramis, que está analisando uma obra do escritor cearense José de Alencar (1829-1877), um dos principais nomes do Romantismo brasileiro. Nesse romance, Semíramis conviveu com Alencar quando ele ainda era menino. Ela o chamava de Cazuzinha.

Que livro belo, amoroso, equilibrado, casto, vasto, eterno... Fiz uma lista de adjetivos que Cazuzinha usava no romance: bravo, líquido, alvo, ensombrado, e numa só frase: verde, impetuoso, aventureiro, manso. Afoito rápido fresco frágil jovem branco selvagem intermitente vibrante, fugitivo, tênue, inocente, agro, lindo, fosco, brioso, altivo revoltoso branco airoso... isso só no primeiro capítulo. Cansei-me, a lista era longa. Padre Simeão dizia que os adjetivos são divinos, sagrados. São os adjetivos que dão a medida das coisas, o substantivo é real, parco, limitado. O substantivo é a substância, matéria, o adjetivo é espírito, é a transcendência do pensamento. A humana capacidade de julgar, compreender, se expressa nos adjetivos. Por exemplo, substantivo: *padre*. E adjetivo: *padre matreiro*. Astuto. *Matraqueado*.

MIRANDA, Ana. *Semíramis*. São Paulo: Companhia das Letras, 2014. (Fragmento).

2. Para o padre Simeão, os adjetivos expressam o ponto de vista do falante, seu pensamento, enquanto o substantivo, mais limitado, apenas nomeia a realidade.

 1. Muitos leitores atuais criticam a excessiva adjetivação nos romances de José de Alencar. Ao afirmar que se cansou, Semíramis concorda com essa crítica? Justifique. Não. Ela relaciona os adjetivos a um livro que está elogiando e, na continuidade do texto, retomando as palavras do padre, menciona e explica o alto valor deles.

2. Segundo padre Simeão, o que diferencia os adjetivos dos substantivos?

3. O exemplo "padre matreiro" prova com clareza a distinção que o religioso faz entre substantivos e adjetivos? Justifique.

Fonte: ORMUNDI; SINISCALCHI (2020).

No trecho, é citada, sem aprofundamento, a importância dos adjetivos para o texto. Embora essa categoria não seja o foco desta análise e a atividade ilustrada seja introdutória, vale indicar que faltam recursos para que o estudante compreenda de fato a importância

dos adjetivos para a construção dos sentidos do texto. Escolheu-se um texto literário de sequência narrativa, em que os adjetivos contribuem, por exemplo, para a construção de personagens, para a caracterização de tempo e de espaço. Esses aspectos poderiam ter sido abordados, mas não foram, o que faz com que os alunos saibam que os adjetivos são importantes, mas não saibam o porquê disso. Importância igual têm os substantivos para os textos desse segmento, uma vez que são eles os responsáveis por inserir e retomar os referentes – personagens, por exemplo – no texto. Essa propriedade não foi abordada e essa importância, assim como foi feito com os adjetivos, não foi mencionada.

Nas questões seguintes, as ideias são desenvolvidas considerando-se aspectos específicos dos substantivos e dos adjetivos. Na segunda questão, os estudantes têm a oportunidade de refletir sobre o que diferencia os adjetivos e os substantivos. No texto sugerido como mote, os substantivos são abordados a partir de sua propriedade semântica, pois aponta-se, apenas, para o fato de que o substantivo “nomeia a realidade”. Mais uma vez, a abordagem dos adjetivos é privilegiada, pois, a partir do texto sugerido e da expectativa de resposta, os adjetivos expressam o ponto de vista do falante, apontando, aqui, para o fenômeno da modalização. A terceira questão, finalmente, é apresentada como um meio de se comprovar a ideia construída na questão anterior. Visto que, por meio do sintagma indicado, “padre matreiro”, os estudantes são levados a notar o papel do substantivo, que, de acordo com a expectativa de resposta, é “apenas identificar um cargo religioso”, ao passo que o do adjetivo é acrescentar a dado termo uma característica específica.

Após a discussão proposta, apresenta-se um conceito de substantivo para os estudantes. No material, “substantivo é a palavra que nomeia seres, objetos, lugares, instituições, ações, sentimentos, estados, qualidades e conceitos. Pode se flexionar em gênero e número e funciona como termo determinado, ao qual se associam os textos determinantes” (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2020, p. 203). A partir dos exercícios e da definição apresentada, nota-se que dentre os aspectos dos substantivos que podem ser elucidados, enfatizam-se o semântico e o morfossintático, sendo o textual, nesse momento da proposta, relegado a segundo plano. Diante disso, nota-se que as orientações previstas pela BNCC (2018) são, neste aspecto, seguidas em parte, já que se considera para a definição as propriedades sintático-semânticas em detrimento das textuais.

A seção seguinte é nomeada da seguinte maneira: “Substantivos e adjetivos na prática”. Esta seção, de acordo com a proposta dos autores,

[...] leva o estudante a articular o conhecimento que começou a mobilizar nas partes anteriores para entrar em contato com atividades que envolvem confirmação, ampliação e aprofundamento e estão focadas nos efeitos de sentido, na costura entre as partes do texto com vistas à retomada ou à progressão, na articulação das linguagens, no reconhecimento dos pontos de vista implícitos etc. (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2020, p. 16)

Assim, pressupõe-se que, na ordem, após a apresentação dos conceitos, são propostas atividades que oportunizam os estudantes a refletir sobre a aplicação de tais conceitos e sobre como as categorias em análise servem aos textos apresentados. Na seção, são apresentadas duas questões, elaboradas a partir de dois textos multissemióticos, cujos sentidos estão estreitamente relacionados

aos substantivos – e aos adjetivos – empregados. A seguir, ilustra-se a primeira questão.

Figura 02: Atividade de consolidação – parte 1

Substantivo e adjetivo NA PRÁTICA

1. Leia o cartum da ilustradora gaúcha Fabiane Bento Langona, conhecida como Chiquinha.

- a) A que se refere, fora do contexto do cartum, a expressão “patrimônio da humanidade”?
- b) O que justifica a inserção de “colinho de mãe” entre os bens que são patrimônio da humanidade?
- c) De que maneira o cartum ilustra essa ideia?
- d) As expressões “de mãe” e “da humanidade” podem ser substituídas por palavras únicas. Quais são elas?
Os adjetivos materno (ou maternal) e humano.
- e) As duas substituições poderiam ser feitas no texto do cartum, sem alteração de seu sentido? Justifique.



FABIANE LANGONA/CHUPRESS

Fonte: Ormundi; Siniscalchi (2020).

A questão aborda tanto a categoria dos substantivos quanto a categoria dos adjetivos. Para a otimização da presente análise, consideram-se os itens “a” e “b”. No texto, uma personagem demonstra alegria e satisfação por reencontrar sua mãe, após um período fora, o que se sugere pela presença de uma mala de viagem na figura. A parte verbal do texto é composta por um enunciado que apresenta dois sintagmas nominais: “colinho de mãe” e “patrimônio da humanidade”. O primeiro é definido e, portanto, retomado pelo segundo. Essa organização denuncia a opinião do autor, para quem o “colinho de mãe” é algo de muita importância, que deve ser valorizado. É importante observar que a argumentação em favor dessa tese é construída a partir

da inserção da expressão referencial “patrimônio da humanidade”, cujo núcleo é um substantivo. No texto, os sintagmas nominais são utilizados para a apresentação de uma ideia e de uma argumentação em prol dela, fato que é abordado, mas não analisado de modo que fique claro para o estudante que, em um texto, os substantivos servem a esse fim. Os aspectos textuais defendidos pela Base (2018) são, então, aqui considerados. Defende-se, pois, que todas as atividades devem contar com propostas que auxiliem os estudantes a avaliarem de forma consciente os diversos usos linguísticos. O segundo texto apresentado na seção também se constitui como uma oportunidade para se trabalhar o papel referencial dos substantivos nos textos.

Figura 03: Atividade de consolidação – parte 2

2. Leia uma história em quadrinhos dos paulistas Fábio Moon e Gabriel Bá.



2a. Dialogam com as tradicionais narrativas de aventura, de valor moral.

- Com que tipo de narrativa a imagem e a fala do primeiro quadrinho dialogam?
- Que associação o leitor deve construir entre esse primeiro quadrinho e os outros cinco? *O primeiro quadrinho apresenta uma ordem de busca do que é mais precioso, cuja resposta é dada individualmente por cada um dos personagens dos demais quadros, sugerindo valores pessoais.*
- Considerando a ordem dada ao pássaro, explique por que as respostas dos cinco personagens estão centradas em substantivos.
- O substantivo *bröder* formou-se a partir de um termo emprestado da língua inglesa. Identifique a palavra que lhe deu origem e a variedade linguística em que ele ocorre.
- A que substantivo abstrato *bröder* remete? *Ao substantivo abstrato amizade.*

Fonte: ORMUNDI; SINISCALCHI (2020, p. 205).

No primeiro quadrinho, é introduzido por meio de um sintagma o seguinte referente: “o que você encontrar de mais precioso”. Retomam esse referente às expressões cujos núcleos são substantivos: “família”, “Shelby”, “bróder”, “casa” e “memória”. Ainda que essa função esteja evidente no texto proposto, optou-se, por meio do item “c”, abordar ainda o aspecto semântico, como se pode ver na expectativa de resposta: “A expressão ‘o que’, usada na ordem, cria a expectativa de uma resposta centrada na indicação de um ser ou objeto, função exercida pelos substantivos” (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2020, p. 205). Sugere-se, pois, nesse sentido, o acréscimo de um questionamento que levaria os estudantes a perceberem que, além de nomear seres etc., além de funcionarem como núcleo do sintagma nominal, os substantivos contribuem para a inserção e retomada de elementos no texto, contribuindo, assim, para sua progressão e continuidade⁹.

AS FLEXÕES DOS SUBSTANTIVOS

Ainda no capítulo analisado nesta seção, é abordado outro objeto de conhecimento: as flexões¹⁰ dos substantivos. Parte das atividades propostas se dedica à apresentação das regras que orientam às flexões do substantivo, conforme prevê a norma-padrão da língua portuguesa. Apresentam-se, nesses momentos, tanto as regras gerais quanto alguns casos específicos que envolvem dados assuntos. Afora isso, chamam atenção algumas orientações destinadas aos alunos e aos professores, em seus respectivos manuais. Em primeiro lugar, os

9 Cavalcante et. al. (2022, p. 273) relembra que “os referentes se mantêm (ou têm continuidade) no texto, mas também tendem a se transformar (ou a ter progressão), adquirindo novos contornos de sentido em conformidade com o gênero, como as posições enunciativas do locutor, com os propósitos argumentativos e retóricos, dentre outros motivos”. Trata-se do fenômeno da recategorização, o qual conta com os substantivos para acontecer.

10 No capítulo em análise, a flexão de gênero é abordada no estudo do adjetivo. No caso dos substantivos, consideram-se mais as flexões de número e grau. Por isso, são essas flexões enfatizadas na presente descrição e análise.

autores encorajam a consulta de determinadas regras em caso de dúvidas nos momentos de produção textual. Tal orientação mostra que a memorização perde espaço e que o aluno tem a sua disposição recursos aos quais recorrer para ter acesso às variantes prestigiadas da língua. As palavras dos autores são esclarecedoras: “aproveitamos para explicar que a apresentação, neste capítulo, de um conjunto de regras não tem como objetivo propor a memorização; pretendemos que os alunos tenham material confiável e prático de consulta” (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2020, p. 205). Em segundo lugar, os autores apresentam uma abordagem da flexão¹¹ de grau mais condizente com a realização concreta de dado fenômeno. Tradicionalmente, apresentam-se os graus do substantivo relacionando-os, sobretudo, à ideia de tamanho. Os autores ensinam, pois, que

[...] o grau é um fenômeno associado à semântica. Por meio dele, expressam-se não apenas a noção de tamanho, primeira a ser associada à palavra grau, mas também as noções de intensidade, quantidade, hierarquia e avaliação, bem como atitude afetiva, determinadas no contexto da comunicação. (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2020, p. 207)

O encontro dessas abordagens aponta para um caminho muito profícuo no que diz respeito ao ensino de língua portuguesa nas escolas. Diante de muitas transformações que resultam em novas exigências, não se deve pensar que atividades de metalinguagem

11 É oportuno salientar que Gonçalves (2011) chama a atenção para o fato de que a gradação morfológica que pode ser expressa pelas variações de grau está mais relacionada a um processo de derivação do que de flexão. O autor cita que, atualmente, não há consenso quanto ao status morfológico do grau em língua portuguesa: há obras em que o grau é apresentado em capítulos que se dedicam a tratar dos processos de formação de palavras, no entanto há outros que seguem a tradição gramatical, reconhecendo dado fenômeno como flexional. Ormundo e Siniscalchi (2020, p. 207) optam por manter os aspectos morfológicos de grau atrelados à tradição gramatical. Gonçalves (2011, p. 165), tendo em visto o impasse exposto, indica que uma das soluções seria desvincilhar a abordagem do grau da abordagem do gênero e do número.

devem ser excluídas da prática de ensino de línguas. Elas podem e devem ser trabalhadas, no entanto, não devem ser a única forma de trabalho, uma vez que é a reflexão sobre os aspectos linguísticos – não a leitura passiva de um conjunto de regras – que levará os estudantes à apreensão significativa dos mais variados recursos linguísticos.

Dando continuidade à análise, vale salientar que os autores, além de apresentarem as regras que envolvem as flexões dos substantivos, também promoveram atividades que levam à percepção de como esses fenômenos atuam como recursos expressivos, considerando seus papéis no texto, o que é uma das maiores expectativas em se tratando das atividades de gramática. Para exemplificar, mostra-se uma atividade em que o grau diminutivo do substantivo é um recurso importante para a construção do sentido do texto escolhido para ser trabalhado na atividade.

Figura 04: Atividade de consolidação – parte 3

Gênero, número e grau NA PRÁTICA

1. Analise o card reproduzido abaixo, distribuído pelo Conselho Nacional de Justiça (CNJ). A fluidez dos gêneros digitais, desenvolvida a partir do acesso da internet, resulta, em alguns casos, em certa indefinição no uso de termos que designam suporte e gênero. Utilizamos os termos correntes.



a) Esse card divulga uma decisão do Tribunal de Justiça de Santa Catarina (TJSC). Explique, com suas palavras, a situação que foi julgada.

b) O termo *doguinho* é um hibridismo. Como ele foi formado?

c) O valor do diminutivo em *doguinho* pode traduzir diferentes avaliações. O que é sugerido por seu uso no contexto do card? Qual valor seria sugerido caso o termo fosse usado pelos acusados?

d) Explique por que há afinidade entre a escolha das letras usadas no card e a imagem escolhida.

Fonte: ORMUNDI; SINISCALCHI (2020).

Chama-se atenção para o item “c” da atividade, em que os estudantes são convidados a refletirem sobre o valor semântico do termo “doguinho”, empregado no texto. O termo em análise vem sendo incorporado ao português brasileiro, principalmente aos usos de pessoas admiradoras de cães, para se referir às diversas raças da espécie encontradas no país. Assim, normalmente, o diminutivo é empregado para construir o sentido de afetividade. Considerando que o propósito da campanha em estudo é conscientizar a população acerca do valor de cães, independente da raça, os autores contam com a possibilidade de o diminutivo também ser utilizado com sentido de depreciação, já que os criminosos citados no texto tentaram justificar o ato alegando que o cão roubado não era de raça. Nesse caso, o diminutivo foi um recurso essencial para a construção dos sentidos apresentados no texto e os estudantes tiveram a oportunidade de refletir sobre isso. Em se tratando dos conhecimentos linguísticos e das habilidades que devem ser adquiridos ao longo da educação básica, a BNCC (2018) sugere que os estudantes precisam, por exemplo, “conhecer e perceber os efeitos de sentido nos textos decorrentes de fenômenos léxico-semânticos, tais como aumentativo/diminutivo” (BRASIL, 2018, p. 83) e “analisar efeitos de sentido decorrentes de usos expressivos da linguagem [...] para ampliar as possibilidades de construção de sentidos e de uso crítico da língua” (BRASIL, 2018, p. 507). As atividades apresentadas no material analisado contribuem para esses fins.

Para finalizar essa análise, importa citar um outro aspecto muito importante trabalhado no capítulo. Como foi abordada a flexão de número e de gênero do substantivo e do adjetivo, os autores acharam adequado – e com razão – abordar o fenômeno da concordância

nominal. Como se ensina tradicionalmente que o substantivo, sendo núcleo do sintagma nominal, é o responsável por designar as flexões dos termos que a ele se ligam. Diante disso, vale a análise de uma das atividades propostas para o trabalho com este fenômeno. A seguir, são apresentadas algumas questões atribuídas para dado estudo.

Figura 05 – Questões para o trabalho com concordância nominal

- a) Qual é o núcleo do sintagma nominal “o novo picolé de fruta naturalmente artificializado”? Por quê? *Picolé, porque é a palavra mais importante do sintagma.*
- b) Como ficará o sintagma se esse núcleo for colocado no plural?
- c) Ao ouvir o comentário da Joanelha, no primeiro quadrinho, Mauro (o “minhoco”) expressa perplexidade. O que motiva esse espanto? *A incoerência na expressão “naturalmente artificializado”.*
- d) Na fala da Joanelha, no segundo quadrinho, ocorre paralelismo (isto é, semelhança) entre três expressões. Explique como esse recurso é construído e qual é o seu efeito.
- e) Também há paralelismo na fala do televisor. Que efeito é criado? Justifique.
- f) Copie as reescritas dessa fala, substituindo o símbolo ♦ pelas formas adequadas do adjetivo *novo*.
 Assista hoje a ♦ comerciais e novelas. *novos*
 Assista hoje a ♦ novelas e comerciais. *novas*
 Assista hoje a novelas e comerciais ♦. *novos*
 Assista hoje a comerciais e novelas ♦. *novos/novas*
- g) De que maneira o último quadrinho satiriza as propagandas de produtos de limpeza?

Fonte: ORMUNDI; SINISCALCHI (2020).

O trabalho com este fenômeno se dá de forma efetiva e significativa quando são propostas atividades de reflexão que não se limitam à exposição de regras provenientes dos manuais tradicionais de gramática. Os itens “a” e “b” exemplificam como isso pode acontecer. O item “b” sugere um experimento, do qual pode surgir uma comparação entre estruturas. Experimentar e comparar são exemplos de processos que caracterizam atividades de natureza epilinguística, que muito contribuem para o ensino de gramática nas escolas. Para Lopes (2019, p. 90), com essas atividades o professor pode “promover a construção do conhecimento gramatical, abandonando a abordagem que enxerga a língua como algo pronto

ou morto, sem diferentes manifestações”. Na esteira dessas ideias, percebe-se que se perdeu uma oportunidade de trazer à tona as noções de variação linguística que envolvem o fenômeno, por sua vez, potencialmente variável, o que vai de encontro à BNCC (2018), que, para o documento, em se tratando das aulas de gramática “cabem também reflexões sobre os fenômenos da mudança e da variação linguística, inerentes a qualquer sistema linguístico, e que podem ser observados em quaisquer níveis de análise” (BRASIL, 2018, p. 81). Os estudantes devem reconhecer o prestígio atribuído às variantes apresentadas, mas devem saber também da natureza variável do fenômeno, que pode, inclusive, caracterizar sua fala, e refletir sobre ela. O item “f” trata da correção gramatical, visando à adequação das frases. No entanto, há que se pensar: adequado a quê? A que situação comunicativa tal correção é, de fato, adequada e necessária. Essas questões podem ser motivadas em sala de aula a fim de contribuir para a ampliação da consciência dos estudantes no tocante aos usos linguísticos que podem ser realizados.

Portanto, pode-se indicar, em resumo, que o material apresenta bastante aproximação com as orientações oficiais. Nas atividades, nota-se a preocupação com a abordagem da categoria gramatical escolhida em suas diferentes nuances. Ainda que, em relação à definição dos substantivos, sejam consideradas propriedades sintáticas e semânticas apenas a propriedade textual da referida classe de palavras. Logo, é contemplada no decorrer da sequência estudada.

Alguns pontos podem ser aprofundados para melhor aproveitamento do capítulo. O material em muito contribui já abordando um conteúdo que, de acordo com a matriz curricular vigente não mais figura – de forma direta, pelo menos – no ensino

médio, mas são válidas proposições de atividades que promovam a reflexão (atividades epilinguísticas), principalmente quando se envolve questões voltadas à norma gramatical brasileira, como no caso do estudo das flexões de número presente no capítulo. Além disso, quando essencial, como no caso do estudo da concordância nominal no capítulo, deve haver atividades que considerem a variação linguística no Brasil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste estudo foi investigar como as atividades sobre os substantivos vêm chegando ao ensino médio após as mudanças previstas pela BNCC (2018) e pela implementação do Novo Ensino Médio. O material analisado apresentou pontos positivos na abordagem, já que estava de acordo com os pressupostos teórico-metodológicos indicados pelos principais documentos orientadores da educação brasileira, cujas ações previstas, se viabilizadas e realizadas, muito têm a contribuir com a formação integral dos estudantes.

Os materiais didáticos são recursos importantes para que as metas estabelecidas, tendo em vista a preparação dos estudantes para o exercício de uma cidadania plena, sejam atingidas. Aqueles que são voltados para o ensino de língua portuguesa devem oportunizar aos estudantes experiências que os levem a desenvolver sua competência comunicativa, por meio da qual interagem nas mais diversas situações de comunicação. Sendo assim, é importante que sejam acompanhados para que, por meio de estudos como este, os autores tenham noção de como esses materiais são recebidos, podendo, se necessário, aperfeiçoá-los

para um melhor aproveitamento; e os professores que os utilizam possam ter um norte de como usá-los ou até mesmo escolhê-los de forma consciente.

Ressalta-se, ainda, a necessidade da realização de outros estudos que envolvam materiais didáticos, especialmente, naqueles voltados para o ensino de gramática. As abordagens de muitos outros fenômenos podem motivar diferentes estudos. Além disso, é importante que, atrelados à análise de materiais didáticos, sejam realizadas proposições de abordagens dos diferentes fenômenos. Não se pode negar a relevância de estudos de tal natureza, já que eles podem subsidiar a prática docente no Brasil.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. *Aula de português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola, 2003.

ANTUNES, Irandé. *Gramática Contextualizada: limpando o pó das ideias simples*. São Paulo: Parábola, 2014.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, LDB. 9394/1996. BRASIL.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental.

Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa. Brasília: MEC, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental.

Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa – Ensino médio. Brasília: MEC, 2000.

BRASIL, Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018.

CAMPOS, Elísia Paixão de. *Por um novo ensino de gramática: orientações didáticas e sugestão de atividades*. Goiânia: Cânone Editorial, 2014.

CASTILHO, Ataliba Teixeira de. *Nova gramática do português brasileiro*. São Paulo: Contexto, 2019.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães et. al. *Linguística Textual: Conceitos e Aplicações*. 1. ed. Campinas: Pontes Editores, 2022.

CONTE, Cora. *Análise linguística em livros didáticos de 9º ano: atividades em foco*. 2015. Trabalho de conclusão de curso – monografia (Graduação) – Curso de Letras, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015.

DUARTE, Talita Aparecida da Costa. O ensino da gramática em livro didático do ensino médio. *Revista de Estudos Acadêmicos de Letras*. Cáceres, n. 1, v. 8, p. 216–226, 2015.

FARACO, Carlos Alberto; CASTRO, Gilberto de. Por uma teoria linguística que fundamente o ensino de língua materna. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 15, p. 109-117, 1999.

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

LOPES, Gustavo Henrique Viana. *A concordância verbal com terceira pessoa do plural em textos escritos do 8º ano do fundamental: uma proposta de ensino*. 2019. 216f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Centro de Humanidades, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2019.

LOPES, Gustavo Henrique Viana. *A gramática contextualizada como meio para o letramento crítico: o uso do adjetivo nos contos de Conceição Evaristo*. 2020. 84f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em ensino de língua portuguesa) – Centro de Humanidades, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2020.

MENDONÇA, Márcia. 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, 2006.

NEVES, Maria Helena de Moura. Categorias gramaticais em materiais didáticos. In: CASSEB-GALVÃO, Vânia; NEVES, Maria Helena de Moura. *O todo da língua: teoria e prática do ensino de português*. São Paulo: Parábola, p. 123-140, 2017.

NEVES, Maria Helena de Moura. *Gramática funcional: interação, discurso e texto*. São Paulo: Contexto, 2018.

NEVES, Maria Helena de Moura. *A gramática do português revelada em textos*. São Paulo: Editora Unesp, 2018.

NEVES, Maria Helena de Moura. *Gramática na escola*. 8. ed. São Paulo: Contexto, 2019.

OLIVEIRA, Mariângela Rios de; WILSON, Victória. Linguística funcional aplicado ao ensino de português. In: CUNHA, Maria Angélica Furtado da; OLIVEIRA,

Mariângela Rios de; MARTELOTTA, Mário Eduardo. (Orgs.). *Linguística Funcional: teoria e prática*. São Paulo: Parábola, p. 79-110, 2015.

ORMUNDO, Wilton; SINISCALCHI, Cristiane. *Se liga nas linguagens: português*. São Paulo: Moderna, 2020.

ORMUNDO, Wilton; SINISCALCHI, Cristiane. *Se liga nas linguagens: português – Manual do professor*. São Paulo: Moderna, 2020.

POSSENTI, Sírio. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. 2. ed. São Paulo: Mercado de Letras, 2012.

SOUZA, Francisco Elton de. Abordagens da Oração Subordinada Substantiva nos Exercícios e nas Orientações para o Professor em Livros Didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Médio. *Caderno de Ensino, Linguagens e suas Tecnologias*. Rio de Janeiro, n. 3, v. 2, p. 131-145, 2021.

TRAVAGLIA, Luís Carlos. Teoria linguística e ensino: da necessidade de trabalhar com a significação no ensino de língua materna. In: Bastos, N. B. *Língua Portuguesa em calidoscópio*. São Paulo: Educ. p. 207-218, 2004.

TRAVAGLIA, Luís Carlos. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática*. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

ZILLES, Ana Maria Stahl; FARACO, Carlos Alberto. Introdução. In: ZILLES, Ana Maria Stahl; FARACO, Carlos Alberto. (Orgs.). *Pedagogia da variação linguística: língua, diversidade e ensino*. São Paulo: Parábola, p. 7-15, 2015.



ARTIGO/DOSSIÊ

GRAMÁTICA NA SALA DE AULA: PERCEPÇÃO DOCENTE E PERSPECTIVAS PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA

EDVALDO BISPO
FERNANDO CORDEIRO
DAVID SANTOS

Edvaldo Bispo

Doutor em Estudos da Linguagem, pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2009). Pós-doutorado pela Universidade Federal Fluminense (2022), com apoio da FAPERJ.

Professor Associado da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

Docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (PPgEL) da UFRN.

Líder do Grupo de Estudos Discurso & Gramática (D&G) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

Membro do GT Descrição do Português da ANPOLL.

Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8914149462152107>.

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-5607-3407>.

E-mail: edbbispo@gmail.com.

Fernando Cordeiro

Doutor em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2021).

Professor de Linguística/Língua Portuguesa, da Universidade Federal Rural do Semiárido (UFERSA) – campus Caraúbas.

Líder do Grupo de Estudos Língua em Uso da Universidade Federal Rural do Semiárido (UFERSA) e pesquisador do Grupo de Estudos Discurso & Gramática da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0441699350118300>.

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-6940-1994>.

E-mail: fernando.cordeiro@ufersa.edu.br.

David Santos

Graduando em Letras (Língua Portuguesa/Licenciatura) pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

Bolsista de Iniciação Científica PIBIC/CNPq.

Membro do Grupo de Estudos Discurso e Gramática (D&G) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9539002691167260>.

ORCID iD: <https://orcid.org/0009-0006-5767-258X>.

E-mail: ddwilliam0910@gmail.com.

Resumo: Contemplamos, neste artigo, a percepção de professores de língua portuguesa quanto à abordagem de tópicos gramaticais no livro didático (LD) e em sua prática pedagógica. Objetivamos analisar essa percepção e discutir perspectivas para a prática docente assentada em premissas funcionalistas associadas às orientações curriculares oficiais. Fundamentamo-nos na vertente norte-americana da Linguística Funcional (LF) (GIVÓN, 1995; FURTADO DA CUNHA; BISPO, 2013) e em sua interface com as diretrizes oficiais para o ensino de língua portuguesa no Brasil (BISPO; CORDEIRO; LUCENA, 2022). Desenvolvemos uma pesquisa qualitativa e descritivo-interpretativista. Os resultados mostram, por um lado, que a maioria dos professores avalia positivamente o modo como o LD explora o conteúdo gramatical, mas vê como tradicional sua prática profissional; por outro lado, esses professores entendem a necessidade de mudanças tanto em sua atuação docente quanto no LD. Em termos da proposta funcionalista, demonstramos que o ensino de qualquer categoria gramatical deve tomar por referência o texto, considerá-lo como peça de interação e, nesse sentido,

explorar todos os fatores que contingenciam sua produção e recepção. Além disso, devem ser examinadas, primeiramente, as propriedades funcionais da categoria focalizada e, em seguida, suas formas de manifestação linguística. Tais propriedades devem ser relacionadas ao conteúdo do texto, à construção de sentidos e ao(s) propósito(s) comunicativo(s) envolvido(s). A ideia é, portanto, estudar o fenômeno linguístico em seu funcionamento em texto(s) autêntico(s).

Palavras-chave: Ensino de gramática. Percepção docente. Educação básica. Linguística funcional. Orientações curriculares.

Abstract: In this paper, we focus on the perception of Portuguese language teachers regarding the approach to grammar topics in the textbook (LD) and in their teaching practice. We aim to analyze this perception and to discuss perspectives for teaching practice based on functionalist premises associated with official curriculum guidelines. Our theoretical support is the North-American Functional Linguistics (GIVÓN, 1995; FURTADO DA CUNHA; BISPO, 2013) and its interface with the official guidelines for teaching Portuguese in Brazil (BISPO; CORDEIRO; LUCENA, 2022). We carried out a qualitative-quantitative and descriptive-interpretative study. The results show, on the one hand, that the majority of teachers evaluate positively the way in which the textbook explores grammatical content, but see their professional practice as traditional; on the other hand, they understand the need for changes both in their teaching and in the textbook. In terms of the functionalist proposal, we have shown that the teaching of any grammatical category must take the text as a reference, consider it as a piece of interaction and, in this sense, explore all the factors that influence its production and reception. In addition, the functional properties of the category in question must first be examined, followed by its forms of linguistic manifestation. These properties should be related to the content of the text, the construction of meaning and the communicative purpose(s) involved.

The idea is therefore to study the linguistic phenomenon as it functions in authentic text(s).

Keywords: Grammar teaching. Teacher perception. Basic Education. Functional linguistics. Curriculum guidelines.

INTRODUÇÃO

Na esteira das reflexões sobre ensino de língua portuguesa na Educação Básica, o espaço da gramática na sala de aula sempre rende muitos debates. Desde a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), cuja concepção interacionista de língua implica a consequente centralidade do texto como objeto de ensino, questiona-se se ainda é necessário ensinar gramática, o que suscita, certamente, posicionamentos diferentes acerca da questão. Essa também é uma discussão que mobiliza múltiplos olhares, que vão desde o foco nas concepções que subjazem ao ensino de gramática nas salas de aula até as diversas proposições metodológicas ancoradas em variadas vertentes de estudos linguísticos.

Partimos do pressuposto de que a gramática, como “o sistema de regras que sustenta qualquer sistema linguístico” (BRASIL, 2002, p. 60), deve ter espaço e relevância na aula de língua portuguesa, desde que não se reduza o ensino de língua ao ensino de gramática. Isso porque não se pode prescindir da reflexão sobre o funcionamento da própria língua, sobre os processos que atuam na codificação linguística, sobre os diferentes recursos léxico-gramaticais disponíveis na língua, suas possibilidades de sentido e mesmo sobre a descrição e a sistematização desse saber, como sugerem as próprias orientações curriculares nacionais (BRASIL, 1998).

Reconhecemos, contudo, que o atual cenário do trabalho com tópicos gramaticais ainda se distancia bastante do ideal. É comum a

reflexão proveitosa sobre a língua e sobre o seu uso pela comunidade de falantes dar lugar a uma prática pouco produtiva, considerada por Antunes (2003) reducionista e descontextualizada. Segundo a linguista, essa prática é caracterizada pela prescrição de regras, identificação e classificação de termos, pelo excesso de definições, pela exploração de exemplos isolados, sem qualquer relação com outras competências como a leitura e a escrita. Desse modo, evidencia-se a urgente reconfiguração do trabalho com gramática na sala de aula.

Situamo-nos neste debate na tentativa de pensar como uma vertente de estudos linguísticos, a saber, a Linguística funcional norte-americana, pode contribuir com essa árdua tarefa. Porém, longe de um olhar simplista e superficial para a questão, não o fazemos sem buscar compreender antes quais fatores contingenciam o (in) sucesso do trabalho com a gramática em sala de aula. Por este motivo, privilegiamos neste artigo a perspectiva do próprio docente sobre a sua prática pedagógica, no esforço de, por um lado, incentivar a reflexão sobre a própria prática e, por outro, compreender como se dá este trabalho e o que pode (ou não) ser repensado a partir de outros olhares teórico-metodológicos. Subjazem a esta reflexão algumas questões norteadoras: como os conteúdos gramaticais são abordados em sala de aula da Educação Básica? O que dizem os docentes de língua portuguesa sobre o trabalho que desenvolvem com esses objetos de ensino? Em quais aspectos essa prática dialoga com ou se distancia de um viés funcionalista de análise linguística? E ainda: como essa perspectiva pode favorecer uma abordagem produtiva dos tópicos gramaticais em sala, em consonância com as atuais demandas curriculares?

Nesse sentido, dois macro-objetivos são perseguidos: analisar a percepção da prática docente quanto ao tratamento de tópicos

gramaticais e discutir perspectivas para a prática pedagógica assentada em premissas funcionalistas conjugadas às orientações curriculares oficiais. Pretendemos especificamente: i) perscrutar o tratamento dado a tópicos gramaticais por docentes do Ensino Fundamental (EF) da rede pública potiguar; ii) aferir o julgamento que os docentes fazem de sua prática pedagógica quanto a esse tratamento; iii) verificar em que medida essa abordagem se aproxima das orientações curriculares nacionais e dos pressupostos funcionalistas de estudo da língua(gem); e iv) explicitar possibilidades de trabalho com tópicos gramaticais na aula de Língua Portuguesa assentadas em uma visão funcionalista dos fenômenos linguísticos correlacionada às orientações curriculares nacionais.

Cumprе salientar que o presente artigo explicita resultados parciais do projeto “Ensino de gramática na educação pública potiguar: diretrizes, prática docente e perspectivas”, com apoio do CNPq (Processo nº 305720/2022-8). O projeto tem dois objetivos principais: i) diagnosticar como se dá o tratamento de conteúdos gramaticais em aulas de Língua Portuguesa dos anos finais do Ensino Fundamental (EF) e do Ensino Médio (EM); ii) apresentar proposta de abordagem de análise linguística nesses níveis de ensino com base em premissas funcionalistas conjugadas às orientações curriculares nacionais. Dentre as ações envolvidas estão: (a) análise de material de referência curricular; (b) análise de materiais didáticos; (c) aplicação de questionários a docentes da Educação Básica e consequente análise das respostas; e (d) elaboração de propostas metodológicas de tratamento de tópicos gramaticais. Neste artigo, voltamo-nos à discussão de aspectos atinentes às ações (c) e (d).

O artigo encontra-se estruturado em cinco seções, além desta introdução, na qual foi feita uma breve contextualização da pesquisa e

foram apresentados seus objetivos. Na seção seguinte, explicitamos o nosso lastro teórico. A terceira seção detalha os aspectos metodológicos do trabalho. Na sequência, procedemos à apresentação e à discussão dos resultados em duas seções, dedicadas, respectivamente, à análise das respostas dos docentes ao questionário (quarta) e à caracterização de uma proposta de ensino de gramática sob o viés funcionalista, com encaminhamentos metodológicos ao professor de língua portuguesa. Sumarizamos nossos achados nas considerações finais.

APORTE TEÓRICO

Sustentamos nossas discussões no Funcionalismo linguístico de vertente norte-americana. Para essa perspectiva teórica, existe uma relação estreita entre a estrutura gramatical das línguas e os usos que delas é feito em diferentes contextos interacionais (GIVÓN, 1984; 1995; FURTADO DA CUNHA; BISPO, 2013). Assume-se o postulado básico de que os recursos fonético-fonológicos e morfossintáticos são mobilizados para atender a demandas comunicativas (semânticas e pragmáticas) e cognitivas (a conceitualização, o modo como se dá essa conceitualização, a extensão de significado etc.). A relação forma-função é, portanto, o fio condutor que norteia os trabalhos desenvolvidos sob essa perspectiva teórica.

Conforme essa visão funcionalista, a linguagem constitui um amplo e multifacetado conjunto de atividades cognitivas e sociocomunicativas, associadas a outras atividades humanas (TOMASELLO, 1998; BISPO; LOPES, 2022). Nessa direção, a língua é tomada como uma estrutura fluida, maleável, um sistema adaptativo complexo (DU BOIS, 1985; BYBEE, 2010), sensível a pressões cognitivas e interacionais. A gramática de uma língua natural, por sua vez, compreende um conjunto de

padrões regulares, decorrentes de rotinas linguísticas consensuadas, ao lado de formas alternativas em processo de regularização, motivada por fatores cognitivos, culturais e interacionais (MARTELOTTA, 2011). Assim sendo, uma investigação sob esse viés teórico tem, necessariamente, de considerar usos linguísticos efetivos em seu lócus de realização, de forma a explicitar os fatores internos e, sobretudo, externos à língua que contingenciam tais usos.

Ainda que não tenha sido desenvolvida com foco no ensino de línguas, a LF guarda compatibilidade, em termos de premissas, procedimentos metodológicos e conceitos operacionais, com as orientações curriculares oficiais. Além disso, tem forte potencial para contribuir para um ensino produtivo de língua. No contexto brasileiro, por exemplo, alguns pesquisadores, notadamente ligados ao grupo Discurso & Gramática (D&G), têm investido nessa seara. Trabalhos como os de Oliveira e Cezario (2007), Oliveira e Wilson (2015), Furtado da Cunha, Bispo e Silva (2014) têm destacado aproximações entre a perspectiva funcionalista e os documentos oficiais que norteiam o ensino de língua portuguesa no país. Pontuamos as seguintes: i) a concepção de língua como uma atividade social, estreitamente ligada ao ato comunicativo e por ele contingenciada; ii) o estudo da materialidade linguística calcado no uso, considerando todos os elementos constituintes da situação comunicativa na organização dos textos; iii) o respeito à pluralidade linguística que caracteriza nossas comunidades de fala; iv) a relação estabelecida entre categorias analíticas do Funcionalismo, como iconicidade e marcação, e objetos de ensino de língua portuguesa.

Conforme Bispo, Cordeiro e Lucena (2022), as incursões na interface Funcionalismo linguístico norte-americano e ensino de

língua podem ser reunidas em três fases. A primeira delas compreende as pesquisas que se voltam à identificação de aproximações, em termos de postulados, objetivos e procedimentos de investigação, de que são exemplo Oliveira e Cezario (2007) e Oliveira e Wilson (2015). A segunda corresponde à indicação de desdobramentos teórico-metodológicos para a sala de aula, mas sem intervenção direta, ilustrada por Bispo (2007, 2009), Silva (2008), Furtado da Cunha e Bispo (2012). A terceira fase envolve a elaboração e a aplicação de proposta intervencionista, conforme exemplificam Amurim (2018), Bispo e Amurim (2019) e Silva (2020).

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018) destaca que os conteúdos gramaticais devem ser estudados em sua relação com as práticas de leitura, escuta e produção de textos. Nessa direção, esses conteúdos são redimensionados em termos de relevância, propondo-se um trabalho calcado em práticas de análise linguística/semiótica nas quais se promova uma reflexão sobre os efeitos semântico-pragmáticos e textual-discursivos dos mecanismos linguísticos recrutados para a construção de textos autênticos. Reiteramos aqui a coincidência com a perspectiva funcionalista de análise de fatos da língua.

O tratamento de fenômenos gramaticais em sala de aula de Língua Portuguesa num viés funcionalista implica tomar o texto como ponto de partida e de chegada. Entendemos que, por meio de textos autênticos, produzidos nas mais diversas práticas sociais situadas, mobilizamos os distintos recursos linguísticos para a produção de sentidos e para o alcance de objetivos comunicativos. É sob esse prisma teórico que: i) analisamos, na quarta seção, respostas de docentes a um questionário sobre o ensino de tópicos gramaticais no ensino

fundamental; e ii) apresentamos, na quinta seção, encaminhamentos atinentes a possíveis ajustes nas práticas descritas nos questionários, de modo a guardar consonância com a abordagem funcionalista em relação às orientações curriculares oficiais.

ASPECTOS METODOLÓGICOS

Metodologicamente, esta pesquisa caracteriza-se como exploratória e descritiva, de acordo com o que define Gil (2008). Pesquisas exploratórias são aquelas desenvolvidas com o objetivo de proporcionar uma visão geral de determinado fato/fenômeno, neste caso, a percepção de docentes de Língua Portuguesa acerca do ensino de gramática que promovem em sala de aula. Também a consideramos descritiva porque a exploração dos fatos presume “descrição das características de determinada população ou fenômeno, ou o estabelecimento de relações entre variáveis” (GIL, 2008, p. 28). Assim, ao procedermos à interpretação dos dados gerados, estamos descrevendo o cenário do ensino de gramática no grupo pesquisado. Baseamo-nos em um raciocínio indutivo, uma vez que buscamos construir generalizações a partir das particularidades observadas na realidade de cada indivíduo.

Quanto à abordagem do fenômeno, a pesquisa tem natureza qualitativa. A dimensão qualitativa deve-se ao caráter explicativo/interpretativista das respostas dos docentes e da caracterização de suas percepções. O viés quantitativo revela-se na mensuração das alternativas indicadas pelos sujeitos da pesquisa para as questões fechadas atinentes a aspectos de sua prática pedagógica.

Levando em consideração os procedimentos metodológicos, estamos diante de um levantamento de campo. Segundo Gil (2008),

esse é o tipo de pesquisa que se dá pela interrogação direta das pessoas que se deseja conhecer, procedendo-se à solicitação de informações a um grupo acerca do fenômeno em estudo para, em seguida, obter as conclusões correspondentes aos dados coletados. Segundo o autor, os levantamentos possibilitam ao pesquisador conhecimento direto da realidade, economia, rapidez e a visualização dos dados em termos quantitativos. É importante salientar que o levantamento é apenas uma das estratégias metodológicas de nossa investigação, uma vez que esta conta com o suporte de pesquisas documental e bibliográfica, tendo em vista a correlação das diferentes variáveis implicadas no fenômeno que analisamos.

A geração de dados deu-se por meio de um questionário elaborado com a finalidade de obter informações sobre aspectos do trabalho com tópicos gramaticais em sala de aula por professores da Educação Básica. A opção por essa estratégia de obtenção de dados ocorreu devido à possibilidade de alcançar um número maior de pessoas, à facilidade de acesso por parte dos sujeitos investigados e a maior objetividade desse tipo de ferramenta (menor influência de interferência externa). O questionário foi disponibilizado através de um formulário eletrônico, na plataforma *Google Forms*. A participação na pesquisa era voluntária, e o docente consentia sua participação por meio de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), cujo acesso e preenchimento eram requisitos para acesso ao questionário. Os dados pessoais (de identificação) são mantidos em sigilo¹.

O questionário completo envolve itens que vão desde a caracterização do público pesquisado à sua prática profissional. No que diz respeito à caracterização dos sujeitos participantes, foram

1 O projeto do qual derivam os resultados aqui analisados foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UFRN: Parecer nº 4.705.233, de 11/05/2021.

considerados os seguintes aspectos: formação acadêmica, tempo e níveis de atuação (EF e/ou EM). Relativamente à prática docente, foram indagados aspectos atinentes: (i) ao modo como os professores abordam conteúdos gramaticais em sala de aula; (ii) como avaliam o material didático utilizado (livro didático); (iii) quais as estratégias metodológicas mais comuns; (iv) à utilização de material complementar ao livro didático (LD); (v) à necessidade de mudança na abordagem do LD e do próprio docente ao conteúdo gramatical, entre outros. O formato das questões também é variado: há questões fechadas, questões totalmente abertas e questões semiabertas. A maioria das questões fechadas (com alternativas predefinidas) são acompanhadas por questões abertas, nas quais o docente pode explicar sua escolha e/ou seu ponto de vista acerca do que está em foco. Neste artigo, interessam-nos as respostas aos seguintes itens do questionário:

- a) Como os conteúdos listados no item anterior [conteúdos gramaticais que os docentes indicaram privilegiar] geralmente são abordados/trabalhados em sala de aula?
- b) Considerando os documentos oficiais de orientação curricular nacionais (PCN, Diretrizes Curriculares Nacionais e BNCC), como você avalia a abordagem do LD que utiliza?
- c) Para o estudo/ensino de tópicos gramaticais, você recorre a outra fonte, além do LD utilizado?
- d) Você considera necessária alguma mudança quanto ao tratamento dado pelo LD a tópicos gramaticais? Em caso positivo, especificar.
- e) Como você avalia sua prática pedagógica relativa à abordagem de conteúdos gramaticais?

f) A que você atribui o modo como você aborda conteúdos gramaticais em sala de aula?

g) Você considera necessária alguma mudança em sua forma de abordar conteúdos gramaticais em sala de aula? Em caso positivo, especificar.

A aplicação do questionário teve início no ano de 2021 e continua aberta, tendo em vista a adesão contínua de professores da rede estadual e das redes municipais do estado do Rio Grande do Norte (RN). Até o momento, 135 docentes contribuíram para a pesquisa. Aqui, debruçamo-nos sobre as respostas de 65 desses docentes. A amostragem considerou a divisão do estado do RN em regiões imediatas, de acordo com os critérios mais recentes do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (BRASIL, 2017). Temos três regiões imediatas, nomeadas de acordo com as cidades de maior influência regional: Natal, Mossoró e Caicó. Dos 65 docentes cujas respostas aqui analisamos, 45 atuam em municípios da região imediata de Natal, maior e mais populosa do estado; e 20 atuam em municípios circunscritos à região imediata de Mossoró, segunda maior do RN. Após a aplicação dos questionários, os dados foram tabulados para análise tanto quantitativa, quanto qualitativa.

Para fins de caracterização dos sujeitos da pesquisa, apresentamos dados relativos à formação, ao tempo de experiência e à esfera administrativa em que exercem a docência. Essas informações contribuem para uma visão ampla do grupo de docentes cujas respostas aqui analisamos, e para uma melhor interpretação dos dados.

Considerando que todos os docentes têm, no mínimo, graduação para atuar na Educação Básica, procuramos saber se houve

continuidade da formação em nível de pós-graduação. A Tabela 1 mostra o total de docentes que possuem especialização, mestrado ou doutorado. Pelos dados, vemos que o grupo é bastante qualificado, já que 66% têm o título de especialista no mínimo; 50% têm mestrado e quase 8% são doutores.

Tabela 1 – Nível de formação dos docentes participantes da pesquisa

Nível de formação	Total	(%)
Especialização	43	66,15
Mestrado	32	49,23
Doutorado	5	7,69

Fonte: elaboração própria (2023).

No que concerne ao tempo de atuação, temos um grupo de docentes relativamente experientes, uma vez que a maioria, aproximadamente 60%, indicou ter entre 0 e 15 anos de experiência na Educação Básica, tendo o maior número entre 11 e 15 anos. Os outros 40% são docentes com mais de 15 anos de sala de aula, o que também é um número bem expressivo. Esse número indica, de algum modo, um quadro de renovação das redes, mediante sucessivos concursos públicos nos últimos anos. A Tabela 2 apresenta os dados referentes ao tempo de atuação.

Tabela 2 – Tempo de serviço/atuação dos docentes participantes da pesquisa

Tempo de serviço/atuação	Total	(%)
0 a 5 anos	12	18,46
6 a 10 anos	14	21,54
11 a 15 anos	13	20,00
16 a 20 anos	9	13,85

21 a 25 anos	8	12,31
26 a 30 anos	5	7,69
31 a 35 anos	4	6,15
TOTAL	65	100,00

Fonte: elaboração própria (2023).

Já quanto às redes de atuação, verificamos maior participação de docentes das redes municipais, o correspondente a quase 80%, somando os que atuam somente na rede municipal (praticamente 50%) com os que atuam, simultaneamente, na rede municipal e na rede estadual (29%). Docentes que atuam somente na rede estadual foi minoria, totalizando apenas 14%. Os dados estão expostos na Tabela 3.

Tabela 3 – Redes de atuação dos docentes participantes da pesquisa

Nível de formação	Total	(%)
Rede Municipal	32	49,23
Rede Estadual	14	21,54
Rede Municipal e Estadual	19	29,23
TOTAL	65	100,00

Fonte: elaboração própria (2023).

Cientes desses dados, passamos à análise da percepção do ensino de gramática pelos docentes. As seções de análise que seguem abordam, respectivamente, a reflexão dos docentes sobre o trabalho com tópicos gramaticais e as perspectivas para um ensino de gramática pautado em premissas funcionalistas.

O ENSINO DE GRAMÁTICA NA PERCEPÇÃO DOS DOCENTES

Nesta seção, dedicamo-nos à análise das respostas dos docentes participantes da pesquisa ao questionário aplicado, particularmente no que diz respeito aos seguintes aspectos: i) o modo como os docentes avaliam a própria prática pedagógica em relação ao trabalho com tópicos gramaticais; ii) a forma como avaliam o tratamento dado a esses tópicos gramaticais pelo livro didático de Língua Portuguesa por eles adotado (LD a partir daqui); e iii) a necessidade de mudanças quanto à abordagem de conteúdos gramaticais na sala de aula.

A primeira questão² focalizava o modo pelo qual os docentes abordam os tópicos gramaticais em sala de aula. Questionava-se como os conteúdos de natureza gramatical geralmente são abordados/trabalhados em sala de aula e as alternativas apresentavam algumas possibilidades para que o docente escolhesse a que melhor representa a sua prática. Cerca de 40% dos docentes indicaram que o trabalho com tópicos gramaticais parte da leitura de um texto-base, seguida da exposição dos conteúdos com uso da metalinguagem (notadamente a proposta pela Gramática Tradicional), com exercícios de fixação ao final. A segunda alternativa mais indicada pelos docentes, com 25% de adesão, foi a que propunha o trabalho por meio de exposição do conteúdo com uso da metalinguagem, seguida de exercícios de fixação. A alternativa que sugeria resolução de exercícios, exposição do conteúdo com uso da metalinguagem e uma nova rodada de exercícios para fixação do conteúdo foi a opção de 9% dos participantes. Apenas 3% indicaram optar por outra metodologia.

Essas respostas revelam que a abordagem tradicional é ainda muito presente, mesmo que as orientações curriculares

2 As questões a que nos referimos foram explicitadas na seção de aspectos metodológicos.

e as contribuições dos estudos linguísticos para o ensino de LP proponham outro direcionamento. É relevante pontuar o uso da metalinguagem proposta pela Gramática Tradicional como ponto de partida para o trabalho com gramática e o uso do texto como pretexto. Ao que parece, trata-se de uma tentativa de sinalizar que há uma abordagem contextualizada da gramática. Contudo, não se verifica o estabelecimento da relação entre os fatos linguísticos estudados e o conteúdo dos textos tomados como base. Em outras palavras, não se considera o real funcionamento do tópico gramatical em textos autênticos.

Um grupo correspondente a 23% dos docentes optou pela alternativa mais próxima do que acreditamos ser um ensino mais produtivo de gramática, que privilegia a reflexão sobre o uso linguístico, em detrimento dos modos engessados e pouco intuitivos de trabalho com gramática. A alternativa sugeria a análise de ocorrências dos fenômenos sob estudo e a posterior explicação e sistematização do conteúdo. Consideramos positivo o fato de quase um quarto dos docentes participantes da pesquisa indicarem esse modo de trabalhar gramática, conquanto a grande maioria ainda opte por abordagens mais tradicionais (cerca de 74%).

Passemos agora à percepção dos docentes sobre o material didático ou ao modo como o trabalho com tópicos gramaticais é proposto nesses materiais, em particular o livro didático (LD). Uma das questões atinentes ao LD indagava como os docentes avaliam a adequação desse material quanto às orientações curriculares nacionais. Em seguida, os docentes eram provocados a se manifestar acerca da necessidade ou não de mudanças no tratamento gramatical dado pelo LD.

Nesse ponto, cabe retomar as atuais orientações curriculares nacionais, conforme se verificam na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018). Na BNCC, a gramática é tomada como o conjunto de recursos que encontramos na língua para a estruturação de enunciados, estando, dessa forma, em favor dos efeitos de sentidos que as estruturas linguísticas podem assumir na composição dos textos. O ensino de gramática é contemplado no eixo “análise linguística/semiótica”, o que implica que os tópicos gramaticais devem: (i) estar relacionados a outras competências, como a leitura e a produção de textos; (ii) ser observados do ponto de vista dos propósitos comunicativos e dos efeitos de sentido na interação; (iii) considerar o uso efetivo como realidade fundamental da língua, salientando sua dinamicidade em termos de variação e mudança. (BISPO; CORDEIRO, LUCENA, 2022).

Questionados se a abordagem proposta pelos LD com que trabalham é adequada a essas orientações, 5% consideraram-na totalmente adequada; 58% responderam ser adequada apenas; 28% julgaram a abordagem *pouco* adequada; e 3%, declararam a abordagem *totalmente* inadequada. 6% declararam não usar o LD por motivos vários, como a indisponibilidade desse recurso em suas localidades ou mesmo por preferirem elaborar seu próprio material didático. Seguem algumas observações registradas pelos próprios docentes acerca desse item:

1. “Os LDs adotados são ricos em textos e em atividades de compreensão e interpretação, todavia, são pobres em atividades que exploram conteúdos gramaticais” (P01EFRMNATAL)³.

3 A fim de resguardar a identidade dos docentes cujas falas estão aqui reproduzidas, adotamos uma codificação padrão para identificá-los. O código é composto da ordem sequencial do docente na tabulação dos dados, o que identificamos por meio de PXX, em

2. “O LD busca oferecer situações de aprendizagem motivadoras e produtivas. Já no que diz respeito à gramática, deixa um pouco a desejar” (P02EFRENATAL).

3. “Geralmente o conteúdo é apresentado a partir de textos de circulação real. Nesse sentido, os enunciados tendem a promover uma reflexão gramatical não isolada, embora não consiga sempre cumprir esse papel” (P03EFRMEMRENATAL).

4. “Algumas atividades ainda trazem uma abordagem muito conteudista, em que explora do aluno apenas o conceito gramatical, não levando-o a refletir sobre o fenômeno linguístico em uso” (P04EFRMMOSSORÓ).

5. “Os LDs selecionados possuem conteúdos fragmentados e adoção a uma gramática muito técnica ou tradicional” (P05EFRMEMRENATAL).

Percebe-se, a partir desses comentários, que o LD de Língua Portuguesa, na avaliação dos docentes, é oportuno ao apresentar textos de gêneros variados, que circulam socialmente. Nessa direção, parece implicar a tentativa de promover uma abordagem mais contextualizada da gramática em sala de aula, muito embora o texto seja utilizado apenas como pretexto. Dada essa tentativa, a maioria considera a abordagem proposta pelos LD adequada. Todavia, os docentes reconhecem limitações quanto ao trabalho com gramática, declarando que “deixa a desejar”, considerando-o “conteudista” porque “explora apenas conceitos”. A fala em (2) resume bem a avaliação geral:

que XX corresponde ao número indicativo de cada docente; da(s) etapa(s) da Educação Básica nas quais o docente atua: EF (Ensino Fundamental) e/ou EM (Ensino Médio); das redes de ensino às quais está vinculado: RM (Rede Municipal) e/ou (Rede Estadual); e, por fim, da região geográfica intermediária de atuação do docente: Natal ou Mossoró. Assim, o código P01EFRMNATAL identifica o docente número 1, que atua no Ensino Fundamental, em uma escola da Rede Municipal de município circunscrito à região geográfica intermediária de Natal.

a presença de textos e uma possível relação entre seu conteúdo e os tópicos gramaticais abordados pode favorecer uma reflexão “não isolada”, entretanto nem sempre se consegue cumprir essa tarefa.

O julgamento dos docentes vai ao encontro do que Bispo e Cordeiro (2023) identificaram em duas coleções de LD utilizadas em escolas públicas potiguaras. Segundo os autores, com frequência, as seções do LD dedicadas ao tratamento de questões gramaticais não se relacionam com outras competências do ensino de língua portuguesa, ainda que da obra conste a alegação de promover uma reflexão contextualizada sobre a língua. Assim, evidencia-se um tratamento alinhado à perspectiva tradicional de ensino de gramática.

Como desdobramento da questão anterior, os docentes poderiam expor abertamente se consideravam necessárias mudanças na abordagem de tópicos gramaticais no LD. O resultado demonstrou que 75% reconhecem a necessidade de mudanças, enquanto apenas 8% responderam que não. Os demais não responderam ao item. Vejamos algumas justificativas apresentadas para mudanças na abordagem proposta pelos LD:

6. “Sim. É necessária a aproximação dos tópicos gramaticais com situações de uso” (P06EFRMEMRENATAL).
7. “Sim. É necessária uma ruptura na aplicabilidade da gramática com exercícios soltos sem nenhuma contextualização e funcionalidade significativa” (P05EFRMEMRENATAL).
8. “Sim. Desde a maneira como explicam os conteúdos aos exercícios que propõem. Ademais, há um nível de complexidade muito acima do que um determinado público alcança. Além de que a maneira como a gramática é abordada resume-se a uma abordagem descontextualizada” (P07EFRENATAL).

9. “Sim, é possível melhorar o trabalho com os tópicos gramaticais no que diz respeito a sua função nos textos explorados, pois o foco, algumas vezes, ainda é apenas a identificação e a classificação dos itens” (P08EFRMNATAL).

Um breve olhar sobre essas respostas mostra que há, entre os docentes, uma concepção bastante ampla do que significa trabalhar gramática e que isso não se verifica nos LD atualmente utilizados. Os docentes julgam que a gramática precisa estar vinculada às situações de uso, ou seja, precisa estar vinculada a um contexto interacional. Ressalta-se a necessidade de enxergar a função, ou funcionalidade, dos fenômenos gramaticais, o que enseja mudanças significativas nos LD. Outras questões, como o nível de complexidade das atividades propostas, também foram citadas pelos docentes.

As limitações apresentadas pelo LD, assim como o intuito de alcançar outros objetivos de aprendizagem ou de promover novas metodologias, fazem com que os docentes busquem materiais complementares para o trabalho com gramática na sala de aula. Todos os professores participantes da pesquisa responderam positivamente quando questionados se buscam outras fontes para o estudo/ensino de tópicos gramaticais. Na opinião dos docentes, esses materiais permitem: (i) trazer informações/conteúdos extras para sala de aula; (ii) diversificar as maneiras de se abordar/apresentar os tópicos gramaticais trabalhados; (iii) fornecer explicações complementares, exemplificações mais claras; e (iv) desenvolver experiências de ensino mais adequadas à realidade; (v) sanar dúvidas, tanto de professores quanto de alunos, a respeito de assuntos gramaticais. Entre os materiais complementares mais citados estão artigos disponíveis em sites e blogs especializados,

vídeos, apostilas compartilhadas por professores, além de exercícios, textos e jogos.

Outro item do questionário indagava como os docentes avaliam a própria prática quanto à abordagem de conteúdos gramaticais. Nessa questão, 60% dos docentes responderam que a consideram “pouco tradicional”. O correspondente a 25% disse ter uma prática “tradicional”, enquanto 12% assinalaram que sua abordagem é “não tradicional”. As alternativas “bastante tradicional” e “outro” tiveram, cada uma, 1,5% das respostas.

Os quantitativos mostram que os docentes ainda veem sua abordagem a conteúdos gramaticais como próxima a uma perspectiva tradicional. Se somarmos os que a consideraram bastante tradicional (1,5%) com aqueles que disseram ter uma prática tradicional (25%) ou pouco, mas ainda tradicional (60%), teremos aproximadamente 87% dos participantes da pesquisa. Esse resultado é coerente com os procedimentos adotados pelos docentes na abordagem de tópicos gramaticais, como vimos anteriormente, e com a percepção que têm sobre o LD. Vejamos alguns dos comentários dos professores a respeito da sua prática pedagógica:

10. “Tento buscar uma mediação dos conteúdos de maneira aplicada, de modo que os estudantes possam perceber os conceitos nas situações de uso” (P03EFRMEMRENATAL).

11. “Tento contextualizar os tópicos gramaticais às experiências linguísticas dos alunos, aos gêneros textuais que eles conhecem” (P09EFRMEMRENATAL).

12. “É orientado que os professores utilizem o texto como base para o ensino da Língua, o que inclui a gramática, mas ainda não consigo fazer minha prática pedagógica dessa forma” (P10EFEMRENATAL).

13. “A pouca quantidade de aulas semanais destinadas à disciplina de Língua Portuguesa e seu vasto conteúdo que não contempla somente estudos gramaticais obriga o professor a escolher uma abordagem que demande menos tempo, como parece ser a abordagem tradicional” (P11EFRMNATAL).

14. “Apesar de tentar seguir, ainda preciso melhorar, pois sou amarrada a padrões mais conservadores e tradicionalistas” (P12EFRMRENATAL).

15. “Tento abordar os conteúdos gramaticais atendendo às orientações curriculares Nacionais, mas nem sempre isso é possível, e, também, nem sempre isso se mostra muito eficaz na prática” (P13EFRMEMRENATAL).

Pelos comentários, observamos o esforço de alguns docentes para promover um ensino menos tradicional, ao levar em consideração situações de uso da língua e as experiências linguísticas dos seus alunos para contextualizar o ensino de gramática. No entanto, justificativas para uma abordagem mais tradicional evidenciam dificuldades encontradas nesse percurso. Os comentários indicam que nem sempre os docentes conseguem fazer diferente, seja por falta de tempo, seja pelos padrões de ensino há muito arraigados ou mesmo por questionarem a eficácia de outras abordagens. O tempo também foi um fator citado, o que nos permite inferir que a opção por uma abordagem mais tradicional da gramática ocorre em função da (in)disponibilidade desses professores para construir outros modos de trabalhar o conteúdo gramatical. Em nossa visão, a prática pedagógica ainda se configura (muito) tradicional porque há uma conjuntura que a favorece: modos já consagrados de ensino de gramática, os quais privilegiam a identificação, a classificação

e a subclassificação de entidades, além da ênfase na terminologia técnica; tratamento estanque dos fenômenos gramaticais na abordagem proposta pelos LD; dificuldade de implementação de novas formas de abordagem desses fenômenos, seja em termos de organização do tempo (considerando insuficiente) para as aulas de Língua Portuguesa, seja pelas condições laborais, ou mesmo pela insegurança em construir e aplicar proposta didática à luz das atuais orientações curriculares.

No intuito de compreendermos fatores que contingenciam a prática pedagógica, também questionamos aos docentes: “A que você atribui o modo como você aborda conteúdos gramaticais em sala de aula?”. Para esse item, foram apresentadas 5 alternativas: (i) à prática profissional; (ii) à formação continuada; (iii) a cursos de pós-graduação *lato sensu* (especialização); (iv) a cursos de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado/doutorado); (v) outros.

Quase metade dos participantes (40%) atribuiu ao próprio fazer docente a abordagem que realizam dos conteúdos gramaticais em sala de aula. Isso quer dizer que foi a própria prática pedagógica que os motivou lançar mão dos recursos e procedimentos que utilizam. A alternativa “cursos de pós-graduação *stricto sensu*” foi a resposta de 26% dos docentes, o que sinaliza, por um lado, a ampliação da formação dos quadros da rede pública de educação e, por outro, o impacto da pós-graduação para a educação básica. A formação continuada, que inclui cursos de aperfeiçoamento, cursos de extensão, formações ofertadas pelas redes, foi a opção de 15%. Os cursos de pós-graduação *lato sensu* foi a resposta de 5%. Os que assinalaram “outro” totalizaram 14%, muito embora as respostas apontem para alternativas anteriores, como o acúmulo das experiências

proporcionadas pela formação e pela atuação profissional, conforme esclarece o registro de um(a) docente reproduzido adiante:

16. “Considero impossível assinalar apenas uma alternativa. Aprendi na graduação, na especialização, no mestrado e continuo aprendendo com a prática *docente e as formações continuadas*” (P14EFEMREMOSSORÓ).

O último questionamento feito aos docentes indagava se eles consideram necessária uma mudança no modo como ensinam gramática. Essa necessidade foi reconhecida pela maioria esmagadora dos participantes da pesquisa (80%), ao passo que 18,5% responderam *não* e 1,5% assinalaram *talvez*. Analisando as justificativas de resposta, percebemos que a mudança foi compreendida, por alguns, como inerente ao processo pedagógico de reflexão sobre a própria prática. Muitos, no entanto, atestaram a necessidade urgente de reconfiguração teórico-metodológica do ensino de gramática. Vejamos alguns comentários:

17. “Sim. Necessito levar os alunos a encontrarem as regras gramaticais tão estudadas dentro dos textos com que se deparam” (P01EFRMNATAL).

18. “Sim. Os conteúdos gramaticais precisam ser melhor relacionados com as práticas reais de uso da língua” (P15EFRMRENATAL).

19. “Os conteúdos gramaticais poderiam abordar as práticas de linguagem sob os vieses semântico, morfológico e sintático, simultaneamente” (P16EFRMEMREMOSSORÓ).

20. “Sim, acredito ser necessário trabalhar os conteúdos gramaticais e um modo ainda mais significativo para o aluno.

É preciso fazê-los ver sentido de utilização e no estudo de gramática” (P17EFEMREMOSSORÓ).

21. “Sim. Menos excesso de nomenclaturas e exercícios de classificações desnecessárias. Uso de textos mais próximos da realidade do aluno, assim como exemplos claros de utilização da língua em diferentes contextos e situações” (P18EFRMREMOSSORÓ).

A percepção dos docentes evidencia o reconhecimento do texto como lócus da interação e o entendimento de que as categorias gramaticais fazem parte de sua composição. Assim, o estudo de conteúdos gramaticais deve apoiar-se em “práticas reais de uso da língua”. Conforme registram os professores, é necessário realizar um trabalho que oportunize ao aluno perceber a relevância nesse estudo. Essa visão dialoga tanto com as orientações curriculares oficiais quanto com pressupostos funcionalistas de análise linguística por considerar que o estudo da gramática deve ser norteadado pelo uso linguístico.

Alguns docentes, contudo, julgaram não serem necessárias mudanças no modo como abordam gramática em sala de aula. As justificativas variam entre considerar apropriada a metodologia já utilizada e a possibilidade de utilizar outros recursos apenas como forma de aperfeiçoamento. Observemos estes registros:

22. “Acredito que não. Porém, se tivéssemos a possibilidade de utilizar mais recursos em sala de aula, a prática seria aperfeiçoada” (P19EFRMEMRENATAL).

23. “Acredito que não, pois sempre estou renovando a prática, quando vejo que a metodologia não está sendo bem acessível à aprendizagem dos alunos” (P20EFRMNATAL).

24. “Nem tanto, apenas ir adequando” (P21EFRMRENATAL).

Dado o que foi discutido nesta seção e considerando o universo amostral de docentes participantes da pesquisa, concluímos que o trabalho com tópicos gramaticais nas escolas da rede pública potiguar ainda permanece atrelado a um viés tradicional. Esses professores compreendem que há outros modos de abordar a gramática, mas optam por um trabalho mais tradicional dada a praticidade. Uma parte significativa dos docentes alega tomar o texto como material de referência, porém é possível perceber que se trata de levar em conta esse material empírico apenas como pretexto para exploração do conteúdo gramatical. Na tentativa de promover uma abordagem mais “contextualizada”, os professores lançam mão de atividades de leitura e interpretação de texto, porém os conteúdos gramaticais a eles relacionados ainda são tratados de forma estanque, de modo que a integração entre essas diferentes competências fica comprometida. É premente destacar, contudo, que uma parcela minoritária dos docentes (23%) desenvolve uma prática pedagógica compatível com premissas funcionalistas, ao considerar a análise de fatos da língua em textos autênticos para, em seguida, proceder à sistematização do estudo, com uso da metalinguagem técnica. Por fim, salientamos a compreensão, por grande parte dos docentes participantes da pesquisa, da necessidade de mudança no tratamento de tópicos gramaticais, de modo a considerar o uso linguístico.

PERSPECTIVAS PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA

Focalizamos, nesta seção, as características de uma proposta de ensino de língua em perspectiva funcionalista. Remetemos a alguns trabalhos que apresentam encaminhamentos para o tratamento de

tópicos gramaticais em sala de aula da Educação Básica e, por fim, explicitamos possibilidades de ajustes à atuação docente descrita na seção anterior, com vistas a uma abordagem mais significativa de fenômenos linguísticos na aula de Língua Portuguesa.

A visão funcionalista de investigação de fatos da língua assume que os dados para a análise devem ser aqueles produzidos em práticas interacionais efetivas. Decorre daí que o texto, o lócus de realização desses usos, deve ser tomado como referência. É o texto o ponto de partida para a observação, a descrição e a análise da realidade linguística. Transpondo para o ensino de língua, conforme afirmamos na seção teórica, o texto constitui o ponto de partida e o de chegada para o trabalho com fatos gramaticais em sala de aula.

Trabalhar com textos autênticos em sala de aula, conforme esclarecem Bispo e Furtado da Cunha (2022) e Bispo e Cordeiro (2023), implica considerar um amplo conjunto de fatores envolvidos no processo de produção e recepção dessas peças de interação. São elencados, pelos autores, os seguintes fatores: i) gênero em que se configura o texto, abarcando conteúdo temático, propósito comunicativo, estrutura composicional, estilo e suporte; ii) interlocutores: quem produziu, a quem o texto se dirige, contemplando as relações sociais de todo tipo entre os parceiros da interação; iii) contexto espaço-temporal: lugar da produção e da circulação do texto; momento sócio-histórico de sua produção/recepção; iv) linguagem utilizada: verbal, não verbal, verbo-visual, auditiva etc.; v) intertextualidade: diálogo com outro(s) texto(s).

Todos esses fatores devem ser levados em conta pelo docente ao explorar qualquer texto em sala de aula, conforme nos lembram Bispo e Cordeiro (2023). Também é importante registrar que o tratamento

de fatos gramaticais em viés funcionalista não deve ter um fim em si mesmo, tampouco ser realizado de forma isolada. Deve fazer parte de um conjunto maior de atividades que visam ao desenvolvimento da competência comunicativa do aluno. Esse trabalho deve concorrer, portanto, para que o aluno adquira autonomia para (inter)agir, com proficiência, nas mais diversas situações comunicativas de que venha participar, adequando seu comportamento linguístico a cada uma delas (BISPO; CORDEIRO, 2023). Assim, uma proposta funcionalista para o estudo de tópicos gramaticais implica, por exemplo, que o professor esteja trabalhando determinada temática com a turma, ou que esteja explorando o estudo de um dado gênero textual.

Escolhido o(s) texto(s) de referência, deve-se proceder ao escrutínio desse material empírico. Para tanto, devem ser considerados todos os fatores elencados anteriormente. Além da exploração de aspectos atinentes ao conteúdo, propósito comunicativo e elementos estruturais do texto, também pode ser desenvolvida atividade de produção (escrita, falada, multissemiótica), conforme planejamento do componente curricular.

Ao discutir fatores semântico-pragmáticos do texto sob exame, o professor procede à análise do tópico gramatical escolhido para estudo. Nessa direção, observa com a turma o funcionamento desse tópico no texto, explicitando em que medida ele contribui para a construção do sentido e para os fins comunicativos implicados. A ideia é, portanto, investigar com os alunos, primeiramente, os aspectos funcionais relativos ao fenômeno gramatical em uso efetivo. Para tanto, o professor deverá elaborar e desenvolver atividades que instiguem os alunos a: i) indicar valores semânticos associados à categoria gramatical focalizada e os mecanismos linguísticos que a

codificam, considerando o(s) texto(s) tomado(s) como referência; ii) observar a contribuição dessa categoria para a organização textual e/ou para os propósitos comunicativos desse(s) texto(s); iii) explicitar diferentes usos dessa categoria; iv) elencar nuances semânticas e/ou pragmáticas envolvidas nesses usos.

Após a exploração detida da funcionalidade da categoria gramatical em estudo no(s) texto(s) tomado(s) como referência, passa-se ao exame de sua expressão linguística. É o momento de instigar a turma a perceber as propriedades formais dessa categoria. Assim, devem ser explorados, de forma indutiva, aspectos fonético-fonológicos e/ou morfológicos e/ou sintáticos, conforme a natureza do fenômeno estudado, o planejamento do componente curricular, a etapa de escolaridade e a realidade da turma. Também é oportuno ao docente discutir com os alunos as diferentes possibilidades de codificação (quando se aplicar, claro) do fenômeno. Nessa direção, por exemplo, no estudo de termos da oração, como o sujeito ou os complementos verbais, o professor pode provocar os alunos a observarem os distintos modos de manifestação dessas categorias. Dessa maneira, a ideia é que seja explorada a representação por sintagma nominal (com um ou mais elementos, lexical ou pronominal) por oração (sintagma oracional) ou mesmo por meio de elisão.

O escrutínio dos aspectos formais deve correlacioná-los às funções que cumprem no texto, em termos semânticos, textual-discursivos e pragmáticos. No caso dos argumentos do verbo (sujeito e complementos), referidos no parágrafo precedente, o docente pode explorar com a turma a motivação para as diferentes formas de codificação desses elementos e os distintos papéis a elas associados, contemplando: i) conteúdo semântico (quantidade de informação

veiculada por esses termos, grau de informatividade desse conteúdo); ii) estatuto informacional dos referentes para os quais sujeito e complemento apontam (se informação nova ou já conhecida, se disponível no contexto de interação, qual o grau de ativação do referente na memória do interlocutor etc.); iii) natureza textual-discursiva (se elemento tópico ou não, se envolve continuidade ou mudança de tópico etc.); iv) propósitos comunicativos implicados (ênfase em algum dos referentes, direcionamento da atenção do interlocutor etc.).

Após explorar diversas instâncias de uso do objeto de conhecimento sob exame, suas características funcionais (semânticas, textual-discursivas, pragmáticas) e formais (fonético-fonológicas e/ou morfossintáticas), é momento de o professor proceder à sistematização do conteúdo estudado. Trata-se da etapa de organizar os achados decorrentes da observação e análise da(s) categoria(s) explorada(s), fazendo uso da terminologia técnica corrente nos estudos de descrição e de análise linguísticas.

Entendemos que o procedimento aqui sugerido pode oportunizar uma aprendizagem (mais) significativa para os alunos, uma vez que a ideia é observar a categoria gramatical em funcionamento em textos autênticos para entender sua razão de ser. Registramos que esse encaminhamento está em consonância com as práticas de análise e reflexão da língua consubstanciadas em documentos oficiais de orientação curricular (BRASIL, 1998, 2018) ao prever o desenvolvimento de atividades epilinguísticas antes do trabalho com a metalinguagem.

Uma vez que sustentamos que o trabalho com aspectos gramaticais em sala de aula deve estar associado às práticas

de leitura/escuta e produção textual, destacamos que tanto o início quanto a culminância desse trabalho devem contemplar as atividades de produção e recepção de texto(s). Assim sendo, recomendamos ao professor finalizar o estudo da categoria gramatical focalizada com uma produção textual (escrita, oral, multimodal, multissemiótica) do gênero contemplado no planejamento da turma e diretamente relacionada ao conteúdo do(s) texto(s) de referência para esse estudo.

Exemplos de tratamento de categorias gramaticais em turmas da Educação Básica sob o viés funcionalista conjugado às orientações curriculares oficiais podem ser encontrados em Bispo e Furtado da Cunha (2022), Bispo e Cordeiro (2023), Bispo, Caian e Mafra (2023). Esses trabalhos apresentam proposta de abordagem de fenômenos da morfossintaxe do português, a saber: verbos leves *dar*, *fazer* e *tomar*, seguidos de sintagma nominal (SN) na posição de complemento (*dar boeira*, *fazer parte*, *tomar partido*); interface morfologia e sintaxe de elementos circunstanciais (advérbio, locução adverbial e adjunto adverbial); categoria grau, em termos funcionais e de formas de manifestação linguística, respectivamente. Contemplam encaminhamentos metodológicos para o fazer docente no que diz respeito à: i) forma de introduzir o conteúdo; ii) escolha e a exploração de texto(s) de referência; iii) correlação entre a categoria gramatical focalizada, a temática desse(s) texto(s), a construção de sentidos e o alcance dos objetivos comunicativos implicados; iv) identificação e ao exame de propriedades funcionais e formais do fenômeno linguístico estudado; v) sistematização dos achados do escrutínio dessas propriedades; vi) culminância do estudo da categoria escolhida; vii) organização das etapas do processo pedagógico.

Passamos a discutir, de forma breve, possibilidades de ajustes ao modo de tratamento de conteúdos gramaticais indicado pela maioria dos docentes sujeitos da pesquisa, conforme descrito na seção anterior. Esses ajustes tomam por referência a perspectiva funcionalista de análise de fatos da língua e a caracterização de uma proposta funcionalista para o ensino de gramática, segundo explicitamos na primeira parte desta seção.

De acordo com o que aferimos nas respostas ao questionário aplicado aos docentes, a maior parte deles desenvolve um trabalho em um viés tradicional. Esse trabalho pode envolver ou não o uso de texto como mote para a exploração do conteúdo gramatical com uso da metalinguagem técnica, seguida de exercícios de fixação. Tais exercícios, via de regra, voltam-se à identificação e à classificação das categorias estudadas. Assim sendo, esse procedimento não considera o texto como peça de interação nem prevê o exame de seus aspectos constitutivos em termos formais, semânticos e pragmáticos. Além disso, não observa o papel dos fatos linguísticos sob estudo para a organização do texto em que ocorrem, para a construção de seu sentido e para seu(s) propósito(s) comunicativo(s).

Dito isso, entendemos que alguns ajustes são possíveis, de modo a tornar o trabalho com a gramática mais significativo e em sintonia com as atuais orientações curriculares oficiais e, aqui destacamos, com a visão funcionalista. O primeiro encaminhamento consiste em tomar o texto como ponto de partida (e de chegada) para a análise/estudo de qualquer categoria gramatical. Isso implica, conforme expusemos, nesta seção, explorar todos os aspectos que circunstanciam qualquer produção linguística (temática, propósitos comunicativos, parceiros da interação etc.). Em paralelo, procede-

se ao exame das propriedades funcionais da categoria focalizada, correlacionando-a aos aspectos semânticos e pragmáticos do texto de referência. A ideia é criar condições para que os alunos percebam a razão de ser dessa categoria por meio da observação de seu funcionamento textual, contemplando, preferencialmente, diferentes possibilidades de usos. Após esse trabalho, é a vez do escrutínio das propriedades formais (fonético-fonológicas, morfológicas, sintáticas) do tópico gramatical em estudo. Igualmente, é necessário relacionar essas propriedades aos valores semânticos e ao papel pragmático que cumprem no(s) texto(s). Feito esse trabalho, é momento de proceder à sistematização do conteúdo estudado, ocasião em que devem ser reunidas/resumidas as características funcionais e formais da categoria focalizada e apresentada aos alunos a terminologia técnica empregada na descrição e análise linguísticas.

Entendemos que esses ajustes podem redundar numa prática pedagógica mais adequada às demandas atuais, consoante documentos norteadores do ensino de língua portuguesa no contexto brasileiro. Além disso, têm o potencial de promover uma aprendizagem mais significativa para os alunos, pelo menos em dois caminhos. Primeiro, por tomar como referência o funcionamento das categorias gramaticais em textos autênticos, explicitando as funções a que servem nos usos linguísticos, o que concorre para dar sentido a seu estudo. Segundo, por integrar diferentes planos da estrutura linguística, contemplando aspectos fonético-fonológicos, morfológicos, semânticos e pragmáticos, permitindo uma visão holística dos fenômenos examinados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho com a gramática no espaço escolar ainda suscita muita discussão, dada a complexidade que o envolve. O mais recente documento norteador do ensino de língua portuguesa no Brasil, a BNCC, propõe que o estudo da gramática deva dar-se por meio de práticas de análise e reflexão da língua e de outras semioses, as quais estão diretamente relacionadas às atividades de leitura/escuta e produção de textos. Essa proposição tem causado, entre outras coisas, dúvidas quanto à prática efetiva de sala de aula em turmas da Educação Básica.

Nessa direção, trouxemos, neste artigo, dados preliminares de uma pesquisa sobre ensino de gramática na educação básica pública potiguar. Assentados em premissas funcionalistas para a investigação de fatos linguísticos e na interface entre Funcionalismo e ensino de língua, analisamos respostas a questionário aplicado a professores de português dos anos finais do Ensino Fundamental. Além disso, apresentamos as características de uma proposta de ensino de gramática à luz dessa perspectiva teórica.

Focalizamos a percepção docente quanto à/ao: i) avaliação da própria prática pedagógica relativamente ao tratamento de conteúdo gramaticais; ii) julgamento do modo como os LD adotados abordam esse conteúdo à luz das orientações curriculares; iii) necessidade ou não de mudanças nos modos de trabalhar tópicos gramaticais em sala de aula. Os resultados mostram, por um lado, que a maioria dos professores avalia positivamente a abordagem dos LD, mas vê como tradicional sua prática profissional; por outro lado, entende a necessidade de mudanças tanto em sua atuação docente quanto no LD.

Em termos da visão funcionalista sobre o ensino de língua, delineamos uma proposta para o ensino de gramática, com a explicitação de encaminhamentos ao professor. Resumidamente, essa proposta implica: i) tomar texto(s) autêntico(s) como ponto de partida e de chegada; ii) examinar o(s) texto(s) de referência em todos os seus aspectos linguísticos, semânticos e discursivo-pragmáticos; iii) explorar a(s) categoria(s) gramatical(is) em estudo em suas propriedades funcionais, primeiramente, relacionando-as ao conteúdo do texto e a seus fins comunicativos; iv) examinar, em seguida, as propriedades estruturais, associadas às funcionais, tomando-as em seu funcionamento nas peças de interação; v) organizar os achados das observações empíricas, por meio da sistematização do conteúdo estudado, fazendo uso da metalinguagem; vi) realizar a culminância do trabalho, por meio de atividade de produção textual relacionada à temática do(s) texto(s) inicial(is) e/ou ao gênero.

As discussões empreendidas sobre a percepção docente e a proposta funcionalista para a abordagem de tópicos gramaticais aqui delineadas podem trazer significativos ganhos para o multifacetado processo de ensino e aprendizagem de língua portuguesa. Destacamos dois desses ganhos. O primeiro diz respeito ao diagnóstico sobre a realidade atual quanto a essa abordagem na educação pública norteario-grandense, o que contribui para um melhor planejamento de ações interventivas. O segundo, e mais relevante, em nosso entendimento, refere-se à explicitação de encaminhamentos metodológicos para um ensino de gramática reflexivo e (mais) produtivo.

REFERÊNCIAS

AMURIM, Maria Estela Lima da Costa. *Pronome relativo: articulação oracional e produção escrita*. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, UFRN, Natal, 2018.

ANTUNES, Irandé. *Aula de Português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BISPO, Edvaldo Balduino. Oração adjetiva cortadora: análise de ocorrências e implicações para o ensino de português. *Linguagem & Ensino*, n. 1, v. 10, p. 163-186, 2007.

BISPO, Edvaldo Balduino. *Estratégias de relativização no português brasileiro e implicações para o ensino: o caso das cortadoras*. Tese. 162f. (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Ciências, Letras e Artes, Departamento de Letras, Natal, 2009.

BISPO, Edvaldo Balduino; AMURIM, Maria Estela Lima da Costa. Articulação oracional e produção escrita: um trabalho com o pronome relativo. *Revista Investigações*, n. 2, v. 32, p. 275-304, 2019.

BISPO, Edvaldo Balduino; FURTADO DA CUNHA, Maria Angélica. “Não tomar partido é tomar partido”: chunks e ensino de língua portuguesa. In: OLIVEIRA, Mariangela Rios; WILSON, Victória (Orgs.). *Discurso e gramática: entrelaces e perspectivas*. Curitiba: CRV, p. 137-158, 2022.

BISPO, Edvaldo Balduino; CORDEIRO, Fernando da Silva; LUCENA, Nedja Lima de. Funcionalismo linguístico e ensino de português: convergências, possibilidades e prática docente. *Revista do GELNE*, n. 1, v. 24, p. 192–207, 2022.

BISPO, Edvaldo Balduino; LOPES, Monclar Guimarães. Linguística Funcional Centrada no Uso: teoria, método e aplicação. *Revista Odisseia*, n. Especial, v. 7, p. i-x, 2022.

BISPO, Edvaldo Balduino; CORDEIRO, Fernando da Silva. Morfossintaxe na sala de aula sob o viés funcionalista: elementos circunstanciais em foco. In: OLIVEIRA; Mariangela Rios; LOPES, Monclar Guimarães (Orgs.). *Funcionalismo linguístico: interfaces*. 1. ed., v. 1. Campinas-SP: Pontes Editores, p. 291-326, 2023.

BISPO, Edvaldo Balduino; CAIAN, Tiago; MAFRA, Ronan Felipe Souza. A categoria grau na sala de aula: do livro didático à abordagem funcionalista. *Pensares em revista*, v. 29, p. 106-135, 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa*. Brasília: Ministério da Educação, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. *PCN+ Ensino Médio: Orientações Educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais*. v. 2. Brasília: MEC/ SEMTEC, 2002.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Divisão regional do Brasil em regiões geográficas imediatas e regiões geográficas intermediárias*. Rio de Janeiro/RJ: IBGE, Coordenação de Geografia, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação: Secretaria de Educação Básica. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília/DF: MEC/SEB, 2018.

BYBEE, Joan L. *Language, usage and cognition*. Cambridge: United Kingdom University Press, 2010.

DU BOIS, John W. Competing motivations. In: HAIMAN, John. (Ed). *Iconicity in syntax*. Amsterdam: John Benjamins, p. 343-365, 1985.

FURTADO DA CUNHA, Maria Angélica; BISPO, Edvaldo Balduino. Relações sintático-semânticas da oração. In: PALOMANES, Roza; BRAVIN, Angela Marina (Orgs.). *Práticas de ensino de português*. São Paulo: Contexto, p. 143-164, 2012.

FURTADO DA CUNHA, M. A; BISPO, E. B. Pressupostos teórico-metodológicos e categorias analíticas da linguística funcional centrada no uso. *Revista do GELNE*, n. 1/2, v. 15, p. 53-78, 2013.

FURTADO DA CUNHA, Maria Angélica; BISPO, Edvaldo Balduino; SILVA, José Romerito. Linguística funcional centrada no uso e ensino de português. *Gragoatá*, n. 40, v. 19, p. 80-104, 2014.

GIL, Antonio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2008.

GIVÓN, Talmy. *Syntax: a functional-typological introduction*. v. 1. Amsterdam: John Benjamins, 1984.

GIVÓN, Talmy. *Functionalism and grammar*. Amsterdam: John Benjamins, 1995.

MARTELOTTA, Mario Eduardo. *Manual de linguística*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

OLIVEIRA, Mariangela Rios; CEZARIO, Maria Maura. Os PCN à luz do funcionalismo linguístico. *Linguagem & Ensino*, n. 1, v. 10, p. 87-108, jan./jun., 2007.

OLIVEIRA, Mariangela Rios; WILSON, Victoria. Linguística funcional aplicada ao ensino do português. In: FURTADO DA CUNHA, Maria Angélica; OLIVEIRA, Mariangela Rios; MARTELOTTA, Mario Eduardo. (Orgs.). *Linguística Funcional: teoria e prática*. Rio de Janeiro: DP&A, p. 21-47, 2015.

SILVA, José Romerito. *Motivações semântico-cognitivas e discursivo-pragmáticas nos processos de intensificação*. 2008. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, UFRN, Natal, 2008.

SILVA, Lígia Maria da. *Abordagem funcionalista da oração adjetiva: descrição e ensino*. 2020. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, UFRN, Natal, 2020.

TOMASELLO, Michael. *The new psychology of language*. New Jersey: Lawrence Erlbaum, 1998.



ARTIGO/DOSSIÊ

OPERADOR ARGUMENTATIVO “TANTO QUE”: DESCRIÇÃO FUNCIONAL E ATIVIDADE DE ENSINO DE GRAMÁTICA

ANA CLÁUDIA MACHADO DOS SANTOS

Ana Cláudia Machado dos Santos

Pós-doutorado em Estudos de Linguagem, Educação linguística e cidadania, pela Universidade Federal Fluminense (2023).

Professora da Universidade Federal Fluminense.

Pesquisadora do grupo de pesquisa Conectivos e Conexão de Orações.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8570841149802328>.

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-8256-1474>.

E-mail: anaclaudiamachadoteixeira@id.uff.br.

Resumo: Este trabalho investiga os padrões funcionais do elemento de conexão “tanto que”, atestando a emergência de seu uso como operador argumentativo, um tipo de conector textual-discursivo no âmbito da macrosintaxe, na sincronia do Português Brasileiro (PB). Identificamos as estratégias de articulação dos textos, partindo da ideia de que, para a pesquisa funcionalista, existe uma relação estreita entre as diversas motivações de ordem intra e extralinguísticas que forjam determinadas configurações e moldam modos específicos de dizer. Nesse cenário, elementos de conexão articulam porções textuais, auxiliando a tessitura textual, articulando, predominantemente, argumentatividade e (inter) subjetividade, sendo recrutados por gêneros discursivos

e sequências tipológicas que colaboram para o projeto de texto do autor. Sendo assim, à luz da Linguística Funcional Centrada no Uso, este estudo tem como objetivo central apresentar esse novo uso de “tanto que”, caracterizando-o enquanto microconstrução e descrevendo suas propriedades de forma-sentido. Valendo-nos de um corpus sincrônico do PB, composto pela modalidade escrita ou pela escrita como reprodução de fala do site Corpus do Português, realizamos uma análise quali-quantitativa dos dados na primeira etapa da pesquisa. Os resultados parciais apontam que “tanto que” é um operador argumentativo, cuja estratégia é acrescentar uma possível comprovação da asserção apresentada na porção textual que o antecede. Por fim, apresenta-se uma proposta de atividade para o trabalho com “tanto que” a partir dos distintos padrões de uso em seus contextos específicos para aplicação no ensino de língua portuguesa no Ensino Médio a partir do eixo “Teorias linguísticas e ensino de gramática”.

Palavras-chave: Abordagem construcional da gramática. Conector textual-discursivo. Ensino de gramática. LFCU. Macrossintaxe. Operador argumentativo.

Abstract: This work investigates the functional patterns of the connection element “tanto que”, attesting to the emergence of its use as an argumentative operator, a type of textual-discursive connector within the scope of macrosyntax, in the Brazilian Portuguese (PB) synchrony. We identify the articulation strategies of texts, starting from the idea that, for functionalist research, there is a close relationship between the various intra and extralinguistic motivations that forge certain configurations and shape specific modes to say. In this scenario, elements of connection articulate textual portions, assisting the textual construction, predominantly articulating argumentativity and (inter) subjectivity, being recruited by discursive genres/typological sequences that contribute to the author’s text project. Thus, in the light of use-centered functional linguistics, this study aims to present the new use of

“tanto que” characterizing it as a microconstruction and describing its form and meaning properties. Using a synchronic corpus of PB, composed of the written or writing modality as a speech reproduction of the Corpus do Português site, we perform a qualitative analysis of the data in the first stage of the research. Partial results point out that “tanto que” is an argumentative operator whose strategy is to add a possible proof of the assertion presented in the textual portion that precedes it. Finally, it presents a proposal of activity for working with “tanto que” from the different standards of use in their specific contexts for application in Portuguese language teaching in high school from the “Linguistic Theories and Grammar Teaching” axis.

Keywords: Constructive Grammar Approach. Textual-discursive connector. Grammar teaching. LFCU. Macrosyntax. Argumentative operator.

INTRODUÇÃO

O estudo apresentado neste artigo investiga um elemento procedural da gramática que atua na conexão textual-discursiva no âmbito da macrossintaxe¹ do discurso: “tanto que”. A partir do modelo de descrição gramatical da Linguística Funcional Centrada no Uso, doravante LFCU, que visa a dar conta de todos os níveis de análise linguística: o fonológico, o morfossintático, no polo da forma e, no polo do sentido, o semântico, o pragmático e o discursivo, o estudo apresentado neste artigo busca atestar esse elemento como microconstrução² do subesquema X-que_{CTD}, descrevendo-o a partir de

1 Este conceito será apresentado na seção de fundamentação teórica. Por ora, é importante destacar que a macrossintaxe está sendo compreendida como a ampliação do escopo da análise linguística para incluir não apenas a estrutura gramatical das sentenças, mas também a forma como essas sentenças se conectam para formar um texto coeso e coerente.

2 Este e os demais termos da LFCU mencionados na introdução serão conceituados na seção de fundamentação teórica. Estamos tratando de tipos individuais específicos que fazem parte do subesquema X-que_{CTD}, uma rede de operadores argumentativos.

suas propriedades da forma ou estrutura e do sentido ou conteúdo. Além disso, o estudo busca evidenciar a necessidade de trabalhar os elementos desse subesquema, representados aqui por “tanto que”, nas aulas de língua materna, a fim de contribuir com a análise linguística dos operadores argumentativos, elementos atuantes na coesão sequencial e, portanto, imprescindíveis à progressão textual, mas também representativos da argumentatividade inscrita na linguagem.

Nossa hipótese principal é a de que [tanto que]³ constitui um pareamento de forma e sentido, cujo fortalecimento pragmático, na base da atuação de pressões atinentes à (inter)subjetividade, resultam das práticas discursivas entre interlocutores. As subpartes formam uma unidade de sentido e forma que promovem um tipo de referência semântico-sintática e pragmático-discursiva distinto daquele que poderia advir da soma dessas subpartes constituintes, sendo convencionalizada em contextos específicos. É, portanto, acessada como uma unidade em sua atuação como conector textual-discursivo, articulando porções de discurso e imprimindo uma orientação argumentativa de comprovação.

Compreendida como microconstrução, [tanto que] é um *type* individual que compõe o subesquema X-que_{CTD}. Esse subesquema opera na dimensão da conexão textual-discursiva e estabelece uma rede de microconstruções que atuam como operadores argumentativos. Além de [tanto que], outras microconstruções desse subesquema como [acontece que], [fora que], [note que], [sendo que], [só que], [veja que], [vai que] atuam como articuladores de porções textuais explícitas no texto, mas também podem articular porções

3 Optamos pela representação [tanto que] para as situações em que nos referimos à microconstrução e “tanto que” entre aspas para os casos em que a referência seja mais geral e/ou indique a atuação como operador argumentativo.

de texto com a situação enunciativa em si mesma ou com situações extralinguísticas, nesse caso, considerando que o interlocutor preencha a porção subentendida a partir de seus conhecimentos de mundo, linguístico e interacional (como alguns casos de “vai que”).

É importante destacar que a LFCU se diferencia de outras abordagens funcionalistas principalmente porque institui a abordagem construcional em suas análises. Como corrente funcionalista, atém-se à língua em uso dando tratamento relevante aos tipos de contexto (cf. DIEWALD; SMIRNOVA, 2012) em que os elementos atuam vinculando esses contextos às funções exercidas e aos conteúdos veiculados, sobrelevando a concepção da gramática como molde do discurso.

Nesse sentido, a abordagem construcional da gramática também flagra as mudanças linguísticas na medida em que analisa os objetos de pesquisa nos contextos iniciais em que se apresentam usos mais referenciais, em contextos em que inferências semânticas, pragmáticas e estruturais indicam alterações nos usos “fonte” e em contextos cujas mudanças se estabelecem, gerando novas funções para velhas formas. De outra parte, pesquisadores da LFCU, como Rosário e Lopes (2019) têm advogado que se a mudança linguística envolve uso e cognição e se nela está envolvida processos de domínio geral (cf. BYBEE, 2010), os mecanismos cognitivos que operam na mudança diacrônica também atuam nas diversas atividades em que os falantes se inserem em um dado recorte sincrônico. Assentados na hipótese de Traugott e Trousdale (2010, p. 31) para os quais “a gradiência que é atestada sincronicamente advém do resultado de sucessivos micro passos que resultam de uma operação dos bem conhecidos mecanismos de reanálise a analogia”. Rosário e Lopes

(2019) defendem o conceito de construcionalidade⁴ que supre uma lacuna para as pesquisas sincrônicas como a nossa, tendo em vista que carecem de uma base teórica concreta alinhada à LFCU.

É importante frisar que a abordagem construcional também pretende atestar a evidência de redes da gramática da língua com *nós* e links entre os *nós*. Dessa forma, estamos postulando a formação de uma rede X-que_{CTD} como extensão da X-que_{Conect}. O operador argumentativo, doravante OA, “tanto que”, objeto de análise deste estudo, é um conector textual-discursivo representante desse subesquema que se realiza em níveis altamente idiomatizados como a microconstrução em destaque. O subesquema X-que_{CTD} congrega elementos procedurais da gramática que atuam integrando texto, como elementos de coesão sequencial atinentes à progressão e à coerência do texto, e discurso, como elementos que operam na argumentatividade inscrita na linguagem e no estabelecimento de um ponto de vista.

Ademais, ao dar tratamento às construções linguísticas de diferentes dimensões conectadas em rede, buscando descrever a realidade psicológica das línguas, a LFCU requer que o pesquisador tenha um maior rigor científico, promovendo uma análise sistemática com fatores bem delineados e com critérios bem demarcados em um *corpus* consistente que seja composto de múltiplas ocorrências a fim de que se possa atestar determinada estratégia de conexão, como a que neste estudo apresentamos.

A partir dessa concepção, em termos metodológicos, nosso objetivo é congrega um modelo quali-quantitativo com a composição

4 Este conceito será apresentado na seção de fundamentação teórica. Por ora, é importante destacar que a construcionalidade busca estabelecer que tipo de relação sincrônica há entre construções: grau de parentesco horizontal ou associação vertical.

de um corpus que vai sendo desenvolvido durante os estágios da pesquisa. Portanto, a partir dos fatores e critérios de análise, objetivamos analisar um determinado número de ocorrências e nos estágios seguintes incrementamos e/ou reformulamos esses fatores e critérios para continuar a análise nos demais dados. Dessa forma, atendo-nos à perspectiva de rigor científico, baseamo-nos no modelo construcional de Croft (2001) cujas propriedades procuram abranger as especificidades das construções. Além disso, ao dar tratamento equivalente às dimensões da estrutura/forma e do conteúdo/sentido, o modelo comprova a interdependência existente entre eles. Cabe ao pesquisador definir os fatores de análise que visam a descrever a atuação das duas dimensões, forma e sentido, bem como examinar, no caso de construções complexas como as que esta pesquisa se debruça, a contribuição das subpartes para a instauração do elo de correspondência simbólica.

Com o objetivo de descrever o uso de [tanto que] a partir do esquema X-que_{CTD}, optamos pelo tratamento sincrônico de nosso objeto de pesquisa que busca identificar e delinear com mais precisão esses elementos a fim de detectar uma rede altamente produtiva no âmbito da macrossintaxe do discurso. Dessa forma, é importante verificar a mudança de categorias e significados processada nesse objeto, que pode ser observada através das extensões contextuais postuladas por Himmelmann (2004) acerca do aumento das possibilidades de colocação ou “expansão da classe hospedeira” (host-class) bem como expansão sintática e semântico-pragmática que estão envolvidas no processo de abstratização das construções. Importante ressaltar, nesse sentido, que a mudança linguística emergente, observada pelo viés sincrônico, ou em seu

percurso, observada pelo viés diacrônico, pode ser identificada a partir dos usos polissêmicos articulados, que tendem a atuar em contextos específicos, marcando padrões também específicos. Assim, demonstramos como os usos contemporâneos permitem vislumbrar e hipotetizar uma trajetória no tempo ou identificar relações sincrônicas de parentesco ou associação entre construções (cf. ROSÁRIO; LOPES, 2019).

Nosso foco de análise nesse estágio são textos de cunho opinativo cujos tipos textuais predominantes são argumentativo, expositivo e injuntivo. Para isso, selecionamos textos do site “corpusdoportugues.org/now/” que compõe um banco de dados contemporâneo com textos do domínio jornalístico em gêneros discursivos diversos. Dessa forma, tencionamos analisar um número consistente de constructos, o lócus da análise funcionalista, para investigar as propriedades da microconstrução, sua estratégia de conexão textual-discursiva, atestando a emergência desse uso, a fim de melhor investigar não só a estruturação dos textos que recrutam esse tipo de conector, mas como essa estruturação pode indicar o projeto de texto do autor na ideia de que o discurso modela a gramática. Desse modo, nesse estágio, atemo-nos a pesquisa de ordem qualitativa em função de nos interessar inicialmente identificar a manobra coesivo-argumentativa estabelecida pelo movimento retropropulsor (cf. TAVARES, 2013) bem como os tipos textuais envolvidos nessa articulação na porção textual que antecede o conector, doravante D1, bem como a que o sucede, doravante D2 e a relação com os gêneros discursivos que também indicam o projeto de texto.

Esse mapeamento é crucial para que na segunda etapa da nossa pesquisa possamos trabalhar a perspectiva do ganho de autonomia

e ampliação da competência discursiva em uma proposta de leitura e a análise linguística críticas no ensino de língua materna em textos de cunho opinativo, identificando a motivação para o recrutamento desses conectores textual-discursivos e sua contribuição como articuladores discursivo-argumentativos na progressão e na orientação argumentativa do texto (cf. KOCH; ELIAS, 2016).

Para cumprir os objetivos deste artigo, o texto está assim dividido: além desta introdução, estabelecemos mais quatro seções: na primeira, apresentamos nosso objeto de pesquisa e a abordagem teórica-metodológica que fundamenta as análises; na segunda, a metodologia da pesquisa para a análise dos dados; na terceira, à guisa de exemplificação, a análise de dados para atestar a estratégia de conexão; na quarta, a proposta de aplicação do ensino do conector “tanto que” e, por último, expomos algumas considerações e perspectivas para a continuação da pesquisa.

LFCU: ABORDAGEM CONSTRUCIONAL E A RELAÇÃO FORMA-SENTIDO PARA A ANÁLISE DE DADOS

A abordagem construcional para a análise linguística procura compreender o processamento cognitivo da língua em uso e como esse uso impacta o sistema linguístico. Para essa abordagem, as construções são entendidas como unidades básicas da língua cujos níveis de integração e relações sistêmicas são fundamentais para compreendermos a gramática. Interessante observar que a LFCU é uma teoria pautada em cognição e uso que objetiva descrever a dinamicidade inerente à linguagem. Segundo Bybee (2010, p. 69):

A primeira razão para ver a linguagem como um sistema adaptativo complexo, ou seja, como algo mais parecido com dunas de areia do que com uma

estrutura planejada, como um edifício, é que a linguagem exibe uma grande quantidade de variação e de mudança gradativa.

A comparação da estrutura das línguas humanas a dunas que, embora apresentem uma regularidade aparente em suas formas, estão em constante mudança, nos mobiliza a estabelecer a relação de forma-sentido para a análise dos dados. Exatamente por isso dentre as abordagens construcionais, interessa-nos, em particular, a Gramática de Construções Radicais de Croft (2001), doravante GCR, em função de a mesma compreender seis propriedades alinhadas à forma e ao significado. Assim, o autor pressupõe uma construção como um conjunto de propriedades que se ligam internamente para formar um único sentido, portanto engendra o entendimento de que uma construção se compõe de multicamadas. Dessa forma, nos atemos à análise sistemática e holística dos dados das propriedades da construção a partir de parâmetros que descrevemos como fatores de análise observados e delineados nos contextos em que o objeto de pesquisa atua.

Consideramos [tanto que] como *construção*, tomado como pareamento simbólico de sentido e forma, nos termos de Goldberg (1995; 2006) e Croft (2001). Nessa consideração, levamos em conta o enfoque da LFCU, nos termos de Traugott e Trousdale (2013) e Bybee (2010), sob o pressuposto de que a língua, em todos os seus níveis, é uma rede de construções, e de que a estrutura das línguas humanas, embora apresentem uma regularidade aparente em suas formas, estão em constante mudança.

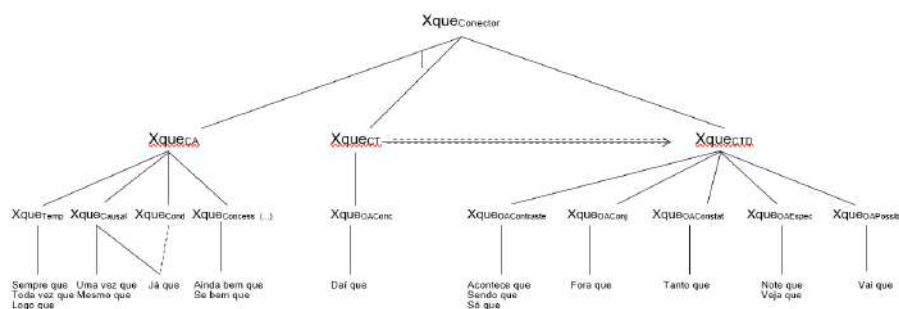
Tendo em conta o arcabouço teórico da LFCU, promovemos uma análise desse elemento de conexão textual-discursiva a partir do

conceito de microconstrução, *types* individuais de forma e conteúdo forjados em contextos específicos e que veiculam conteúdos distintos das subpartes que a compõe. É crucial, então, caracterizar a microconstrução [tanto que] a fim de localizá-la na rede X-que_{CTD} como estamos postulando.

De acordo com Traugott e Trousdale (2013, p. 11-12), entendemos que micro construções, além de serem *types* específicos de um determinado esquema, são caracterizadas em termos de tamanho, grau de especificidade fonológica e tipo de conceito, sendo que essas dimensões são gradientes. De acordo com os autores, a dimensão do tamanho incorpora construções atômicas, complexas ou intermediárias. Em nosso caso, a microconstrução [tanto que] é complexa, já que é uma unidade construída de pedaços analisáveis, como “tanto” e “que”. A dimensão da especificidade fonológica compreende construções substantivas, esquemáticas ou intermediárias. Para o elemento de conexão estudado, a microconstrução [tanto que] tem especificidade substantiva, pois é completamente especificada fonologicamente. E, finalmente, com relação ao tipo de conceito, as construções são caracterizadas como plenas, de conteúdo (lexicais) ou procedurais (gramaticais). Como procedural, [tanto que] tem sentido abstrato, posto que sinaliza relações linguísticas, perspectivas e orientações dêiticas. Como Traugott e Trousdale (2013, p. 11) descrevem: “elas [as construções] contribuem com informação sobre como combinar conceitos em uma representação conceptual”. Ou seja, é um elemento relacionador no discurso. Temos, então, que [tanto que] é uma microconstrução caracterizada como complexa em seu tamanho, substantiva em sua especificidade e procedural em seu tipo de conceito.

Como mencionamos, o foco da nossa pesquisa é tratar dos tipos individuais da rede X-que_{CTD} como uma extensão da rede X-que_{Conect'}, portanto nossa abordagem se pauta na dimensão sincrônica. Para dar conta desse foco, estamos tratando desses elementos a partir do conceito de construcionalidade (cf. ROSÁRIO; LOPES, 2019), tendo em conta que a mudança gradual se reflete na gradiência sincrônica da gramática. Assim, consideramos que a relação de construcionalidade se estabelece verticalmente do tipo 1 em relação ao subesquema X-que_{Conect'}, visto que a relação se dá em função de a Construção B - os conectores da X-que_{CTD} [acontece que, fora que, note que, sendo que, só que, tanto que, vai que, veja que] – estar ligada a uma Construção A em nível superordenado – a construção X-que_{Conect'}. Essa ligação se dá por meio de uma direção top-down (de cima para baixo), em que um nível mais esquemático e abstrato está associado a um nível menos esquemático e concreto. Consideramos também que as microconstruções destacadas anteriormente são instanciações da rede X-que_{CTD} que, como Santos (2023) postula, é uma extensão da rede X-que_{Conect'}, conforme figura 1 abaixo.

Figura 1: Representação da extensão da rede X-que_{Conector}, incluindo a X-que_{CTD}



Fonte: autoral.

Os elementos do subesquema $X\text{que}_{\text{CA}}$ são conectores adverbiais cuja análise está focada nas relações intraperíodos ou interperíodos, portanto articuladores melhor analisados em termos de microssintaxe. Já o conector textual “daí que” (cf. ARENA; TEIXEIRA, 2021) pode ser analisado em termos de micro e macrossintaxe, dependendo da articulação semântico-sintática e pragmático-discursiva estabelecida no contexto de uso. Nesse sentido, já se apresenta como uma extensão do grupo anterior $X\text{-que}_{\text{CA}}$. Já os elementos da $X\text{-que}_{\text{CTD}}$ são textual-discursivos, pois são elementos vinculados à macrossintaxe do discurso, atuando como operadores argumentativos na conexão transfrástica. Ao analisar elementos procedurais no âmbito do discurso, buscamos uma concepção mais ampla de gramática a fim de dar conta da atuação em dimensões mais amplas do que o período e que, não necessariamente, têm uma função meramente relacional. Nesse sentido, esses conectores assumem um caráter discursivo-argumentativo, na medida em que determinam o valor argumentativo dos enunciados, isto é, refletem o ponto de vista do enunciador e suas escolhas de hierarquização e organização das informações em seu projeto de texto.

Ainda baseados na abordagem sincrônica, consideramos a extensão acima descrita também a partir dos conceitos de expansão de contextos, dividindo-a em: *host-class*, sintática e semântico-pragmática postuladas por Himmelmann (2004, p. 32-33). Segundo o autor, o processo de expansão de contexto pode dar-se em três níveis: a) mudança da classe hospedeira (*host class*), com a ampliação paradigmática de membros de uma dada categoria. Nesse caso temos [tanto que] passando a fazer parte da classe dos operadores argumentativos; b) mudança de contexto sintático, com rearranjo na ordem dos constituintes internos

e formação de uma nova sintaxe regular de conector. Fica clara a atuação como conjunção consecutiva em (1) um elemento conector descontínuo e a sintaxe de conector textual-discursivo do tipo operador argumentativo, compreendido como uma unidade de sentido e forma que articula um único sentido em prol da coesão e argumentação do texto em (2); c) mudança de contexto semântico-pragmático, com ressemantização dos itens envolvidos que aplicamos para identificar usos distintos em uma mesma sincronia. Temos a semântica de causa-consequência no uso como conjunção consecutiva em (1) e a semântica de OA de comprovação em (2). Essa distinção pontual acerca dos três tipos de expansão de contextos é o que pretendemos exemplificar a partir de (1) e (2) a seguir.

Especial e Sports: Coldzera exibe força do Brasil em CS-GO

(1) Ele estava há apenas seis meses em a Luminosity Gaming, mas já tinha em o currículo a MLG Major Championship: Columbus. A vitória em a competição lhe garantiu US\$ 500 mil e ele se tornou o primeiro brasileiro a ganhar o prêmio de Jogador Mais Valioso de o campeonato. E isso foi apenas o início de a sua carreira. SK Gaming # [O sucesso foi *tanto*] [*que* a equipe alemã SK Gaming adquiriu o jogador.] Mas se você acha que ele joga a o lado de europeus está muito enganado, já que o time é composto apenas por pro-players brasileiros. E é exatamente por isso que a SK Gaming se tornou uma de as que tem uma torcida mais intensa em nosso país⁵.

4 gigantes europeus disputam contratação de grande craque do Flamengo

(2) O Flamengo tem se destacado ano após ano como um grande revelador de novos talentos, resgatando

5 Corpus do Português NOW. Disponível em: http://www.preparadopra valer.com.br/noticia/especial-esports-coldzera-exibe-forca-do-brasil-em-cs-go-sendo-destaque-mundial_a26782/1. Acesso em: 15 dez. 2023.

assim a sua velha tradição com o conhecido lema: “craque o Flamengo faz em casa”. # Os dois últimos grandes exemplos a serem citados são os casos de Vinícius Júnior e Lucas Paquetá, ambos criados no Ninho do Urubu e que já são destaques em times europeus, como o Real Madrid e o Milan, respectivamente. Além disso, há outras revelações como a de Filipe Vizeu e Jorge que também renderam muito dinheiro para o rubro-negro. # Como é de se esperar, o Flamengo está investindo cada vez mais nas suas categorias de base e tem sempre conversado com a comissão técnica para dar atenção aos garotos que têm se destacado em jogos juniores. [[*Tanto que*], na atual temporada, Vitor Gabriel e Lucas Silva estão sendo frequentemente chamados por Abel Braga]⁶.

Em (1), as subpartes “tanto” e “que” fazem parte de um período composto por subordinação adverbial consecutiva. Importante destacar que a tradição gramatical lista a conjunção descontínua “tanto [...] que” sem mencionar essa descontinuidade, destacando apenas como conjunção consecutiva o elemento “que”. A oração principal é finalizada pelo elemento “tanto”, veiculando a ideia de causa, enquanto a oração subordinada é encabeçada pela conjunção “que”, introduzindo a ideia de consequência implicada pela matriz. Estamos diante de um contexto cuja análise pode ser realizada com base nas relações mais típicas, intraperíodos, atinentes à microssintaxe. Em (2), “tanto que” atua em um contexto específico, como operador argumentativo que veicula em D2 uma constatação, a prova cabal de uma série de argumentos que foram trabalhados em D1 em uma escala argumentativa em direção a uma conclusão (cf. KOCH; ELIAS, 2016, p. 61-63, p. 136-137).

6 Corpus do Português NOW. Disponível em: <https://www.1news.com.br/noticia/555344/esportes/4-gigantes-europeus-disputam-contratacao-de-grande-craque-do-flamengo-24052019>. Acesso em: 15 dez. 2023.

Em termos sincrônicos, usos específicos e distintos demonstram que o processo de abstratização pode ser identificado a partir dos usos polissêmicos articulados em (1) e em (2), atuando em contextos específicos, marcando padrões também específicos. A partir da perspectiva de Himmelmann (2004), analisamos em termos de expansão de contextos, uma vez que em (1) teríamos usos mais originais cuja conjunção consecutiva descontínua atua na conexão interdependente das duas orações dentro de um período. Já em (2) temos um uso mais recente, com um nível de vinculação que demonstra não só a cristalização das subpartes, mas também o acesso como uma unidade de forma e sentido, que opera nas relações da macrossintaxe. Essa unidade em (2) estrutura o trecho em termos de coesão sequencial, já que articula as porções textuais na linha do texto, em um movimento retropropulsor, auxiliando em sua progressão bem como veicula em termos de sentido uma orientação argumentativa de comprovação em D2, mediante as provas/argumentos articulados em D1.

Ao analisar elementos procedurais no âmbito do discurso, buscamos uma concepção mais ampla de gramática a fim de dar conta da conexão transfrástica. Por conta disso, a conexão textual-discursiva, um conceito fundamental em nossa pesquisa, se refere às estratégias de coesão que operam na macrossintaxe, portanto, na conexão e ordenação das porções textuais para além dos períodos do texto, estratégias essas especialmente articuladas por operadores argumentativos.

Conectores textual-discursivos são operadores argumentativos, operadores discursivos e marcadores discursivos, elementos vinculados à macrossintaxe do discurso. Nesse sentido, Ducrot e Anscombre (1976), por exemplo, postulam que a sintaxe não se

restringe necessariamente à dimensão do período. Sob o rótulo macrossintaxe do discurso, os autores evidenciam que os conectores também atuam em dimensões mais amplas do que o período e que, não necessariamente, têm uma função meramente relacional. Para esses autores, são inúmeras as situações em que conectores assumem um caráter discursivo-argumentativo, na medida em que determinam o valor argumentativo dos enunciados, isto é, refletem o ponto de vista do enunciador e suas escolhas de hierarquização e organização das informações em seu projeto de texto.

No intuito de diferenciar conectores que atuam em nível lógico-semântico, isto é, que relacionam conteúdos proposicionais, daqueles discursivo-argumentativos, que atuam no nível da enunciação e do projeto de texto do enunciador, tem sido comum, na Linguística do Texto, o emprego do rótulo operador argumentativo ou discursivo. A fim de caracterizar o OA “tanto que”, apresentamos a definição de operador argumentativo de Koch e Elias (2016, p. 64):

Os operadores ou marcadores argumentativos são, pois, elementos linguísticos que permitem orientar enunciados para determinadas conclusões. São, por isso, responsáveis pela *orientação argumentativa* dos enunciados que introduzem, o que vem a comprovar que a argumentatividade está inserida na própria língua. (grifos das autoras)

Segundo Koch e Elias (2016, p. 76), tais estruturas podem ser definidas como elementos do repertório linguístico que “são responsáveis pelo encadeamento dos enunciados, estruturando o texto e determinando a orientação argumentativa”.

Após atestar o novo uso de [tanto que] com base na extensão da rede em termos de construcionalidade (cf. ROSÁRIO; LOPES,

2019) bem como em termos de abstratização de sentido por meio da expansão de contextos (cf. HIMMELMANN, 2004), partimos para a descrição das propriedades de forma e sentido (cf. CROFT, 2001) com os respectivos fatores de análise que elaboramos para cada uma delas no quadro 1 apresentado na sequência.

METODOLOGIA: CORPUS E FATORES DE ANÁLISE

Como mencionamos anteriormente, os constructos utilizados no corpus foram retirados do site “corpusdoportugues.org/now”. Esse corpus eletrônico contém cerca de 1,1 bilhão de palavras de dados de jornais e revistas da web em quatro países de língua portuguesa de 2012 a 2019. Para este estudo de base sincrônica, selecionamos textos que pudessem atestar o uso de [tanto que] na conexão textual-discursiva já consolidado como microconstrução da rede X-que_{CTD}. Ressaltamos que, nesse estágio, focamos na pesquisa qualitativa para descrever a manobra coesivo-argumentativa estabelecida por “tanto que” e no decorrer das análises promoveremos o refinamento dos fatores que ora estabelecemos a fim de continuarmos a análise de dados.

Para cumprir nossos objetivos, descrevemos no quadro abaixo alguns fatores de análise que utilizamos a fim de melhor identificar as propriedades de [tanto que] e efetivamente promover a análise multidimensional da microconstrução de acordo com o que preceitua a LFCU.

Quadro 1: Fatores de análise do conector textual-discursivo na abordagem construcional da gramática

Propriedades		FATORES DE ANÁLISE – [TANTO QUE] _{CTD}
FORMA	SINT	Estrutura de microconstrução: mais entrincheirada, não pode existir qualquer elemento entre “tanto” e “que”, formando um chunk, constituindo um tipo de microconstrução substantiva e específica. Advérbio de intensidade “tanto” perde a mobilidade bem como não se liga a verbo, adjetivo ou advérbio. O elemento “que” funciona como um clítico, integrando a forma adverbial. Posição típica de conectores, encabeçando orações, períodos ou parágrafos, atuando na macrossintaxe. Atua no estabelecimento da coesão, da orientação argumentativa e coerência do texto, tanto no nível microestrutural em que indica os encadeamentos entre orações como no nível intermediário, em que assinala os encadeamentos entre parágrafos ou períodos. (KOCH; ELIAS, 2016, p. 121-122)
	MORF	Há cristalização da forma: não há possibilidade de o elemento “que” variar de posição com a forma adverbial “tanto”. Não há contrações: elementos preservam independência formal.
	FON	Não há redução de material fônico. Sugere formação de grupo de força Adv+que: traços prosódicos particulares (entoação e ritmo) do conector.
SENTIDO	SEM	Persistência: traço de intensidade da forma adverbial “tanto” se transfere metaforicamente para a atuação de grau mais elevado na escala de argumentação. O elemento “que” transfere metaforicamente o traço de integração ao discurso que o sucede, indicando uma relação de conexão e integração entre as ideias. O chunk de forma também se dá no sentido em função do nível de integração máximo, acessado holisticamente e compreendido como um elemento de coesão sequencial.
	PRAG	Contextos argumentativos em que há uma interação focada na comprovação de fatos que vinham sendo expostos. Focalização/perspectivação do conteúdo mais relevante que o OA introduz. Interação: subjetividade ligada às perspectivas do produtor, fator intencionalidade, tanto na seleção das informações anteriores, quanto na argumentação introduzida pelo conector. Intersubjetividade ligada à projeção do ponto de vista estabelecido, fator aceitabilidade, calculada a partir do interlocutor alvo.

	DISC-FUNC Operador argumentativo: unidade linguística, com alto grau de integração, asseguradora da progressão textual a fim de manter em foco o objeto de discurso. É um articulador discursivo-argumentativo (KOCH; ELIAS, 2016, p. 132) que determina relações entre dois ou mais enunciados distintos, sendo cada um resultante de um ato de fala particular. Promove um encadeamento, em um movimento retropropulsor, entre o ato de fala/enunciado anterior, tomado como tema, ao novo ato de fala/enunciado que funciona como rema e que se constitui na orientação argumentativa na medida em que apresenta provas de que sua asserção é verdadeira. A estratégia de conexão inicia-se numa escala de argumentos de força crescente estabelecida em D1 com trechos mais enfáticos seja no estabelecimento de concessão, oposição, conjunção, seja na seleção de elementos lexicais que promovam uma escalada no nível de argumentatividade, o conector introduz a prova cabal que os comprova, orientando a compreensão da argumentação estabelecida em D2. Por se situar no topo da escala de argumentos, é encontrado em sequências tipológicas argumentativas, mesmo que só as encabece. Há preponderância em contextos mais informais e em gêneros discursivos de cunho opinativo.
--	--

Fonte: Autoral.

Por fim, ratificamos que, em se tratando da atuação como conectores textual-discursivos, [tanto que] é um elemento procedural no âmbito da macrossintaxe textual. Tal atuação incorpora propriedades do nível pragmático cujo caráter (inter) subjetivo promove conexão para além do período, unindo porções textuais e muitas vezes informações subentendidas na própria situação enunciativa.

O conector marca a posição particular desse produtor ao mesmo tempo que estabelece estratégias de argumentação e convencimento. Tais estratégias permitem que se ponha em relevo a opinião desse autor e que essa opinião seja focalizada por seu interlocutor. Para além dessa manobra, os elementos de conexão textual-discursivos

permitem que o autor construa um caminho interpretativo de forma a enlaçar o interlocutor em seu projeto de dizer.

Com base no que foi apresentado nesta seção, promovemos a análise de trinta constructos até esta etapa da pesquisa com o objetivo de identificar a estratégia de conexão textual-discursiva. Na segunda etapa, o foco se concentra em ampliar o corpus de pesquisa em outra plataforma, como o Twitter, a fim de refinarmos os fatores de análise. À guisa de exemplificação, apresentamos alguns constructos analisados de acordo com o quadro 1 na seção seguinte.

ANÁLISE DOS DADOS: [TANTO QUE] ELEMENTO PROCEDURAL DA MACROSSINTAXE

Destacamos que [tanto que] atua como um conector que estamos chamando de textual-discursivo por promover um tipo de coesão sequencial que auxilia tanto na progressão do texto como na orientação argumentativa do discurso. Esse padrão de uso é típico dos operadores argumentativos do tipo articulador discursivo-argumentativo, nos termos de Koch e Elias (2016). No português contemporâneo, essa microconstrução atua totalmente integrada à porção textual que encabeça principalmente em contextos orais e escritos em que há maior grau de informalidade.

No âmbito da operação do discurso, “tanto que” se insere na categoria dos articuladores que relacionam dois ou mais enunciados distintos, sendo cada um resultante de um ato de fala particular. É, portanto, uma unidade linguística, com alto grau de integração, asseguradora da progressão textual a fim de manter em foco o objeto de discurso. Promove uma conexão textual-discursiva em razão de auxiliar na coesão sequencial quando encadeia o ato de fala/enunciado anterior, tomado como tema, ao novo ato de fala/enunciado que

funciona como tema, fazendo o movimento retropropulsor (TAVARES, 2003), típico dos conectores, de forma a auxiliar na tessitura do texto. Dessa forma, promove a progressão textual e imprime no novo enunciado uma orientação argumentativa de constatação nos termos de Koch e Elias (2016). O conector se alinha à escala argumentativa proposta por pelos autores, uma vez que representa uma gradação de força crescente no sentido de uma mesma conclusão, similar a uma escala argumentativa evidenciada pelo sentido de intensidade carregado pelo advérbio “tanto”.

Mais especificamente, analisamos que a estratégia/função de coesão sequencial se inicia numa escala de argumentos de força crescente estabelecida no discurso ou porção textual anterior, D1. Na sequência, “tanto que” introduz a prova cabal que os comprova, orientando a compreensão da argumentação estabelecida no discurso ou porção textual posterior, D2. Por se situar no topo da escala de argumentos, introduzindo o argumento mais importante que funciona como comprovação, é encontrado em sequências tipológicas argumentativas, mesmo que só as encabece. Há preponderância em contextos mais informais e em gêneros discursivos de cunho opinativo.

Como exemplificamos em (03), “tanto que” é constituído de características de operador argumentativo, já que permite orientar enunciados para determinadas conclusões, articulando as duas porções textuais com as quais se envolve por meio de elementos linguísticos ou implicações semânticas que alguns elementos fazem:

(03) A notícia de que o governo já tem um programa para substituir o Mais Médicos soa como música a os ouvidos os prefeitos, inclusive Nene. Isso porque os municípios sozinhos não conseguem profissionais para atuar em regiões mais afastadas e têm pouco

dinheiro em caixa. # O governo Jair Bolsonaro sempre teve um viés crítico ao Mais Médicos - criado por Dilma Rousseff. Acusava-o de trazer cubanos para o país e de ser uma forma de financiar a ditadura de os irmãos Castro. # A atual gestão modificou o programa e mandou os cubanos embora. Ficaram apenas brasileiros e estrangeiros que revalidaram o diploma de medicina. # Ainda que criticado, na prática, o programa é importante para as prefeituras catarinenses, *tanto que* Nene Colombi afirma que uma das solicitações feitas ao Ministério de a Saúde é que estenda o Mais Médicos até que o novo projeto esteja em funcionamento. # Na reunião no Ministério da Saúde, a comitiva da Fecam solicitou a imediata prorrogação dos mais de 400 contratos do Mais Médicos ainda vigentes. O ministério ficou de analisar o pedido.

A reportagem trata do funcionamento do programa Mais Médicos, a qual afirma que será substituído. O trecho destaca a importância do programa devido à falta de profissionais da saúde em regiões afastadas, assim como pela falta de verba. Entretanto, de acordo com Jair Bolsonaro, citado no artigo, o programa contribui com a ditadura cubana e, por isso, foi altamente criticado e modificado por ele.

O trecho em que o conector “tanto que” se encontra é encabeçado pela conjunção concessiva “ainda que”, que denota a divergência entre as críticas ao projeto e a sua importância para as cidades pequenas. Essa estratégia sobreleva o poder argumentativo de “tanto que” como operador argumentativo para introduzir prova(s) acerca das informações (argumentações) apresentadas em D1.

Nesse sentido, D2, encabeçada pelo OA de constatação (KOCH; ELIAS, 2016), funciona como uma comprovação numa relação de

consequência implicada discursivamente. Estamos diante do domínio da causalidade articulada, conforme preceitua Sweetser (1990), atuando no domínio dos fatos, como em (03), na medida em que “tanto que” marcará a consequência cabal, daí ser uma prova, a partir da exposição de argumentos baseados em situações. Dessa forma, há uma constatação da informação anterior, que é o fato de Nene Colombi ter solicitado a extensão do Mais Médicos, enquanto o novo programa não é iniciado. A escolha do OA também representa, em relação às informações trazidas em D1, uma ênfase, dentro da escala argumentativa, uma gradação de força crescente no sentido de uma mesma conclusão (KOCH; ELIAS, 2016, p. 62), uma vez que é intensificado pela porção concessiva com “ainda que”. Ou seja, ao apresentar a prova cabal do que vinha sendo informado, revela-se uma constatação com um nível de intensidade maior. Não é por acaso que o elemento “tanto” que referencialmente é tomado como advérbio de intensidade compõe esse OA, contribuindo com o traço de intensidade que persiste no conector.

A seguir apresentamos um exemplo de uma coluna de resenhas de novelas e séries em que o OA “tanto que” se apresenta na fala reportada da atriz entrevistada:

(04) Em *Ambição*, Arlete vivia Belinha, primeira grande vilã da teledramaturgia brasileira. Irmã da mocinha Guida (Lolita Rodrigues), ela era uma moça pobre que sonhava em ser muito rica. Já Guida, que não ligava para bens materiais, encontrou o amor com um homem de posses. Belinha não aceitou isso e fez de tudo para prejudicar a irmã e a família toda. Sobrava para sua intérprete enfrentar a ira do público. ‘Ela fazia qualquer coisa pra ganhar. Queimava o vestido da irmã para ela não ir ao baile, atropelou o próprio pai [...] *Tanto que* uma mulher

me agarrou no supermercado para me bater. Eu não estava esperando, embora eu recebesse muitas cartas de pessoas me amaldiçoando', lembrou a atriz na série documental.

A notícia conta a história de Belinha, uma atriz brasileira que deu vida a uma grande vilã de novela, o que gerou consequências violentas do público com a atriz. Na fala de Arlete Sales, ela explicita diversas atitudes maldosas de sua personagem e, então, inicia uma frase com “tanto que” para abordar a agressão que ela sofreu no supermercado. No trecho, o OA de comprovação antecede uma consequência, a qual também serve de prova para a tese: a personagem é tão maldosa que a atriz até sofreu agressão pelos telespectadores. Desse modo, o OA atua na introdução de uma comprovação, o argumento mais forte dentro da escala argumentativa para a defesa da tese.

Sob a perspectiva da LFCU, comprovamos que [tanto que] é uma microconstrução, um pareamento simbólico de sentido e forma, nos termos de Croft (2001), cujas subpartes cristalizadas atuam no nível substantivo e específico, forjado em contextos específicos e que veiculam conteúdos distintos das subpartes que as compõem. Portanto, a combinação se encontra mais entrincheirada, não podendo existir qualquer elemento entre “tanto” e “que”, formando um *chunk*. Ainda com relação à atuação na macrossintaxe, “tanto que” estabelece um tipo de coesão sequencial que conjuga orientação argumentativa e coerência textual. Nesse sentido, nosso objeto de estudo situa-se em contextos mais abstratos, ligados às relações textuais procedurais (inter)subjettivas, formando, assim, novos signos na rede X-que de conectores textual-discursivos.

Nesse sentido, nos contextos como (02), (03) e (04), a subparte “que” funciona como um clítico, compondo a forma adverbial,

prestando-se à integração da porção textual que o conector introduz e se localizando na posição típica de conectores, encabeçando orações, períodos ou parágrafos. Além disso, estabelece a configuração de um conector da rede X-que. Já a subparte “tanto” não atua mais como advérbio de intensidade, perdendo a mobilidade, bem como não se liga a verbo, adjetivo ou advérbio. O recrutamento do advérbio “tanto” para compor uma subparte desse conector complexo evidencia a motivação extralinguística, uma vez que o traço de sentido de “intensidade” motiva a introdução de um argumento mais forte de uma escala que comprova a argumentação posta em D1. Essa escala crescente na argumentação é coroada por “tanto que”, ratificando a intensidade do argumento – A PROVA CABAL. Em função dos dados analisados até aqui, em uma próxima etapa da pesquisa, interessa-nos verificar se esse elemento procedural se formou via analogização à rede e qual seria o (ou se existiria um) exemplar dessa extensão da rede.

Tratando ainda a partir do horizonte da LFCU, em termos de propriedades semânticas, o traço de intensidade que persiste em “tanto” e que acreditamos ter sido a motivação para a formação desse conector se transfere metaforicamente para a atuação de grau mais elevado na escala de argumentação. O elemento “que” transfere metaforicamente o traço de integração ao discurso que o sucede, sentido típico de integração/conexão. O *chunk* de forma também se dá no sentido em função do nível de integração máximo, pois “tanto que” é acessado holisticamente e compreendido como um elemento de coesão sequencial, projetando o interlocutor para o que foi explicitado anteriormente e o que vai ser encaminhado posteriormente em um movimento retropropulsor de forma que ele possa fazer a conexão das ideias.

Em termos de propriedades pragmáticas, “tanto que” mobiliza contextos argumentativos em que há uma interação focada na comprovação de fatos que vinham sendo expostos. Por atuar no topo da escala argumentativa, numa gradação de força crescente no sentido de uma mesma conclusão, é comum em D1 haver degraus dessa escala com trechos mais enfáticos seja no estabelecimento de concessão, oposição, conjunção, seja com a seleção de elementos lexicais que promovam uma escala de argumentos. Assim, há claramente a focalização do conteúdo mais relevante que “tanto que” introduz e consequente perspectivação da argumentação pretendida. Nessa manobra coesiva, torna-se evidente a subjetividade ligada às perspectivas do produtor, sob a forma explícita de sua intencionalidade, tanto na seleção das informações anteriores quanto na argumentação introduzida pelo conector, bem como se evidencia a intersubjetividade ligada à projeção do ponto de vista estabelecido, sob a forma de pretendida aceitabilidade, calculada a partir do interlocutor alvo.

COMPARANDO OS USOS: UMA PROPOSTA DE APLICAÇÃO DA GRAMÁTICA COMO MOLDE DO DISCURSO

Como parte do foco deste artigo, a proposta para aplicação do estudo dos conectores da rede X-que_{CTD}, pauta-se na análise dos usos contextualizados com base no aparato teórico-metodológico da LFCU. A proposta é apresentar dois grupos de textos em que se possa analisar, de um lado, o uso da conjunção consecutiva “tanto [...] que” e, de outro, o uso do conector textual-discursivo “tanto que”, com foco na identificação dos elementos contextuais que licenciam usos distintos.

A partir da emergência para se trabalhar de modo mais eficiente e produtivo os pontos da gramática em sala de aula de Língua

Portuguesa, o objetivo mais representativo da pesquisa é apresentar a dinamicidade inerente à linguagem, esse sistema adaptativo complexo (cf. BYBEE, 2010), refletido em usos específicos para elementos forjados por pressão de informatividade contextual. Dessa maneira, formas velhas se prestam a novos usos o que nos leva à compreensão da gramática como molde do discurso.

Esta proposta é destinada aos alunos do Ensino Médio e tem como objetivo analisar a categoria de conectores sobre padrões sintático-semânticos e pragmático-discursivos, comungando com as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL – OCEM, 2006, p. 27), ao afirmar que “o papel da disciplina Língua Portuguesa é o de possibilitar, por procedimentos sistemáticos, o desenvolvimento das ações de produção de linguagem em diferentes situações de interação”. Ou seja, procuramos também com essa proposta de análise promover a utilização da língua na oralidade e na escrita através dos diferentes gêneros que circulam no meio social. Buscamos, para este artigo, dois gêneros discursivos distintos, o meme para o grupo 1, que estamos relacionando ao uso mais prototípico, mais recorrente sobretudo nas aulas de análise linguística tradicional, a conjunção consecutiva “tanto [...] que”. O grupo 2 relacionado ao uso do conector “tanto que” abriga o gênero discursivo reportagem.

Nesse sentido, a proposta também segue a BNCC (2018) que se propõe definir as competências gerais sobre as aprendizagens essenciais que os estudantes devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, incluindo oralidade e escrita num contexto mais amplo, de práticas contemporâneas de linguagem, já que os textos são cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos,

tanto na produção e configuração como na publicação e replicação, intensificando as possibilidades de interação.

Para o desenvolvimento da nossa proposta, o primeiro passo é definir a classe dos conectivos na perspectiva da tradição e explorar já nessa etapa a classificação das conjunções consecutivas, chamando a atenção para a descontinuidade de “tanto [...] que” e seus correlatos. Na sequência, destacamos a elaboração dos objetivos, visto que é de suma importância para o direcionamento de qualquer análise ou atividade e, em se tratando de prática de ensino/aprendizagem, não há como não traçar metas para alcançar a eficácia do trabalho.

A segunda etapa constitui em discutir a perspectiva a ser trabalhada, a da gramática como molde do discurso e a importância de se analisar os usos em seus contextos para que possamos compreender como os conectores atuam, buscando fontes de apoio e fundamentação, para melhor compreender o trabalho. A terceira tem como objetivo a escolha dos textos (gêneros meme e reportagem) que precisa levar em consideração o público, a faixa etária, o grau de aprendizagem e abstração dos estudantes.

Em sala de aula, é importante lembrar-se de contextualizar a situação de aprendizagem, mostrar qual o tratamento que será dado ao item gramatical selecionado e resgatar outros conhecimentos necessários para que o estudante se identifique e busque proximidade com o que já sabe, para então avançar com novos conhecimentos. Daí a opção por trabalhar o uso da conjunção consecutiva no gênero meme, uma vez que há inúmeros exemplos com “tanto [...] que” disponíveis nas plataformas digitais. Por sua vez, o gênero reportagem também é muito utilizado em sala de aula, então torna-se um recurso interessante para se perceber os usos específicos do conector “tanto

que” em sequências tipológicas argumentativas dentro de um gênero que em tese não pertence ao domínio da argumentação.

Os memes escolhidos são veiculados no Google imagens e os trechos de reportagens são encontrados no site “corpusdoportugues.org.br/now”. Destacamos dois de cada grupo abaixo:

Grupo 2 – Reportagens

Mesmo sendo exercício bem simples, é um dos que mais exige fisicamente, tanto que ajuda a fortalecer todos os músculos desde os ombros até os joelhos.

Desde então ele aproveita cada oportunidade que seu pai pode levá-lo para fazer fotos como essas e já tem uma lista de celebridades que o seguem. # Danielzinho já é bastante querido pelos artistas, tanto que em seu aniversário, em junho de este ano, ele contou com a presença de Mc Gui que animou a festa, além de Tirulipa e David Brazil.

Grupo 1 – Memes

*Evolua tanto que os
outros precisarão
conhecer você de novo.*

11 PERSUADOR

**ME ENROLA TANTO
QUE SÓ FALTA ME PASSAR
NO GRANULADO.**

OBRIGADA. DE NADA.

Uma observação necessária, após apresentar os textos, é ressaltar que o gênero discursivo e suas características levam em consideração a finalidade e o propósito comunicativo e alguns padrões que sedimentam sua estrutura composicional e seu estilo. Por isso, entendemos ser interessante e mais efetivo considerar o trabalho com a comparação dos gêneros a fim de que o aluno perceba que os próprios gêneros motivam o uso de determinados elementos de conexão. Os memes, por exemplo, são produzidos com uma finalidade de ironizar, mas antes trazem, geralmente, uma quebra de expectativa que no caso em questão é trabalhada em termos das escolhas lexicais e na relação de implicação, como causa-consequência, muito propícia para o uso de certos conectivos que ajudam a construir essa ideia.

Em seguida, ler e buscar interpretar o texto em si, chamando atenção para a conexão que se estabelece, questionando se todos têm o mesmo sentido e, a partir disso, levá-los a identificar o uso mais prototípico e as motivações para se utilizar um e outro elemento de conexão. Com essa concepção de que nem todos foram usados para se referir ao mesmo efeito de sentido, pedir que se reúnam em grupos para analisar os elementos “tanto[...] que” e “tanto que” nos textos apresentados, observando:

a relação do gênero discursivo/sequência tipológica como contexto motivador para determinado uso;

relação de sentido entre um e outro elemento, buscando identificar similaridades e relacionar à questão sintático-pragmática, vislumbrando a dinamicidade da língua e a gramática como molde do discurso.

No momento seguinte, compartilhar as análises dos estudantes. Após ouvi-los, ir progressivamente apresentando as diferentes

dimensões sintático-semântico e funções discursivas que o elemento de conexão “tanto [...] que/tanto que” articula. A proposta é não apenas fazer o levantamento com eles, mas também, apresentar a proposta tradicional atrelada à microssintaxe e a proposta funcionalista das mudanças linguísticas e categorias não discretas que permite atrelar o último uso à macrossintaxe. Fazer perguntas de forma que considerem a maleabilidade da língua e ao mesmo tempo como o uso é contextualizado, por exemplo, será que é o uso mais frequente em nossa língua atualmente? Trabalhar também a ideia de consequência no nível lógico-semântico, como nos memes, e no nível discursivo-argumentativo, como nas reportagens, buscando as condições que motivam esses níveis. Nesse momento, apresentar o conceito de operador argumentativo, mostrando aos alunos o foco da tradição e o foco das teorias funcional e textual.

A etapa seguinte consiste na produção de tirinhas ou outros gêneros verbo-visuais que possam abrigar o uso dos dois tipos de elementos de conexão “tanto [...] que/tanto que”, valendo-se também de imagens ou ilustrações que busquem auxiliar na composição de argumentos. A produção desse material pode ser compartilhada em sala de aula e publicada em outros espaços da escola bem como na rede social da instituição. Essas são apenas algumas sugestões de atividades cujo foco principal pretendido neste artigo foi o trabalho da gramática como estrutura que se molda ao discurso como as dunas de areia sob a ação do vento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS E PERSPECTIVAS PARA A CONTINUAÇÃO DA PESQUISA

Neste artigo, buscamos atestar o uso de “tanto que” como OA de comprovação, um conector que estabelece uma manobra específica

de conexão textual-discursiva em um recorte sincrônico. Fazendo parte de uma rede de conectores que estabelece uma tipologia de operadores discursivos, “tanto que” destaca a importância de um olhar diferenciado para usos que atuam no nível da micro e macrossintaxe, atentando para os padrões que são recrutados por gêneros discursivos/sequências tipológicas. Esses usos demonstram a maleabilidade da língua e os movimentos de mudança e continuidade que nela operam a partir de pressões contextuais na interação.

Após observado o novo uso, buscamos descrevê-lo a partir de suas propriedades de estrutura e conteúdo a fim de observar fatores que possam contribuir com a análise rigorosa em termos teórico-metodológicos. A partir dessa etapa, como perspectiva para continuidade da pesquisa, partimos para o aumento do corpus, buscando na base do Twitter exemplos dos dois padrões de uso a fim de verificar como se realiza o recrutamento de “tanto que” nessa plataforma.

Como parte do debate das relações entre língua e ensino, este artigo se posiciona no eixo “Teorias linguísticas e ensino de gramática”, então, na primeira parte do artigo, discutimos o uso emergente de “tanto que” com base na LFCU. Na segunda parte, propomos uma atividade de análise linguística, partindo da língua em uso, ancorada na LFCU, de forma a demonstrar como é possível trabalhar formas dinâmicas para abordar conteúdos ou categorias gramaticais em sala de aula, ampliando o olhar do aluno da tradição gramatical, como microssintaxe, e observando os fenômenos linguísticos nas suas instâncias de usos, percebendo as variadas funções que podem assumir no ato comunicativo, como elemento da macrossintaxe.

REFERÊNCIAS

- ARENA, A. B.; TEIXEIRA, A.C.M. A expressão de resultado do conector *daí que*: mudança linguística em perspectiva funcional centrada no uso. Fórum linguístico, *Revista do programa de pós-graduação em linguística*, UFSC, 2021.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: Ministério da Educação / Secretaria de Educação Básica, 2018.
- BRASIL. *Linguagens, códigos e suas tecnologias*. (Orientações curriculares para o ensino médio). v. 1. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.
- BYBEE, J. *Language, usage and cognition*. Cambridge: cup, 2010.
- CROFT, William. *Radical Construction grammar: syntactic theory in typological perspective*. Oxford: Oxford University Press, 2001.
- CORPUS DO PORTUGUÊS. Disponível em: <http://www.corpusdoportugues.org/now>. Acesso em: 15 dez. 2023.
- DUCROT, O; ANSCOMBRE, J. C. L'argumentation dans la langue. *Langages*, n. 42. Paris, Didier-Larousse, p. 5-27, 1976.
- GOLDBERG, A. *A construction grammar approach to argument structure*. Chicago: The university of Chicago Press, 1995.
- GOLDBERG, A. *Constructions at work*. Oxford: Oxford University Press, 2006.
- HIMMELMANN, N. P. Lexicalization and grammaticalization: Oppositive or orthogonal?. In: BISANG, W. et al. (Ed.). *What makes grammaticalization?*. Berlin: Mouton de Gruyter, p. 21-42, 2004.
- KOCH, I. G. V; ELIAS, V. M. *Escrever e argumentar*. São Paulo: Contexto, 2016.
- ROSÁRIO, I. C; LOPES, M. G. Construcionalidade: uma proposta de aplicação sincrônica. *Revista Soletras*. São Gonçalo, n. 37, v. 1, p. 83-102, jan./jun., 2019.
- SANTOS, A. C. M. dos. Conectores textual-discursivos da rede x-que em gêneros de cunho opinativo: descrição e prática de análise linguística. *Congresso Internacional de Ensino de Língua Portuguesa – III CONELP*. Rio de Janeiro: UERJ.
- SWEETSER, E. *From Etymology to Pragmatics: metaphorical and cultural aspects of semantic structure*. New York: Cambridge University Press, 1990.

TAVARES, M. A. *A gramaticalização de 'e', 'ai', 'daí' e 'então': estratificação/variação e mudança no domínio funcional da seqüenciação retroativo-propulsora de informações – um estudo sociofuncionalista*. 2003. 286f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2003.

TRAUGOTT, Elizabeth Closs; TROUSDALE, Graeme A. *Constructionalization and constructional changes*. Oxford: OUP, 2013.

TRAUGOTT, Elizabeth Closs; TROUSDALE, Graeme A. *Gradience, Gradualness and Grammaticalization*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 2010.



ARTIGO/DOSSIÊ

PARA ALÉM DA CLASSIFICAÇÃO GRAMATICAL: O ENSINO DA CONEXÃO DE ORAÇÕES SOB A PERSPECTIVA DA LINGUÍSTICA SISTÊMICO-FUNCIONAL

ANE CAROLINA SANTOS
THAMARA SANTOS DE CASTRO

Ane Carolina Santos

Doutora em Letras pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

Membro do Grupo SAL (Systemic Across Language) e do GESD (Grupo de Estudos em Sistêmica e Discurso).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7745160975713642>.

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-1004-0607>.

E-mail: mestreaneuerj@gmail.com.

Thamara Santos de Castro

Doutora em Letras pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

Professora EBTB da Universidade Federal Fluminense (UFF).

Membro do Grupo SAL (Systemic Across Language) e do GESD (Grupo de Estudos em Sistêmica e Discurso).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2021422646031021>.

ORCID iD: <https://orcid.org/0009-0000-3610-2971>.

E-mail: thamara_castro@id.uff.br.

Resumo: Para o desenvolvimento de uma competência discursiva pelos estudantes da escola básica, principalmente no que se refere às habilidades de

leitura e de escrita, é necessário que se estimule a reflexão sobre os usos dos recursos linguísticos. Assim, é indispensável que exista uma abordagem funcional do trabalho com língua portuguesa em sala de aula. Por isso, com base na perspectiva da Linguística Sistêmico-Funcional (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014), na qual uma língua é interpretada como um sistema de significados, acompanhados de formas por meio das quais os significados podem ser realizados, o objetivo deste trabalho é apresentar uma forma mais pragmática e menos metalinguística de se tratar o complexo oracional, tradicionalmente conhecido como período composto. Por meio de um artigo de opinião, foram selecionadas estruturas oracionais a fim de perceber como estas se relacionam com o propósito comunicativo do gênero. Dessa maneira, acredita-se em um ensino de gramática a partir da análise das escolhas léxico-gramaticais, considerando o texto em sua construção processual, o que possibilitará aos alunos maior autonomia em diferentes contextos de práticas sociais.

Palavras-chave: Ensino de Língua Portuguesa. BNCC. Linguística Sistêmico-Funcional. Complexo oracional. Artigo de opinião.

Abstract: For the development of discursive competence by basic school students, especially regarding reading and writing skills, it is necessary to encourage reflection on the uses of linguistic resources. Therefore, it is essential that there is a functional approach when working with portuguese language in the classroom. In this sense, based on the perspective of Systemic-Functional Linguistics (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014), in which a language is interpreted as a system of meanings, accompanied by forms through which meanings can be realized, the objective of this work is to present a more pragmatic and less metalinguistic way of dealing with the clause complex, traditionally known as the compound period. Through an opinion article, these structures were selected in order to understand how they are related to the communicative purpose of the genre. In

this way, teaching grammar based on the analysis of lexico-grammatical choices and considering the text in its procedural construction will allow students greater autonomy in different contexts of social practices.

Keywords: Portuguese Language Teaching. BNCC. Systemic-Functional Linguistics. Clause complex. Opinion article.

INTRODUÇÃO

Afirmar que o ensino básico brasileiro precisa ser repensado já se tornou uma fala clichê – embora verdadeira – até para quem não está envolvido diretamente com educação. Enquanto a função básica das escolas deveria ser proporcionar a aprendizagem de conhecimentos, habilidades e valores necessários à socialização do indivíduo, o que encontramos são instituições públicas e privadas que não oferecem grandes desafios intelectuais aos estudantes e que deixam a desejar em suas funções básicas, como formar verdadeiros cidadãos, pessoas autônomas capazes de aplicar os conhecimentos aprendidos para além dos muros da escola.

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (doravante BNCC), o ensino de língua portuguesa deve ampliar os letramentos dos estudantes da escola básica a fim de que eles participem significativa e criticamente das diversas práticas sociais.

Os conhecimentos sobre os gêneros, sobre os textos, sobre a língua, sobre a norma-padrão, sobre as diferentes linguagens (semioses) devem ser mobilizados em favor do desenvolvimento das capacidades de leitura, produção e tratamento das linguagens, que, por sua vez, devem estar a serviço da ampliação das possibilidades de participação em práticas de diferentes esferas/ campos de atividades humanas. (BRASIL, 2008, p. 67)

Para isso, o texto e seu processo de construção devem ser as bases para o ensino da língua materna na educação básica. Assim, para que se contribua para o desenvolvimento crítico das habilidades de leitura e escrita dos alunos da Educação Básica, é necessária uma abordagem pragmático-funcional no trabalho com a língua, possibilitando ao aluno uma reflexão sobre os recursos linguísticos que lhe são disponibilizados.

Entretanto, apesar de mais de uma década de BNCC, o ensino de gramática nos livros didáticos de Língua Portuguesa (LP), na maioria das vezes, é abordado de maneira tradicional ou sem qualquer proposta de reflexão linguística (BEZERRA & REINALDO, 2020). A preocupação com essa realidade e o desconforto, como docentes, diante do produto visto, muitas vezes, nas aulas de língua materna nas escolas, públicas e privadas, é que motivou este trabalho. É urgente apontar alternativas metodológicas que condizem com os preceitos dos documentos norteadores e que possibilitem o desenvolvimento da competência crítica de leitura e de escrita dos alunos da escola básica para que o ensino de gramática seja eficaz no que se refere à reflexão e à consciência linguística.

Partindo dessa ideia, este artigo tem como objetivo ampliar a abordagem do ensino de conexão de orações – em turmas do 9º ano do Ensino Fundamental –, tradicionalmente conhecido como período composto, indo além da descrição e da classificação metalinguística. Como principal suporte teórico para a investigação aqui proposta, será empregada a Linguística Sistêmico-Funcional (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014), doravante LSF, pois ela representa um importante instrumento para a análise de textos ao permitir que se vejam potenciais de significado na escolha de determinadas

estruturas, ou seja, tal teoria permite entender não só a funcionalidade das estruturas sintáticas, mas também as possíveis motivações do usuário para empregá-la. Por meio dela, pretende-se, aqui, fazer um levantamento das estruturas de expansão, presentes em complexos oracionais de um artigo de opinião do Portal G1 a fim de perceber como elas auxiliam na construção do propósito comunicativo do gênero. Acredita-se, assim, que, ao ampliar a discussão acerca, será possível apontar um caminho para uma nova forma de trabalhar com o período composto na escola básica.

LÍNGUA E GRAMÁTICA

No que diz respeito ao trabalho docente, é fato que grande parte do aprendizado de nossos alunos depende da forma como é trabalhado o conteúdo em sala de aula. Em linhas gerais, o resultado do ensino variará dependendo da maneira como o professor conduzir política e ideologicamente a sua prática pedagógica, ou seja, dependendo da escolha de estratégias que vão desde a seleção de conteúdos até a forma como trabalhará-lo e sua avaliação. No entanto, muitas vezes, pela correria do cotidiano, ou por ter que trabalhar em várias escolas e não sobrar muito tempo, ele acaba não refletindo sobre os pressupostos metodológicos que utiliza em sala de aula ou mesmo sobre o objetivo pretendido com determinados conteúdo e atividade.

Nesse sentido, é importante expandir um pouco a discussão acerca de duas concepções fundamentais para o trabalho com a língua materna: o próprio entendimento do que seja língua e do que seja gramática, pois acreditamos que

não há ensino satisfatório sem o conhecimento profundo, pelo professor, da concepção de língua

que adota e, conseqüentemente, da definição do que deveria ser seu objeto específico: os textos. Essa concepção (consciente ou não) interfere nos processos de ensino/aprendizagem, determinando o *que, como e para que se ensina*. (SANTOS, 2017, p. 19)

Em relação ao primeiro conceito, três correntes fundamentais destacam-se: a primeira delas é a fundamentada por Saussure sob o viés do estruturalismo; a segunda tem como base os estudos gerativistas de Chomsky; a terceira, por sua vez, é conhecida como interacionista e tem o respaldo na Análise do Discurso e nos estudos mais atuais.

Ferdinand de Saussure, considerado pai da Linguística, defende que o estudo da linguagem comporta duas partes: língua (*langue*) e fala (*parole*). Aquela, em sua essência, teria um teor social, e esta seria a parte individual da linguagem (SAUSSURE, 2006). Seu foco de estudo são as formas normatizadas da língua, supondo-se que ela seja uma espécie de produto, pronta, acabada e estável.

Em sua visão, a língua, além de ser psíquica e abstrata, também é considerada coletiva e social ao abarcar um grupo de pessoas, mas não ignora a expressão individual de cada um. Constituída por um código de regras e estruturas que todo indivíduo assimila da comunidade de que faz parte, ela seria produto social da faculdade da linguagem, reunião de convenções essenciais adotadas pelo corpo social para permitir a prática dessa faculdade pelas pessoas (SAUSSURE, 2006).

A partir dessa perspectiva, a língua passa a ser sinônimo de um sistema de signos linguísticos que é regido por leis internas e próprias que nada se relacionam com o mundo exterior (SAUSSURE, 2006), não havendo espaço para se considerar o sujeito. Já que a

língua está dada e tem um funcionamento independente, não cabe ao sujeito alterá-la ou criticá-la. Afinal, ele é apenas um usuário dela. Essa visão traz consequências diretas na forma como o ensino é visto: se a língua está pronta e é autônoma, o estudante tem o papel de apenas entender e aceitar, sem maior intervenção, as chamadas regras gramaticais anteriormente impostas.

A postura defendida por Noam Chomsky, no entanto, vai de encontro às propostas do estruturalismo: agora, não se acredita na ideia de língua como sistema homogêneo, estável, sincrônico e desvinculado de questões ideológicas. Os princípios propagados pelo norte-americano têm como concepção básica a existência de uma Gramática Universal, formada por princípios invariantes aplicados de modo idêntico para todas as línguas.

Para ele, os seres humanos apresentam uma predisposição genética capaz de permitir a aquisição da linguagem, sendo a língua apenas uma forma de representar a mente, o pensamento humano. Ou seja, o homem já vem ao mundo dotado de um mecanismo que lhe permite aprender qualquer língua, basta que seja exposto a falantes de uma ou de mais de uma língua. É inato: quando nasce, toda criança já possui em seu cérebro estruturas abstratas universais, mas, com o passar do tempo, vai selecionar e internalizar aquelas referentes à língua falada no contexto em que está inserida (TRASK, 2004).

Redefinindo posições no âmbito desses estudos, o pensamento do russo Mikhail Mikháilovitch Bakhtin (1895-1975) ganha destaque. A princípio, ele concorda com Saussure ao entender a língua como fato social que surge na necessidade de comunicação. Entretanto, discorda quanto à concepção de língua como sistema de regras. Na visão bakhtiniana, as esferas da atividade humana, nas mais variadas

formas, envolvem, sempre e diretamente, o uso da língua. Ou seja, ela deve ser entendida como sinônimo de prática social e de linguagem, historicamente situada, fundada nas necessidades de comunicação.

Sob essa perspectiva, a língua passa a ser um lugar de manifestação essencialmente ideológica, fruto da interação humana, representando diversas maneiras de significar a realidade. É por meio dela que as pessoas conseguem praticar ações, faladas ou escritas, considerando-se o contexto social e histórico envolvido no ato comunicativo. Para Bakhtin, a língua deve ser vista como uma forma de possibilitar relações sociais, sendo na interação que os discursos se estabelecem.

Falar, mesmo que brevemente, sobre essas concepções é importante, já que elas influenciam diretamente a postura colocada em prática nas aulas de língua materna. Os pensamentos do linguista russo trouxeram contribuições significativas para o ensino de língua portuguesa, alterando a forma como o texto é visto em sala de aula, pois, ao analisar as aulas de língua sob uma perspectiva interacionista, consegue-se ultrapassar o ensino focado em estruturas, em regras, desvinculado do propósito de uso da língua, desconsiderando a interação entre os sujeitos.

Já em relação ao conceito do que seja, de fato, gramática, Antunes (2007) faz uma análise muito didática, destacando 5 visões que costumam circular na mente das pessoas como um todo, inclusive de muitos professores:

1. gramática como saber intuitivo que todo falante tem: aqui, ela é capaz de abarcar todas as regras de uso de uma língua. O falante consegue, assim, envolver desde o processo de formação de sílabas até os arranjos mais complexos, porque nada no campo da linguagem foge a esse conceito. Isso deixa

claro que qualquer pessoa que fala uma língua o faz porque, mesmo inconscientemente, sabe sua gramática, demonstrando que existe uma “gramática internalizada”, desenvolvida desde sempre (SANTOS, 2017).

2. gramática como conjunto de regras que definem o funcionamento de uma norma específica: contempla apenas os usos da língua prestigiada socialmente, enquadrando apenas o domínio normativo, definindo o que é “certo” e “errado”, o que “deve” ou “não deve” ser dito. Pensar dessa forma só ratifica o preconceito linguístico, excluindo, por exemplo, a ideia de que é preciso um contexto situacional para se fazer uso da língua e da gramática de forma adequada.

3. gramática como uma área ou perspectiva de estudo: entendida como campo de pesquisa científica sobre a língua, podemos pensar em tipos diversos de gramática, como: a estruturalista, a funcionalista, a tradicional, a gerativa. Cada uma delas apresenta um conjunto de teorias para analisar os fenômenos linguísticos.

4. gramática como um livro: em uma quarta acepção, esse termo tão amplo assemelha-se e limita-se a um objeto, que concentra os elementos estruturais da língua, descrevendo-os, apresentando suas especificidades a partir do ponto de vista de quem o escreve, sendo fonte de consulta e de estudo para estudantes de todos os níveis.

5. gramática como disciplina escolar: é aqui que complicações são constantes, pois um bom professor de língua materna, de acordo com o consenso, deve trabalhar com a gramática no começo, no meio e no fim de todas as suas aulas. Quando o

professor não segue essa linha de raciocínio, acaba, muitas vezes, tendo até mesmo o seu trabalho colocado em dúvida por muitos pais de alunos. Esse pensamento, ainda muito forte em algumas instituições, é o que faz haver a divisão entre essas aulas, as de Redação e as de Literatura, como se as duas últimas fossem possíveis sem a gramática e como se a gramática funcionasse fora das atividades de comunicação (ANTUNES, 2006).

Após essas reflexões, não restam dúvidas de que é preciso explorar a gramática sem equívocos e sem maiores limitações, pois estes têm levado a escola, com frequência, a um tratamento centrado em definições e classificações. Se “a gramática, ensinada de forma descontextualizada, tornou-se emblemática de um conteúdo estritamente escolar, do tipo que só serve para ir bem na prova e para passar de ano [...]” (PCN, 2000), é preciso explorar uma outra estratégia, em nosso caso, a funcionalista. Dentre as vertentes dos estudos funcionalistas existentes, escolhemos, como base teórica para este estudo, a Linguística Sistêmico-Funcional, teoria apresentada a seguir.

A LINGUÍSTICA SISTÊMICO-FUNCIONAL (LSF): CONCEITOS BÁSICOS

Existem diferentes modelos de funcionalismo. Apesar disso, todos têm uma base em comum: o fato de considerarem a língua indissociável do meio externo, levando em consideração todos os aspectos relacionados à situação comunicativa. Conforme Neves,

Na perspectiva funcionalista, porém, não se considera que uma descrição da estrutura da sentença seja suficiente para determinar o som e o significado da expressão linguística, entendendo-se que a descrição completa precisa incluir referência ao falante, ao ouvinte e a seus papéis e seu estatuto

dentro da situação de interação determinada socioculturalmente. (NEVES, 1997, p. 23)

Pode-se perceber que, para a corrente funcionalista, a língua não é um fenômeno autônomo e isolado, mas um fenômeno que só existe em situações reais de comunicação, ou seja, é um instrumento de interação social cuja principal função é estabelecer comunicação entre os usuários.

Isso implica outro aspecto do modelo funcionalista: as gramáticas funcionais são paradigmáticas, ou seja, interpretam a língua como uma rede de relações, e as estruturas linguísticas são a realização dessas relações. Segundo Halliday, em uma gramática funcional, a língua é interpretada como um sistema de significados, os quais são acompanhados de formas por meio das quais os significados se realizam (HALLIDAY, 1994).

A partir desse modelo, desenvolveu-se a Linguística Sistêmico-Funcional (doravante LSF). Estudiosos dessa teoria postulam que “a natureza da língua está intimamente relacionada com as necessidades que lhe impomos, com as funções que deve servir” e que “(...) todos nós usamos a língua como um meio de organizarmos outras pessoas e determinarmos os seus comportamentos” (GOUVEIA, 2009, p. 14).

A palavra *sistêmica* está relacionada ao fato de a língua ser um sistema de possibilidades que é usado pelos falantes. A partir dos significados que o usuário quer expressar, ele faz suas escolhas, que são influenciadas pelo contexto sociocultural, isto é, pelas situações apresentadas nos contextos de situação e de cultura, que determinam as escolhas feitas no âmbito léxico-gramatical.

Com essa *rede de escolhas*, a língua organiza-se para cumprir sua função essencial, que é a interação. Segundo Halliday e Hasan (1989,

p. 17), essa função é “interpretada não somente como o uso da língua, mas também como uma propriedade fundamental da linguagem em si, algo que é básico para a evolução do sistema semântico”.

TEXTO E CONTEXTO

Na perspectiva sistemicista,

conhecimento é transmitido em contextos sociais, por meio de relacionamentos, como aqueles entre pai e filho, entre professor e aluno, ou entre colegas de classe, que são definidos nos sistemas de valor e na ideologia da cultura. E as palavras que são trocadas nesses contextos tiram seus significados das atividades nas quais elas estão inseridas, as quais são, novamente, atividades sociais com agentes e propósitos sociais. (HALLIDAY; HASAN, 1989, p. 5, tradução livre)¹

Com base nessa citação, é possível entender por que a LSF adota uma perspectiva sociossemiótica da linguagem: *social*, pois a língua é entendida em sua relação com a estrutura social; *semiótica*, por mediar sistemas de significados que representam a experiência humana (HALLIDAY; HASAN, 1989).

Nesse sentido, só se pode compreender um texto quando se observa o contexto. Há uma bidirecionalidade na relação entre essas duas entidades, pois “o contexto em que o texto se desenvolve está encapsulado no texto através de uma relação sistemática entre o meio social e a organização funcional da linguagem” (FUZER; CABRAL, 2014, p. 26). Portanto, é possível identificar o contexto de produção

1 Texto original: “Knowledge is transmitted in social contexts, through relationships, like those of parent and child, or teacher and pupil, or classmates, that are defined in the value systems and ideology of the culture. And the words that are exchanged in these contexts get their meaning from activities in which they are embedded, which again are social activities with social agencies and goals”.

de um texto por meio das escolhas léxico-gramaticais feitas no processo de construção textual. E o contrário também acontece. Com as informações que se tem sobre o contexto de produção de um texto, é possível prever algumas estruturas que serão encontradas no produto textual.

Texto, então, segundo Halliday e Hasan (1989, p. 10, tradução livre)², é “qualquer instância de língua viva que assuma algum papel em um contexto de situação (...)” . Ou seja, o *texto* é a forma como membros de uma comunidade trocam significados dentro de uma estrutura social. Esses significados, na LSF, são influenciados por variáveis ligadas a dois contextos: *o contexto de situação* e *o contexto de cultura*.

Os autores definem *contexto de situação* como “(...) o ambiente imediato no qual um texto está, de fato, funcionando. Utilizamos essa noção para explicar por que algumas coisas foram ditas ou escritas nessa ocasião particular, e o que mais poderia ter sido dito ou escrito que não foi” (HALLIDAY; HASAN, 1989, p. 46, tradução livre)³. Isto é, a atividade social humana é influenciada por motivações contextuais imediatas que interferem na forma como os participantes construirão seus textos. Essas motivações estão relacionadas a três variáveis que formam o que se entende por *registro*. São elas: *campo*, em que se define a natureza da prática social; *relação*, em que se observa o relacionamento entre os participantes da atividade; e *modo*, em que se caracteriza a forma como a mensagem é transmitida. Segundo Fuzer e Cabral,

2 Texto original: “(...) any instance of living language that is playing some part in a context of situation, (...)”.

3 Texto original: “(...) the immediate environment in which a text is actually functioning. We use this notion to explain why certain things have been said or written on this particular occasion, and what else might have been said or written that was not”.

o *campo* remete à atividade que está sendo realizada pelos participantes, à natureza da ação social que está ocorrendo, com objetivo específico. As *relações* envolvem os participantes, a natureza dos papéis que desempenham, o grau de controle de um participante sobre o outro, a relação entre eles (hierárquica ou não) e a distância social ou o grau de formalidade (mínima, média ou máxima, dependendo da frequência com que interagem). O *modo* refere-se à função que a linguagem exerce e ao veículo utilizado naquela situação ou, ainda, ao que os participantes esperam que a linguagem faça por eles em determinada situação. Trata do papel da linguagem (constitutivo ou auxiliar/suplementar), do compartilhamento entre os participantes (dialógico ou monológico), do canal (gráfico ou fônico) e do meio (oral com ou sem contato visual, escrito e/ou não verbal). (FUZER; CABRAL, 2014, p. 30).

O contexto de situação e suas variáveis, como mencionado, formam o ambiente imediato, porém, há um contexto mais amplo que engloba esse contexto de situação: o *contexto de cultura*. Ele se trata de um “sistema de experiências com significados compartilhados”, que “resulta, portanto, da padronização do discurso em termos dos atos retóricos ou atos de fala realizados por meio da linguagem em circunstâncias específicas, com características retóricas recorrentes” (MOTTA-ROTH; HEBERLE, 2005, p. 15). É no contexto de cultura que se encontra o *gênero*, que é formado justamente por essas práticas sociais recorrentes às quais os participantes de uma determinada sociedade têm acesso.

Segundo Orlando Vian Jr.,

como membros de uma sociedade e como produtores em potencial de textos, os usuários da língua trocam significados com seus interlocutores. Para que estes significados sejam trocados, torna-se necessário

o conhecimento da estruturação do gênero a ser utilizado (...). (VIAN JR, 2009, p. 389)

Além dessas definições iniciais, também é necessário apresentar as metafunções textuais, as quais organizam os sistemas gramaticais na LSF.

METAFUNÇÕES TEXTUAIS

Ao entender essa organização ao redor de uma finalidade, Halliday e Matthiessen (2014) defendem que, nas práticas comunicativas, a linguagem é capaz de desempenhar três funções básicas, presentes e atuantes em qualquer enunciado: expressar conteúdo, dando conta da experiência de mundo; estabelecer e manter relações sociais entre os participantes da situação de comunicação; e estabelecer relações entre as partes do enunciado, entre elas e a situação em que estão inseridas (GOUVEIA, 2009). Essas funções, que, na literatura da LSF são denominadas metafunções, são chamadas, respectivamente, de: ideacional, interpessoal e textual.

A adoção do termo “metafunção”, diferentemente do que fazem outros teóricos, tem, para Halliday e Matthiessen (2014), um objetivo básico: mostrar que não é possível entender “função” como simplesmente “objetivo” ou “meio” de uso da linguagem, pois o conceito de funcionalidade é o elo que organiza todo o sistema da língua, sendo, então, intrínseca à linguagem. Eles explicam que:

(...) a arquitetura completa da língua é organizada por linhas funcionais. A língua é o que é devido às funções em que se desenvolveu na espécie humana. O termo ‘metafunção’ foi adotado para sugerir que a função é um componente central dentro da totalidade da teoria. (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014, p. 31, tradução livre)⁴

4 Texto original: “(...) the entire architecture of language is arranged along functional lines. Language is as it is because of the functions in which it has evolved in the human species.

Os autores destacam ainda que essas três metafunções não atuam de forma isolada. Pelo contrário: elas interagem de forma simultânea para garantir as construções dos textos, oferecendo-lhes um caráter multifuncional. Tudo isso se reflete na estrutura da oração, a qual é entendida como “unidade principal de processamento do léxico-gramática – no sentido específico de que é na oração que os significados são mapeados numa estrutura gramatical integrada” (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014, p. 31, tradução livre)⁵ e se relaciona diretamente com a léxico-gramática da língua. Por isso, as metafunções não se excluem, mas se interrelacionam.

A metafunção ideacional realiza-se por duas funções: experiencial e lógica. A primeira é responsável pela representação do mundo e sua unidade de análise é a oração. A segunda responsabiliza-se pelos grupos lexicais e oracionais, ou seja, pelo complexo oracional (FUZER; CABRAL, 2014, p. 33), o qual é o foco deste trabalho.

Como, segundo Halliday e Matthiessen (2014), a unidade básica de análise é a oração, torna-se relevante o sistema gramatical relacionado à função experiencial, que é conhecido como Transitividade. Nesse sistema, a oração é vista como representação (FUZER; CABRAL, 2014, p. 33).

O Sistema de Transitividade é responsável por descrever a oração de acordo com seus componentes. A oração é composta obrigatoriamente por *processos*, que são representados pelos grupos verbais. Entretanto, na maioria dos casos, figuram também os *participantes*, representados pelos grupos nominais, e, eventualmente, as circunstâncias, representadas pelos grupos adverbiais.

The term ‘metafunction’ was adopted to suggest that function was an integral component within the overall theory”.

5 Texto original: “The clause is the central processing unit in the lexicogrammar – in the sense that it is in the clause that meanings of different kinds are mapped into an integrated grammatical structure”.

Além de representar experiências do mundo exterior e interior (consciência), a linguagem também permite que se mantenham relações por meio da interação. No momento em que interagem, falante/escritor e ouvinte/leitor assumem papéis sociais de acordo com o contexto em que a interação acontece, expressando opiniões e atitudes.

Os elementos léxico-gramaticais que realizam a metafunção interpessoal fazem parte do Sistema Gramatical de MODO, por meio do qual as orações são estruturadas visando à interação, por isso pode-se dizer que a oração é vista como *troca*.

Segundo a Gramática Sistêmico-Funcional (GSF), a fala tem dois papéis fundamentais: dar (convidar a receber) e solicitar (convidar a dar) (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014). Em relação à natureza do produto dado ou solicitado, este pode ser: informação ou bens e serviços. Quando a oração expressa troca de informação, o que é trocado é a própria linguagem, e é esperada uma resposta verbal, afirmando, negando ou fornecendo informação ausente (FUZER; CABRAL, 2014, p. 104). Nesse caso, a oração é classificada como *proposição*; é algo sobre o qual se pode argumentar, sendo afirmado ou negado (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014). Já na oração em que se trocam *bens e serviços*, o que é trocado é um produto não verbal; a linguagem é utilizada como facilitadora do processo de demanda de um objeto ou de uma ação. Espera-se que o ouvinte/leitor faça o que o falante/escritor enunciou.

As proposições podem se apresentar em forma de declaração ou de pergunta (modos oracionais declarativo e interrogativo, respectivamente). Já as propostas podem realizar-se em forma de oferta ou comando (modos oracionais interrogativo e imperativo, respectivamente).

Simultaneamente às funções de representar experiências e de manter a interação, a oração também é vista como mensagem, o que corresponde à metafunção textual, realizada pelo Sistema de estruturação temática. Na LSF:

(...) a gramática também apresenta um terceiro componente, um outro modo de significado o qual é relacionado com a construção do texto. Neste sentido, esta pode ser vista como uma função possibilitadora ou facilitadora já que as outras duas – construir experiência e ordenar relações interpessoais – dependem da construção de sequências do discurso, organizando o fluxo discursivo e criando coesão e continuidade na medida em que o discurso progride (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014, p. 30-31, tradução livre)⁶.

Pelo Sistema de estruturação temática, a oração é construída pelo Tema, que é o elemento com função experiencial na oração (participante, processo ou circunstância) que serve de ponto de partida da mensagem, localizando e orientando a oração no contexto; e pelo Rema, o restante da mensagem, parte em que o Tema é desenvolvido. Dessa forma, a estrutura oracional é constituída de um Tema e um Rema (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014, p. 89).

As informações contidas nos Temas podem ter as seguintes funções: fazer a ligação entre a oração que está sendo criada e as orações que vieram antes dela, revelar o assunto em alguns tipos de texto, e estabelecer um contexto para a compreensão do Rema (FUZER; CABRAL, 2014, p. 131).

6 Texto original: "(...) the grammar also shows up a third componente, another mode of meaning which relates to the construction of text. In a sense this can be regarded as an enabling or facilitating function, since both the others – construing experience and enacting interpersonal relations – depend on being able to build up sequences of discourse, organizing the discursive flow and creating cohesion and continuity as it moves along".

Além dessas noções essenciais à gramática sistêmico-funcional, faz-se necessária ainda a explanação sobre complexo oracional, uma vez que o foco deste trabalho é a combinação de orações.

O COMPLEXO ORACIONAL

Em sua obra *An Introduction to Functional Grammar*, Halliday e Matthiessen chamam de complexo oracional o que, em nossa tradição gramatical, é denominado período composto. Para eles, as orações ligam-se umas às outras, construindo relações lógico-semânticas, representadas por segmentos linguísticos presentes em mensagens textualmente relacionadas (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014, p. 428).

Segundo os autores,

Semanticamente, o efeito de se combinarem orações em um complexo oracional é de uma *integração mais estreita no significado*: as sequências que são realizadas gramaticalmente em um complexo oracional são construídas como subsequências dentro de uma sequência total de eventos que formam todo um episódio (...). (HALLIDAY; MATTHIESSEN, p. 430, tradução livre, grifos do autor)⁷

Assim, pode-se perceber que, pela perspectiva da Gramática Sistêmico-Funcional, as orações que formam um complexo oracional são sempre interdependentes, pois, semanticamente, as orações formam um todo sequencial significativo.

Para Halliday e Matthiessen, o que ocorre é a transformação de elementos circunstanciais em orações, podendo essa transformação

7 Texto original: “Semantically, the effect of combining clauses into a clause complex is one of *tighter integration in meaning*; the sequences that are realized grammatically in a clause complex are construed as being subsequences of events that make up a whole episode (...)” (grifo do autor).

ocorrer de duas formas: por projeção ou expansão. Segundo os autores, a construção do complexo oracional é uma escolha entre as possibilidades da língua, uma vez que a informação pode ser transmitida por uma oração simples ou pela união de duas orações em um nexos oracional⁸.

Na criação de um texto, nós escolhemos entre aumentar uma oração 'internamente' por meio de um elemento circunstancial e aumentar 'externamente' por meio de outra oração em um complexo. A decisão depende de vários fatores; mas a consideração básica tem a ver com o 'peso' semiótico textual, interpessoal e experiencial que é atribuído à unidade: quanto mais peso tiver, mais provavelmente será construída como uma oração interdependente em um complexo oracional mais do que como um sintagma circunstancial (ou grupo adverbial) aumentando uma oração. (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014, p. 434, tradução livre)⁹

Essas relações poderão ser conectadas por graus de interdependência, ou *Táxis*, formando os dois principais sistemas da metafunção lógica. A respeito das relações táticas, Halliday e Matthiessen (2014, p. 438) consideram parataxe quando duas orações interdependentes têm o mesmo status, sendo potencialmente independentes uma da outra, ou seja, constituindo uma proposição por si só. Já as orações ligadas por hipotaxe são tratadas com status desigual, pois somente uma (dominante) poderia funcionar por si

8 Par de orações relacionadas por interdependência. (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014, p. 441).

9 Texto original: "In the creation of text, we choose between augmenting a clause 'internally' by means of a circumstantial element and augmenting it 'externally' by means of another clause in a complex. The decision depends on many factors; but the basic consideration has to do with how much textual, interpersonal and experiential semiotic 'weight' is to be assigned to the unit: the more weight it has, the more likely is to be constructed as an interdependent clause in a clause complex rather than as a circumstantial phrase (or adverbial group) augmenting a clause".

só, podendo ser “marcada” ou ter seu modo verbal modificado. Não há versão coesiva correspondente e a oração dependente pode ser colocada tanto antes como depois da oração dominante, a escolha é determinada por considerações textuais e contextuais.

Portanto,

o grau de interdependência é conhecido tecnicamente como *táxis*; e os dois diferentes graus de interdependência como *parataxe* (*status* igual) e *hipotaxe* (*status* desigual). *Hipotaxe* é a relação entre um elemento dependente e seu dominante, o elemento do qual é dependente. Contrariamente, tem-se a *parataxe*, que é a relação entre dois elementos de *status* igual, um iniciando e o outro continuando. (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014, p. 440, tradução livre, grifos do autor)¹⁰

As relações de *táxis* podem expressar dois tipos de relações lógico-semânticas: expansão e projeção, como mencionado anteriormente. A relação de *expansão* ocorre quando a segunda oração expande a primeira, elaborando-a, estendendo-a ou realçando-a/intensificando-a; na de projeção, a segunda oração é projetada pela primeira, que a instância como locução ou ideia.

A expansão relaciona fenômenos de mesma ordem de experiência e a projeção, fenômenos relacionados aos processos de dizer e pensar a fenômenos de outra ordem. A expansão constitui o desenvolvimento “horizontal” do texto; a projeção transcende essa sequência de eventos, ligando os processos de dizer e pensar aos

10 Texto original: “Degree of interdependency is known technically as *taxis*; and the two different degrees of interdependency as *parataxis* (equal status) and *hypotaxis* (unequal status). *Hypotaxis* is the relation between a dependente element and its dominant, the element on which it is dependent. Contrasting with this is *parataxis*, which is the relation between two like elements of equal status, one initiating and the other continuing” (grifos do autor).

conteúdos ditos ou pensados (Halliday; Matthiessen, 2014, p. 443-444). Neste trabalho, apenas a expansão e suas categorias serão tratadas, uma vez que o interesse aqui é a sequência textual linear, relacionando as representações léxico-gramaticais aos contextos de situação e de cultura.

Há três tipos de relação de expansão: elaboração, extensão e realce/intensificação. Na elaboração, uma oração expande a outra, reafirmando-a em outras palavras, especificando-a em maiores detalhes, comentando-a ou exemplificando-a. Na extensão, uma oração expande a outra adicionando algum elemento novo, apresentando alguma exceção ou oferecendo uma alternativa a ela. No realce/na intensificação, uma oração expande a outra “embelezando” seu entorno, qualificando-a com algum elemento circunstancial de tempo, causa, condição (Halliday; Matthiessen, 2014, p. 444).

As relações táticas e lógico-semânticas entrecruzam-se, definindo o conjunto básico de nexos oracionais possíveis. A junção da elaboração com a parataxe, por exemplo, dá origem à aposição de orações, que pode ter os seguintes significados: exposição, em que a segunda oração reafirma a primeira em outras palavras (v. ex. 1); exemplificação, em que a segunda oração desenvolve a primeira, citando um exemplo (v. ex. 2); e clarificação, em que a segunda oração faz uma explanação acerca da primeira ou um comentário explicativo (v. ex. 3).

1. Eu realmente gostei disso, eu o achei muito bom.
2. Você é muito velho para aquele jogo; você não conseguiria inclinar-se.
3. Eles costumavam trabalhar aqui; foi assim que se conheceram.

Já a combinação da elaboração com a hipotaxe cria a categoria da oração relativa não definidora (não restritiva, explicativa, como tradicionalmente é classificada), que funciona como uma descrição da primeira oração.

4. Yu, que visitou Taiwan nesta semana, não elaborou.

A combinação entre parataxe e extensão dá origem à coordenação entre as orações. Podem-se reconhecer os seguintes significados: adição, em que se une um processo a outro, podendo ser positiva, negativa ou adversativa (v. exs. 5, 6, 7); variação, em que a segunda oração substitui parcial ou totalmente a primeira, podendo ser substitutiva ou subtrativa (v. exs. 8, 9); e alternância, em que a segunda oração apresenta-se como uma alternativa à primeira (v. ex. 10).

5. Ele foi um estudante de Literatura Medieval na faculdade, e eu também me interessava por Literatura Medieval.

6. Ele nem pôde explicar toda a situação para o editor, nem pôde aceitar sua repreensão.

7. Nós gostamos daquela raça de cachorro, mas sentimos que não estávamos em condições de ter um naquele momento.

8. Eles não deveriam fazer afirmações amplas dizendo onde esperávamos estar, mas, em vez disso, planos especificando o que nós queremos fazer depois e exatamente como nós vamos fazê-lo.

9. Quase tudo estava bem, somente o pobre rapazinho estava muito tenso.

10. Eu posso ficar no computador ou comer alguma coisa.

Em relação à combinação entre hipotaxe e extensão, também pode haver adição (v. exs. 11, 12, 13), variação (v. exs. 14, 15) ou

alternância (v. ex. 16), mas com orações dependentes, podendo a subordinada ser finita ou não finita.

11. Enquanto a maioria dos pais trabalham em escritórios, meu pai trabalha em um estúdio.

12. Além de ser dotado de talento literário, Amir Khusrau foi músico também.

13. A flecha mudou seu curso e caiu no chão, sem machucar ninguém.

14. A câmera afastou-se para mostrar Kane e Susan quase na mesma posição, exceto que elas estavam mais velhas.

15. Em vez de encontrar os executores, eles acusaram criminalmente o ativista da Earth First!

16. Se você não o perdeu, então está naquela estante.

A combinação entre a parataxe e a intensificação gera um tipo de coordenação com valor circunstancial incorporado, podendo ser temporal (v. ex. 17), espacial (v. ex. 18), modo (de meio, v. ex. 19, ou de comparação, v. ex. 20), causal-condicional (de razão, v. ex. 21), de condição positiva ou negativa (v. exs. 22, 23), ou de concessão (v. ex. 24).

17. Eu servi na Segunda Guerra Mundial e depois eu fui para Yale.

18. Ele se jogou num mar de grama cor de esmeralda e lá ele morreu.

19. Continue subtraindo a diferença, e dessa forma você chegará ao resultado correto.

20. Seu corpo muda a todo instante e sua mente também.

21. Em seus livros, Tove Jansson falava inicialmente para as crianças, tanto que o herói é ele mesmo mais jovem.

22. Eu me estresso no trabalho, por isso eu velejo e voo.

23. Ele deve ter caído na noite anterior, do contrário por que haveria arranhões e sangue em seu corpo?

24. Ele procurou cuidadosamente o corpo sonolento de Kukul, mas não encontrou nada.

As hipotáticas também podem representar os mesmos significados das paratáticas – temporal (v. ex. 25, 26), espacial (v. ex. 27), modo (v. ex. 28, 29), causal-condicional (v. exs. 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37), podendo ser finitas ou não finitas.

25. No momento em que estava na página 60, me veio uma luz.

26. Siga as pegadas no terreno dos jardins e nas pontes antes de descansar na Casa do Chá.

27. Flechas nunca caem onde ele se posiciona.

28. Essas teorias incluem a teoria solar, pela qual periodicamente um grupo de compostos de nitrogênio se intensifica.

29. Bactéria podem também ajudar na precipitação química do cálcio, tornando a água mais alcalina.

30. O problema não é simplesmente ir embora porque as pessoas estão rindo.

31. Todos estão trabalhando duro para mudar a lei a fim de que tenhamos eutanásia voluntária legalizada na Inglaterra.

32. Depois disso, o buraco de ozônio desenvolveu-se rapidamente, especialmente depois de 5 de setembro, por isso, em 5 de outubro, o ozônio acima da Antártica caiu de 320 unidades Dobson para 120.

33. Embora tenha sido de alguma forma um livro bobo sobre as grandes paixões de alunos de faculdade, era realmente um romance.

34. Se eu tivesse uma visão diferente, então talvez tivesse escrito mais romances.

35. Você vai felicitá-los por suas estantes de livros durante muito tempo – a menos que, é claro, alguém os pegue emprestado e “esqueça” de devolvê-los.

36. Similarmente Mr. G. S. Sawhney (...) foi transferido da Alfândega para ser Diretor de Inteligência, apesar de ele ter estado sob investigação pelo CBI (...).

37. Eu descobri que eu não posso ficar mais de três dias sem fazer algo fisicamente revigorante porque me sinto preso e tenso.

A fim de facilitar a compreensão, é apresentado, a seguir, o quadro de Dutra (2021, p. 207), que traça uma correspondência entre a proposta de Halliday e a nomenclatura empregada pela gramática tradicional. Vale ressaltar apenas que “faltam, no quadro, algumas orações subordinadas previstas na abordagem da GT. Isso acontece pelo fato de a GSF não as considerar, de fato, orações”.

Tabela 1: Orações – paralelo entre as ideias de Halliday e da gramática tradicional

GSF	EXPANSÃO		
	ELABORAÇÃO	EXTENSÃO	INTENSIFICAÇÃO
GT	Coord. Explicativa	Coord. Aditiva	Coord. Adversativa (MAS ≠ E)
	Sub. Subst. Apositiva	Coord. Alternativa	Coord. Conclusiva
	Sub. Adj. Explicativa	Coord. Adversativa (MAS = E)	Sub. Adverbial

Fonte: adaptado de DUTRA (2021, p. 207)

Após essa explanação, é importante ressaltar que, para além de uma nomenclatura diferente, pretende-se, neste artigo, demonstrar uma forma de análise linguística com foco nos significados que os recursos léxico-gramaticais podem produzir na construção textual. Por isso, há de se apresentar o percurso metodológico deste trabalho.

METODOLOGIA: O CAMINHO PERCORRIDO

Após a apresentação de uma visão geral sobre os conceitos teóricos fundamentais que embasaram este estudo, esta seção se dedica a apresentar os procedimentos utilizados para sua efetivação. Nesse sentido, vale lembrar: este trabalho, de cunho qualitativo, tem como objetivo apresentar um outro caminho para o trabalho do que, na escola básica, é denominado de período composto a fim de perceber como essas orações auxiliam na construção do propósito comunicativo de um gênero.

Embora esse seja um conteúdo dado também no Ensino Médio, a proposta de trabalho aqui apresentada foi pensada para turmas de 9º ano do Ensino Fundamental. Por isso, foi selecionado um artigo de opinião – gênero comumente estudado para iniciar o estudo da argumentação – publicado no portal de notícias G1 em 24 de maio de 2022, cujo título é: “Rússia deve arcar com reconstrução da Ucrânia”¹¹. A escolha do tema e do gênero não se deram de forma aleatória: a temática é relevante, está relacionada a acontecimentos recentes e pode permitir, principalmente em sala de aula com os alunos, reflexões importantes sobre as relações sociais e o que acontece no mundo; o fato de ser um artigo, por sua vez, tem relação direta com a sua frequente abordagem nas salas de aula, uma vez

11 Disponível em: <https://g1.globo.com/mundo/noticia/2022/05/24/opinia-o-russia-deve-arcar-com-reconstrucao-da-ucrania.ghtml>. Acesso em: 25 maio 2024.

que é considerado socialmente funcional. Essa “escolarização” permite que o aluno tenha uma concepção mais crítica da vida real, o que contribui diretamente para a sua formação cidadã.

Para levantamento e análise funcional das estruturas de expansão, presentes nos complexos oracionais, foram destacados apenas os períodos em que eles se encontram. Assim, o trabalho fica mais objetivo, mas sem perder o contexto nem comprometer semanticamente a leitura. Na introdução e na conclusão, partes menores, a análise dos casos acontece de forma ordenada, ou seja, seguindo a ordem de suas aparições no texto. No desenvolvimento, como há muito mais aspectos para serem analisados, houve a separação por tipos de expansão: elaboração, extensão e intensificação.

EXPLORANDO O TEXTO: ANÁLISE DO CORPUS

Ao unir teoria e prática, pretende-se observar como os recursos léxico-gramaticais – neste caso, os complexos oracionais – contribuem para uma leitura mais profunda do texto. Acredita-se que uma análise desse tipo, em que se relacionam estruturas linguísticas à construção textual, seja capaz de promover mais reflexão sobre o que os alunos estão lendo e, posteriormente, mais autonomia no momento da produção de seus próprios textos.

Para isso, além da classificação lógico-semântica dos nexos oracionais, é necessário observar as funções destes de acordo com a etapa em que aparecem no artigo de opinião.

Na introdução do texto, em que o autor apresenta um contexto para a defesa de sua tese – logo explícita no título do texto “Rússia deve arcar com reconstrução da Ucrânia” –, ele utiliza três estruturas hipotáticas circunstanciais.

1. Não, *ao solicitar a filiação à Otan*, a Finlândia não cometeu um “erro”, como afirma o presidente russo, Vladimir Putin. Quem cometeu um erro foi antes ele, (...)
2. (...) *ao atacar a Ucrânia*.
3. Como sempre, ele culpa outros – *portanto desta vez são os finlandeses*.

Nesses exemplos, percebe-se que o autor precisa contextualizar seu texto para o leitor e, por isso, utiliza-se das hipotáticas circunstanciais, as quais servem como pano de fundo para as orações dominantes. Em (1) e em (2), as orações não finitas intensificadoras hipotáticas temporais servem como um pano de fundo para a paratática causal-condicional e, (3). Ou seja, os processos de “solicitar a filiação” e “atacar a Ucrânia” contextualizam por que o autor afirma que o presidente russo culpabiliza os outros, chegando-se a uma conclusão de que “desta vez” são os finlandeses.

Ao decorrer do desenvolvimento do artigo, etapa em que o autor deve apresentar os argumentos para que a Rússia pague pela reconstrução ucraniana, é utilizado estruturas de elaboração hipotáticas para introduzir informações que se opõem às ações do presidente russo, como por exemplo:

4. A mídia de Moscou, *controlada pelo Estado*, fala de “operação especial”, “ataques preventivos”, da suposta “libertação” dos russos no país vizinho.
5. Para o chefe do Kremlin, até o presidente ucraniano, Volodimir Zelenski, *que é de fé judaica*, se transforma em “nazista”.
6. Putin é como o “Grande Irmão” do romance de George Orwell, *1984, no qual a massa também é convencida de que ignorância é força*, a história é manipulada.

7. O modelo para o romance de Orwell foi a União Soviética, *cujo fundamento era a mentira*.

Nota-se que, mais do que apresentar descrições, principal função da elaboração hipotática, por meio dessas estruturas, o autor do texto apresenta informações que contribuem para sua tese e que rebatem o discurso e as atitudes de Putin.

Há também o uso da elaboração paratática como forma de enumerar gradativamente as ações que o governo russo faz, segundo o autor, baseado nos preceitos da antiga União Soviética.

8. Todas as mentiras, o ódio contra inimigos inventados, contra a Ucrânia, o “Bloco da Otan”, os liberais, contra quem quer que seja, tudo isso visa *manter os russos unidos, preparar para tempos difíceis, mobilizar*.

9. O Partido Comunista propagava a paz mundial (...)

10. (...) *e travava guerra no Afeganistão; a mídia louvava o patriotismo soviético; cinismo e economia de penúria determinavam o dia a dia*.

Além das estruturas justapostas, há ainda, em (10), uma extensão paratática adversativa, ou seja, uma adição de informação à primeira oração, unida pelo conector “e”. Apesar de ser uma conjunção típica da adição positiva, no exemplo, “propagar a paz mundial” contrasta-se com “travar guerra”, indicando adversidade. Essa ideia de contraste também está presente nas informações justapostas em (9). Assim, mais uma vez, a escolha por essas estruturas suporta a tese do autor do texto por meio das contradições das ações russas.

Também se fazem presentes, ao longo dos parágrafos de desenvolvimento, as construções de intensificação:

11. Ele afirma que tudo está correndo de acordo com os planos, *mesmo que seu Exército esteja engolindo uma derrota atrás da outra.*

No fragmento acima, é possível perceber a presença de uma construção do tipo condição: concessiva, ou seja, há, claramente, a oposição de ideias (intensificadora hipotática condição: concessivas). Aqui, o “chefe do kremlin” deixa claro que o fato de estarem perdendo constantemente não faz com que haja maior preocupação – o que seria, até certo, contraditório. Afinal, é muito improvável estar perdendo e, ainda assim, acreditar que está tudo acontecendo dentro do planejado.

Construções menos óbvias também são de grande valia para análise com os alunos. Normalmente, fala-se do conector “e” trazendo apenas a ideia de adição e, no máximo, adversidade – ambos coordenativos na gramática tradicional. No entanto, o exemplo abaixo (12) vai além e traz a ideia de uma construção intensificadora paratática do tipo causa: consequência quando afirma que a consequência de a água vazar, conotativamente, tem sua causa no furo do aquário. Aqui, essa comparação é uma estratégia bem empregada, que serve até para tornar mais didática a construção da opinião defendida pelo autor.

12. A Rússia é como um peixe num aquário em que se fez um pequeno furo, *e a água vai vazando lentamente.*

Há ainda a presença da intensificação paratática do tipo causa: razão, como visto em (13) e (14), funcionando como justificativa para o posicionamento dado na oração anterior. Nesse sentido, é possível destacar com os estudantes que não basta colocar uma opinião. É preciso explicá-la, fundamentá-la para embasar o que é dito.

13. A cada dia as Forças Armadas da Ucrânia se tornam mais fortes, *pois só pouco a pouco as armas ocidentais estão chegando até os defensores*, que ficam cada vez mais confiantes.

14. Normalmente o direito internacional protege esse dinheiro, *pois originalmente ele pertence à Rússia*.

O uso do conectivo “ou”, em (15) também vai além de uma simples alternância, como é visto em muitos livros didáticos. Junto ao termo “até”, é possível notar a ênfase dada ao absurdo que é a postura dos russos. Afinal, pior do que ser indiferente a “essa carnificina e destruição sem sentido”, eles a apoiam.

15. Putin conseguiu transformar os russos em inimigos mortais para a maioria dos ucranianos, por gerações: eles não vão esquecer o que lhes fizeram, vão lembrar que, de Kaliningrado a Vladivostok, *tantos russos aceitam indiferentes essa carnificina e destruição sem sentido, ou até a apoiam*.

Por fim, na conclusão, o autor utiliza a relação de extensão hipotática por intensificação, do tipo causa: propósito, para reforçar o objetivo de se pagar pela construção ucraniana. Nesse sentido, ele consegue reiterar sua tese, como prevê o gênero artigo de opinião.

16. Por isso se deve transferir esse dinheiro para a Ucrânia, em parcelas mensais, *para que Kiev possa cobrir os custos correntes do país que sofre sob a guerra*: pensões para os aposentados, salários do funcionalismo público, reparos e reconstrução da infraestrutura destruída pelos russos.

Após o detalhamento dessas construções, pôde-se perceber que é possível uma abordagem mais reflexiva e mais pragmática dos complexos oracionais de forma a se interpretarem os significados

que essas estruturas produzem a partir da compreensão do texto como processo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da análise realizada no artigo de opinião escolhido do portal de notícias G1, cujo título é “Rússia deve arcar com reconstrução da Ucrânia”, não restam dúvidas de que é possível ir além das aulas de classificação e da mera análise sintática, que acontecem, muitas vezes, até mesmo com frases soltas. A verdade é que fazer análises assim são, de fato, mais trabalhosas para o professor, mas são muito importantes visando ao desenvolvimento crítico do estudante em relação às escolhas feitas, as quais imprimem um efeito de sentido importante para a construção do próprio gênero textual.

Afinal, se a língua é entendida como uma “entidade viva” (FUZER; CABRAL, 2014, p. 5), essência de comunicação e interação humana, conforme foi visto ao longo deste artigo, não é coerente continuar apoiando esse ensino gramatical automatizado. De nada adianta ter o embasamento de documentos oficiais, como a BNCC – a qual defende um ensino crítico, funcional – se a prática ainda destoa bastante dessa teoria.

Nesse sentido, todos os esforços são necessários para que o aluno compreenda melhor a realidade que o cerca, favorecendo sua participação em relações sociais cada vez mais amplas, possibilitando a leitura e a interpretação das mensagens e informações que hoje são amplamente veiculadas em sociedade. Isso o prepara não só para o mercado de trabalho, mas para uma intervenção crítica e consciente na vida pública. Sem essa aprendizagem, será muito difícil colocar em prática os direitos de cidadania previstos constitucionalmente.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irandé. *Aula de português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- ANTUNES, Irandé. *Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho*. 3. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- BEZERRA, Maria; REINALDO, Maria. *Análise linguística: afinal, a que se refere?* 2. ed. Recife: Pipa Comunicação, 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio) – Parte II – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. Brasília, 2000.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretária da Educação Básica. *Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental*. Brasília, 2018.
- BEZERRA, Maria; REINALDO, Maria. *Análise linguística: afinal, a que se refere?* 2. ed. Recife: Pipa Comunicação, 2020.
- DUTRA, Vania Lúcia Rorigues. GSF e complexo oracional. In: MATOS, Denilson P. de. (Org.). *Sintaxe na Linguística Funcional*. João Pessoa: Editora UFPB, 2021.
- FUZER, Cristiane; CABRAL, Sara Regina Scotta. *Introdução à gramática sistêmico-funcional em língua portuguesa*. 1. ed. São Paulo: Mercado de Letras, 2014.
- GOUVEIA, Carlos A. Texto e gramática: uma introdução à linguística sistêmico-funcional. In: *Matraga*, Rio de Janeiro, n. 24, v. 16, jan./jun., 2009.
- HALLIDAY, Michael A. K. *An introduction to Functional Grammar*. London: Edward Arnold. 2. ed. 1994.
- HALLIDAY, Michael A. K.; HASAN, Ruqaiya. *Language, context, and text: aspects of language in a social-semiotic perspective*. 2. ed. Oxford: Oxford University Press, 1989.
- HALLIDAY, Michael A. K.; MATTHIESSEN, C. *An introduction to functional grammar*. 4. ed. London; New York: Routledge, 2014.
- MOTTA-ROTH, Désirée; HEBERLE, Viviane Maria. O conceito de “estrutura potencial do gênero” de Ruqaiya Hasan. In: MEURER, J.L.; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée (Orgs.). *Gêneros – teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

NEVES, Maria Helena de Moura. *A Gramática Funcional*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

SANTOS, Ane Caroline Souza dos. *A organização temática nas redações do Enem: uma abordagem sistêmico-funcional*. 2017. 135f. Dissertação. (Mestrado em Língua Portuguesa) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de linguística geral*. Tradução de Antônio Chelini, José Paulo Paes e Isidoro Blikstein. 28. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

TRASK, Robert Lawrence. *Dicionário de Linguagem e Linguística*. Tradução de Rodolfo Ilari. São Paulo: Contexto, 2004.

VIAN JR., Orlando. Estruturas potenciais de gêneros na análise textual e no ensino de línguas. *Linguagem em (Dis)curso*. Palhoça, Santa Catarina, n. 2, v. 9, p. 387-410, 2009.



ENTREVISTA/MISCELÂNEA

A METÁFORA GRAMATICAL IDEACIONAL E SEUS EFEITOS NA ESCRITA ACADÊMICA

LUCIA ROTTAVA

KAREN ANDRESA TEIXEIRA SANTORUM

Lucia Rottava

Pós-Doutorado na área de Letras em Birbeck College, University of London, 2008.

Professora Associada no Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) da CAPES.

Membro do Grupo de Pesquisa Sistêmica, Ambientes e Linguagens (SAL).

Pesquisadora responsável do Grupo de Pesquisa Sistêmico-Funcional (GPESF).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5239468819834677>.

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-3094-6270>.

E-mail: lucia.rottava@ufrgs.br.

Karen Andresa Teixeira Santorum

Pós-Doutorado na Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP).

Professora Adjunta do Centro de Letras e Artes da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

Membro do Grupo de Pesquisa Sistêmica, Ambientes e Linguagens (SAL).

Membro do Grupo de Pesquisa Sistêmico-Funcional (GPESF).

Membro do Grupo de Pesquisa em Semiótica Social e Multilinguismo.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9395664800260217>.
ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-6001-519X>.
E-mail: karen.santorum@ufsm.br.

Resumo: Este artigo aborda o recurso linguístico metáfora gramatical e reporta como a conscientização acerca desse domínio linguístico impacta na qualidade da escrita em língua inglesa, levando ao domínio da escrita acadêmica. A base teórica segue a Linguística Sistemico-Funcional (LSF). O conceito central abordado neste artigo é o da metáfora gramatical, que consiste de uma “variação na forma de expressar um dado sentido” (HALLIDAY, 1994, p. 342), considerada como o principal recurso para a escrita científica e acadêmica. O contexto da pesquisa é formado por discentes de uma licenciatura em Letras (Português/Inglês) de uma universidade filantrópica. O corpus da pesquisa é composto de textos pertencentes a um dos gêneros textuais que circula na academia: o Relatório do Estágio de Observação. Os resultados mostram que após a implementação do Programa Ler para Aprender houve um aumento no número de ocorrências de metáforas gramaticais na escrita em Inglês/LE dos participantes. Esse aumento impactou na qualidade dos textos de um modo geral ao imprimir maior densidade lexical em suas produções.

Palavras-Chave: Linguística Sistemico-Funcional. Metáfora gramatical. Ensino de escrita acadêmica em língua inglesa. Programa Ler Para Aprender.

Abstract: This article discusses the grammatical metaphor and reports the ways in which the awareness about this linguistic domain impacts academic writing in English. The theoretical basis follows Systemic-Functional Linguistics (SFL). The central concept addressed in this article is that of grammatical metaphor, which consists of a “variation in the way of expressing a given meaning” (HALLIDAY, 1994, p. 342), in order to understand its influence on academic writing in English. The research context is formed by undergraduate students in the final period of Modern Languages (Portuguese/English)

course at a community university in south of Brasil. The corpus of the research is composed of texts from one of the genres that circulates in the academy: Case Study. The results show that the post-implementation of the workshops using the Reading to Learn Program (R2L) brought an increase in the number of occurrences of grammatical metaphors in the writing production in English/LE of the participants. This increase impacted the quality of the texts, in a general way, by printing higher lexical density in their productions.

Keywords: Systemic-Functional Linguistics. Grammatical metaphor. Teaching academic writing in English. Reading to Learn Program.

INTRODUÇÃO

Este artigo aborda a escrita acadêmica Língua Inglesa, enquanto língua estrangeira (Inglês/LE), devido a uma inquietação advinda da constatação de um problema que representa a ponta de um *iceberg*: o baixo desempenho dos estudantes universitários brasileiros em relação à qualidade na produção escrita em Inglês/LE. Essa constatação não é fruto apenas de dados empíricos, mas teóricos e estatísticos gerados pelos instrumentos de avaliação de proficiência (SCARAMUCCI, 2000) que revelam baixo desempenho, ou seja, produção escrita cuja competência gramatical e textual é comprometida¹.

O domínio de uma escrita em Inglês/LE, nos parâmetros em que é praticada na academia, especialmente em se tratando de professores em formação, impacta em sua futura atuação em sala de aula. Durante a formação de professores, os licenciandos além de desenvolver sua proficiência em língua estrangeira, eles precisam

1 Competência gramatical relaciona-se à organização de enunciados e frases enquanto a competência textual refere-se à organização desses enunciados e frases resultando em textos coerentes e de fácil entendimento (SILVA, 2007).

apropriar-se desse conhecimento e recontextualizá-lo para sua prática profissional. Uma das diversas exigências no processo de formação é desenvolver a escrita na língua estrangeira e vivenciar práticas de estágio de docência.

Para compreender melhor essas especificidades, este artigo aborda um Estudo de Caso, gênero textual que faz parte do Relatório de Estágio de Observação. A escolha por esse gênero textual se deu por duas razões: a primeira foi em função da baixa qualidade e da grande dificuldade na produção de tal requisito obrigatório para a conclusão da disciplina Estágio de Observação, recorrente em instituições de ensino superior, em cursos de licenciaturas em Letras-Inglês; a segunda razão derivou da percepção do seu potencial de uso para a formação de professores como uma atividade de escrita acadêmica em Inglês/LE. Portanto, o Estudo de Caso se presta como meio para: a) fomentar o pensamento crítico e o posicionamento dos futuros professores em relação às práticas educacionais por eles observadas; b) gerar uma consciência reflexiva sobre a língua.

Teoricamente, este estudo se embasa na Linguística Sistêmico-Funcional (LSF), de Halliday (1978), uma vez que o modelo de desenvolvimento da linguagem proposto pelo autor dá à LSF a característica de um frame teórico com uma borda tripla. Mediante a LSF, é possível: 1º) aprender a língua; 2º) aprender através da língua; 3º) aprender sobre a língua. Assim, na LSF, a gramática é vista como uma rede de escolhas significativas interligadas, instanciadas em textos. No entendimento da LSF,

(...) um texto é o produto de uma seleção em curso em uma grande rede de sistemas – um sistema de rede. A teoria sistêmica obtém seu nome do fato de que a gramática de uma língua é representada sob a

forma de sistema de redes, não como um inventário das estruturas. Claro, a estrutura é uma parte essencial da descrição; mas ela é interpretada como a forma mais externa tomada por escolhas sistêmicas, não como a característica definidora da língua. A língua é um recurso para fazer sentido, e sentido reside em padrões sistêmicos de escolha (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004, p. 23)².

A partir desse entendimento, Halliday (2004) pontua que, para se entender sobre a língua, não se pode olhar para itens lexicais específicos ou para detalhes de padrões gramaticais isolados, mas considerar a léxico-gramática da língua como um todo. A LSF vem, assim, como uma abordagem para o estudo da linguística que coloca a língua como um sistema semiótico social.

O cotejamento entre LSF e a língua inglesa contribui para o ensino da escrita acadêmica em Inglês/LE a partir da noção de Metáfora Gramatical, apresentada por Halliday (1994) como uma “variação na forma de expressar um dado sentido” (HALLIDAY, 1994, p. 342)³. Assim, a Metáfora Gramatical, definida por ser recurso “pelo qual os significados podem ser fenômenos trans-codificados representados por outras categorias que não aquelas que evoluíram para representá-los” (HALLIDAY, 1994, p. 44)⁴, constituiu-se a tinta ou o recurso linguístico utilizado neste artigo para o ensino da escrita acadêmica

2 No original: “A text is the product of ongoing selection in a very large network of systems — a system network. Systemic theory gets its name from the fact that the grammar of a language is represented in the form of system networks, not as an inventory of structures. Of course, structure is an essential part of the description; but it is interpreted as the outward form taken by systemic choices, not as the defining characteristic of language. A language is a resource for making meaning, and meaning resides in systemic patterns of choice”.

3 No original: “[...] metaphor as variation in the expression of a given meaning”.

4 No original: “[...] whereby meanings may be cross-coded, phenomena represented by categories other than those that evolved to represent them”.

em Inglês/LE. A escolha pelo recurso linguístico da Metáfora Gramatical se deu pela necessidade de um recorte e em função de este ser referido na literatura da LSF como um dos principais recursos utilizados na escrita acadêmica.

O objetivo deste artigo é, pelo conceito de Metáfora Gramatical, compreender como a conscientização acerca desse domínio linguístico impacta na escrita acadêmica em inglês/LE. Para tanto, serão analisados textos do gênero textual Estudo de Caso, escritos por professores em formação, aprendizes de inglês/LE, produzidos antes e depois de uma oficina que visava à conscientização acerca da metáfora gramatical ideacional para a melhoria da escrita acadêmica.

Portanto, este artigo está organizado em cinco seções, incluindo essa introdução; a segunda seção conceitua metáfora gramatical definida pela LSF; a terceira traz o desenho metodológico do estudo; a quarta seção traz análise do recurso linguístico: metáfora gramatical ideacional na escrita em inglês/LE, e finalmente, as considerações finais.

METÁFORA GRAMATICAL DEFINIDA PELA LSF

Assim como as tintas na pintura possuem propriedades e tipos que permitem que se consiga o efeito almejado, também a língua é repleta de recursos que corroboram para que se alcance um ou outro objetivo. A língua é vista pela LSF como um sistema semiótico complexo com vários níveis ou estratos (grafo-fonêmico, léxico-gramatical, semântico, por exemplo). Nesses estratos, as camadas de fraseados (léxico-gramatical) e significado (semântico) existem em uma relação estratificada de realização (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004). Sob esse aspecto, Halliday (2006) afirma que “para qualquer seleção de significado haverá uma sequência natural de passos que

condizem a sua realização” (p. 343)⁵. O autor considera haver dois modos de realização dos significados na língua: o modo congruente, também chamado de não-metafórico ou não marcado; e o modo incongruente, metafórico ou marcado.

É sobre esses modos que Halliday (2010) destaca que a gramática é um poderoso recurso da língua que se amplia quando a sequência entre algumas categorias se rompe no nível da realização e “uma corrente diferente de realização pode ser construída” (HALLIDAY, 2010, p. 21)⁶. Em geral, pessoas, lugares e coisas são realizados por substantivo, as ações por processos verbais, as circunstâncias por frases preposicionais e adverbiais, e assim por diante. Esta é a relação típica e congruente entre categorias gramaticais e semânticas que acontece com maior frequência na língua falada espontânea.

Conforme Liardét (2015), as realizações metafóricas descritas por Halliday (1993) representam um afastamento de uma linguagem gramaticalmente intrincada, dinâmica, em direção a uma forma de expressão lexicalmente densa, estática, exigida quando a língua precisa «sentar quieta» no modo de escrita. Esse movimento em direção a fenômenos estáveis reorganiza a língua de maneira sistemática e promove um fluxo coeso de informações em virtude da criação de “um novo tipo de conhecimento: conhecimento científico; e uma nova forma de aprendizagem” (HALLIDAY, 1993, p. 118)⁷. Porém, Halliday (1994) ressalta que essa variação na expressão não deve ser considerada totalmente sinônima, pois implica em uma escolha de significado.

5 No original: “(...) for any selection in meaning there will be a natural sequence of steps leading towards its realization”.

6 No original: “(...) a different chain of realization can be constructed”.

7 No original: “(...) a new kind of knowledge: scientific knowledge; and a new way of learning”.

Modo congruente é aquele que parece ser o mais comum por relatar uma ação, e o de uso mais frequente e estável em que cada elemento exerce sua função original: verbos assumem o papel de processos, substantivos remetem aos participantes, advérbios às circunstâncias, deixando transparecer uma “harmonia entre os estratos do texto” (SARDINHA, 2007, p. 47). O modo não-congruente ou metafórico traz uma certa tensão entre os elementos do texto, em função das mudanças em suas funções originais/diretas.

A relação direta entre os componentes e suas categorias semânticas (processos e verbos, participantes e substantivos, qualidades e adjetivos, relações lógicas e conjunções) é vista como natural entre os estratos. Segundo Martin e Rose (2005), quando isso ocorre, “a linguagem soa autêntica, convincente – [é] um relato de primeira mão sobre o que está ocorrendo” (p. 152)⁸. Essa relação natural é identificada na forma de expressão congruente, conforme exemplo:

Tabela 1

Fraseado congruente	The teacher was happy because the students had arrived. (A professora estava feliz porque os alunos tinham chegado)
Fraseado metafórico	The students’ arrival made the teacher happy. (A chegada dos alunos deixou a professora feliz)

Fonte: Autoria própria.

Em “*The students’ arrival made the teacher happy*” (A chegada dos alunos deixou a professora feliz), o participante e o processo da oração foram condensados no grupo nominal “*The students’ arrival*,” (a chegada dos alunos) havendo um *empacotamento*; a

8 No original: “The language sounds, authentic, convincing – a first hand account of what went on”.

expressão *the students'* exerce a função de qualificador do núcleo *arrival*. Construções semelhantes a esta trazem consequências para a compreensão do fraseado com carga semântica mais densa.

Assim, de acordo com Halliday (1994), todos os significados podem ter mais de uma forma de realização e, às vezes, na escrita e especialmente na linguagem acadêmica, as realizações das funções semânticas da oração não são típicas, mas marcadas. Diante dessa possibilidade é que o conceito de Metáfora Gramatical é definido pelo “processo pelo qual significados são codificados multiplamente no nível da gramática” (MARTIN, 1992, p. 230)⁹. Neste aspecto, “a qualidade distintiva da linguagem científica encontra-se na léxico-gramática (no fraseado) como um todo, e qualquer resposta que gera no leitor é uma resposta aos padrões gerais do discurso” (HALLIDAY; MARTIN, 1993, p. 4)¹⁰.

Para explicar as mudanças entre as interações concretas, congruentes da língua do uso coloquial e as abstratas e incongruentes da escrita, na LSF há dois modelos. A esse respeito, Devrim (2015) destaca o modelo estratal (HALLIDAY, 1985; HALLIDAY, 1988; HALLIDAY, 1998; MARTIN, 1992; HALLIDAY, 1993) e o modelo semântico (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 1999). Embora os modelos estratal e semântico difiram na sua teorização e definição acerca da Metáfora Gramatical, eles se aproximam muito, visto que o modelo semântico é um desdobramento do modelo estratal.

Como o ensino da Metáfora Gramatical no contexto universitário não é recorrente, ao menos no contexto em que se deu a pesquisa,

9 No original: “(...) the process whereby meanings are multiply coded at the level of grammar”.

10 No original: “The distinctive quality of scientific language lies in the lexicogrammar (the ‘wording’) as a whole, and any response it engenders in the reader is a response to the total patterns of the discourse”.

optou-se pelo modelo teórico estratal, que, por ser a primeira vez que os alunos tinham acesso a esse recurso, pareceu mais aplicável para o ensino. A razão para seguir esse viés conceitual, segundo Devrim (2015), é devido ao fato de ser este o modelo que categoriza a metáfora de forma mais concisa.

Assim, em consonância com o modelo estratal, Halliday (1985) considera dois tipos de Metáforas Gramaticais: interpessoal e ideacional. O primeiro indica modos alternativos para expressar significados modais ou de comandos; o segundo tipo expressa significados experienciais e consiste, entre outros aspectos, na transformação de ideias concretas em abstratas através do uso de nominalizações em lugar de processos verbais (HALLIDAY, 1994; HEYVAERT, 2003).

A nominalização constitui um recurso basilar para a composição de textos produzidos em contextos acadêmicos e científicos. Na escrita acadêmica, a *Metáfora Gramatical* ideacional é, conforme Halliday (1993), o recurso linguístico que fornece o caráter mais científico da escrita, responsável pelo encapsulamento ou empacotamento do texto, o que o torna mais denso lexicalmente. Deste modo, em função da associação entre Metáfora Gramatical ideacional e escrita acadêmica, foi desenvolvido neste artigo o estudo acerca da Metáfora Gramatical do tipo ideacional.

Dentre as razões que justificam esse recurso linguístico para compreender a densidade da escrita acadêmica, Halliday e Webster (2009) afirmam que, “com a Metáfora Gramatical, o cientista pode fazer o mundo ficar imóvel, ou transformá-lo em um composto único de coisas, ou até mesmo criar novas realidades virtuais”

(p. 4)¹¹. Ao contestar porque a ciência exige a nominalização, os autores afirmam:

(...) o núcleo de um texto científico é o desenvolvimento de uma corrente do raciocínio (baseada finalmente em experiências) em que cada etapa conduz à seguinte. Mas, a fim de prosseguir para a próxima etapa é necessário repetir o que foi dito antes e passar a ser usado como um trampolim para o próximo movimento. (HALLIDAY; WEBSTER 2009, p. 4)¹².

Desse modo, segundo Halliday e Webster (2009), a gramática ‘empacota’ o que já foi dito em orações anteriores e retoma o passo anterior no experimento, por exemplo, através do processo de nominalização.

O mecanismo da Metáfora Gramatical ideacional, conforme salienta Halliday (2004), não é aprendido em conversas espontâneas com as quais a criança está em contato diariamente, nem mesmo na língua materna. O autor destaca que, embora no ensino fundamental o aluno já tenha contato com uma linguagem mais metaforizada, é apenas no ensino médio que o aprendiz passaria, de fato, a lidar com a Metáfora Gramatical ideacional, tanto na compreensão como na produção textual. Porém, nem sempre esse processo é comum e automático, o que impacta na escrita acadêmica com problemas, requerendo o ensino formal do emprego da *Metáfora Gramatical*. Seu domínio empodera os escritores, visto que:

(...) a Metáfora Gramatical do tipo ideacional é principalmente uma estratégia que nos permite

11 No original: “With grammatical metaphor, the scientist can make the world stand still, or turn it into one consisting only of things, or even create new, virtual realities”.

12 No original: “The core of a scientific text was the development of a chain of reasoning (ultimately based on experiments) in which each step led on to the next. But in order to lead on to the next step you have to be able to repeat what has gone before and is now being used as a springboard for the next move”.

transformar nossa experiência de mundo: o modelo de experiência interpretado de modo congruente é reconstruído no modelo metafórico, criando um modelo distante de nossa experiência cotidiana, – mas o que fez a ciência moderna possível. (HALLIDAY, 2004, p. 646)¹³.

Assim, a Metáfora Gramatical ideacional indica modos alternativos para a expressão de significados experienciais. As realizações metafóricas representam um movimento que distinguem aquela linguagem gramaticalmente intrincada, com muitas ações, típica de um discurso oral desprovido de monitoramento, em direção a uma forma de expressão lexicalmente densa, estática requerida no modo de escrita que se espera em gêneros que circulam na academia (HALLIDAY, 1993). Este movimento em direção a fenômenos estáveis reorganiza a linguagem sistematicamente, promovendo um fluxo de informações.

Dado o efeito que a Metáfora Gramatical confere à escrita, contribuindo para transmutar, quando necessário, de uma escrita menos científica para uma escrita mais científica, o processo de ensino desse recurso linguístico assume grande importância. O conhecimento e a conscientização acerca do uso da Metáfora Gramatical habilitam os participantes deste estudo para que melhorem sua própria escrita de forma autônoma.

Na LSF a noção de um processo pertence à metafunção ideacional. Um processo é um aspecto pelo qual se pode representar e moldar a realidade que vivemos como seres humanos. Desse modo, Metáfora Gramatical Ideacional é um recurso poderoso na gramática de uma língua pelo qual a expressão desses significados (tais como processos, qualidades e entidades)

13 No original: “(...) grammatical metaphor of the ideational kind is primarily a strategy enabling us to transform our experience of the world: the model of experience construed in the congruent mode is reconstrued in the metaphorical mode, creating a model that is further removed from our everyday experience — but which has made modern science possible”.

é estendida para além de suas codificações padrões (orações, adjetivos e substantivos, respectivamente) para expressar significados diferentes. Uma contribuição importante da LSF, relativa à metáfora ideacional, diz respeito ao estudo de que formas específicas podem ser usadas para expressar significados específicos. Neste contexto, Halliday (1998) propôs um modelo mostrando que certas formas (especialmente sintagmas) são mais suscetíveis de serem utilizadas como formas metafóricas do que quaisquer outros tipos de expressões.

Em suma, a Metáfora Gramatical Ideacional experiencial é a construção metafórica de sentido em que (a) um processo é realizado através de um nome, e (b) uma qualidade é realizada através de um nome. Assim, no contexto deste estudo, os sufixos em língua inglesa que podem funcionar como transformadores de processos em substantivos, realizando a nominalização incluem:

Tabela 2 - Sufixos formadores de substantivo

SUFIXO	SUBSTANTIVO	SUFIXO	SUBSTANTIVO
-age	baggage, village, postage	-ment	amazement, disappointment, parliament
-al	arrival, burial, deferral	-ness	happiness, kindness, usefulness
-ance/-ence	reliance, defence, insistence	-ry	entry, ministry, robbery
-dom	boredom, freedom, kingdom	-ship	friendship, membership, workmanship
-hood	brotherhood, childhood, neighbourhood	-sion/-tion/-xion	expression, population, complexion
-ism	capitalism, Marxism, socialism	-ing	searching, shiping, reading, writing
-ity/-ty	brutality, equality, cruelty		

Fonte: Cambridge Dictionary¹⁴.

14 Disponível em: <https://dictionary.cambridge.org/grammar/british-grammar/word-formation/suffixes>. Acesso em: 01 dez. 2018.

Portanto, com a transformação de processos em nomes a partir do recurso linguístico da *metáfora gramatical ideacional* é conferido ao texto acadêmico uma maior densidade lexical e o constitui como tal.

DESENHO METODOLÓGICO DO ESTUDO

Este estudo é de natureza qualitativa e interpretativa e alia teoria e prática (DÖRNYEI, 2007). Metodologicamente está orientado para buscar soluções, pela identificação e reflexão acerca do problema, planejamento para solucioná-lo, ação, observação e novamente reflexão (McMILLAN; WERGIN, 2010). Portanto, envolve um movimento contínuo que se define por pesquisa-ação.

A reflexão sobre a prática contribui para a compreensão do ambiente escolar e resulta em ações educativas voltadas para o ensino e aprendizagem (DÖRNYEI, 2007). Assim, este estudo resulta de uma inquietação advinda da prática, passa pela pesquisa e reverbera diretamente na sala de aula, pensando em ações possíveis.

O contexto da pesquisa é uma Universidade Comunitária situada no Sul do Brasil, que oferece curso de Licenciatura em Português/ Inglês em 4 anos e meio, com uma carga horária total de 3.615 horas, incluindo as práticas de Estágio. Este estudo considerou as exigências de final de curso, visto que a partir do 7º semestre, são oferecidas disciplinas de Estágio de Observação (no 7º), e Estágios de Docência no Ensino Fundamental (8º) e Médio (9º). Por essa razão, optou-se por oferecer as oficinas para os alunos concluintes e se considerou que seriam concluintes os alunos desses semestres, respectivamente.

Os participantes do estudo foram treze alunos dos semestres finais do Curso de Letras. Ressalta-se que esses participantes que ingressam no curso de Letras apresentam níveis muito variados de Inglês. Alguns

nunca tiveram esse idioma, nem mesmo durante o Ensino Médio, e outros que já são professores em escolas de Idiomas e até em escolas particulares da região.

Os dados analisados são textos do gênero textual Estudo de Caso, escritos por professores em formação e aprendizes de inglês/LE, gerados antes e depois de uma oficina: “Desenvolvendo a Escrita Acadêmica em ILE: Relatório de Observação/Estudo de Caso”. A oficina foi oferecida gratuitamente aos alunos concluintes e em laboratório de informática.

A metodologia utilizada nas oficinas seguiu o Programa Ler para Aprender, a partir dos pressupostos teóricos da LSF (ROSE, 2012, 2014, 2015, 2017a/b/c/d, 2018 a/b; MARTIN, 2000; MARTIN; ROSE, 2005; ROSE; MARTIN, 2012). Foram quatro oficinas presenciais com duração de três horas cada uma, no período de novembro de 2018. As oficinas tiveram um componente virtual, no formato de um ambiente virtual, que serviu apenas para a postagem do material.

A coleta se deu em dois momentos: os alunos assistiram a um vídeo, no ambiente virtual, de uma aula de língua inglesa e, em seguida, escreveram, em Inglês, um Estudo de Caso (E.C). O propósito da tarefa foi experienciar parte da prática que ocorre na disciplina de Estágio de Observação: assistir a uma aula e produzir um E.C. Esse passo da coleta de dados ocorreu em dois momentos – antes e depois das oficinas; portanto, a tarefa inicial foi denominada E.C.1, e a que ocorreu após a implementação das oficinas, E.C.2.

Para a análise dos dados foi utilizado o programa *AntConc*, desenvolvido por Lawrence Anthony e disponível para *download*¹⁵ em versões para Windows, Mac e Linux. O programa é

15 Disponível em: <http://www.antlab.sci.waseda.ac.jp/software.html>.

uma ferramenta gratuita de análise de *corpus* para concordância e análise de textos. Os passos seguidos foram: primeiro, a identificação das nominalizações feita por meio da ferramenta *Concordance* do programa *AntConc*, alimentado com os sufixos formadores de substantivo. A análise foi feita manualmente, realizada a partir de cada sufixo identificado na primeira ferramenta para a validação e descarte de variações que não funcionaram metaforicamente. Nessa ocasião, as ocorrências foram analisadas, uma a uma, para ver se se tratavam de fato de realizações metafóricas. Terceiro, a ferramenta *KWIC* (Key Word in Context/*Palavras Chaves em Contexto*) permite verificar se um determinado sufixo funciona como um verbo ou se trata de uma realização congruente. Quarto, a ferramenta *Clusters/N-Grams* gera uma lista com o resultado da pesquisa, conforme a ordem escolhida, e agrupa os resultados gerados na *Concordance* ou *Concordance Plot* com as palavras mais próximas à esquerda ou à direita do termo de pesquisa. Pode-se selecionar o tamanho mínimo e máximo (número de palavras) em cada conjunto e a frequência mínima de conjuntos exibidos, o que possibilita localizar expressões comuns em todo o *corpus*. Assim, foi feito um levantamento quantitativo e qualitativo para indicar as ocorrências metafóricas antes e depois da oficina.

RECURSO LINGUÍSTICO: METÁFORA GRAMATICAL IDEACIONAL NA ESCRITA EM INGLÊS/LE

Para a verificação das ocorrências de nominalizações, utilizou-se a ferramenta *Concordance*. Para tanto, procedeu-se à busca pelas nominalizações conforme segue:

- a) os dados foram salvos em formato *txt* e carregados no programa *AntConc*; (b) a ferramenta *Concordance* foi

acionada; e (c) a ferramenta foi alimentada com os sufixos capazes de transformar processos (verbos) em nomes ou grupos nominais (substantivos). A Tabela 01 fornece os números totais do *corpus*:

Tabela 3 - Tarefa, total de palavras, tipos de palavras

Tarefa	Temática	Propósito comunicativo	No. textos	Total de palavras	Tipos de palavras
E.C.1	Observação de Aula de Inglês/LE	Observar uma aula de Inglês a partir de um vídeo (Vídeo 1) e escrever um E.C. com base na aula observada.	13	3808	691
E.C.2	Observação de Aula de Inglês/LE	Observar uma aula de Inglês a partir de um vídeo (Vídeo 2) e escrever um E.C. com base na aula observada.	13	4208	889
TOTAL			26	8016	1580

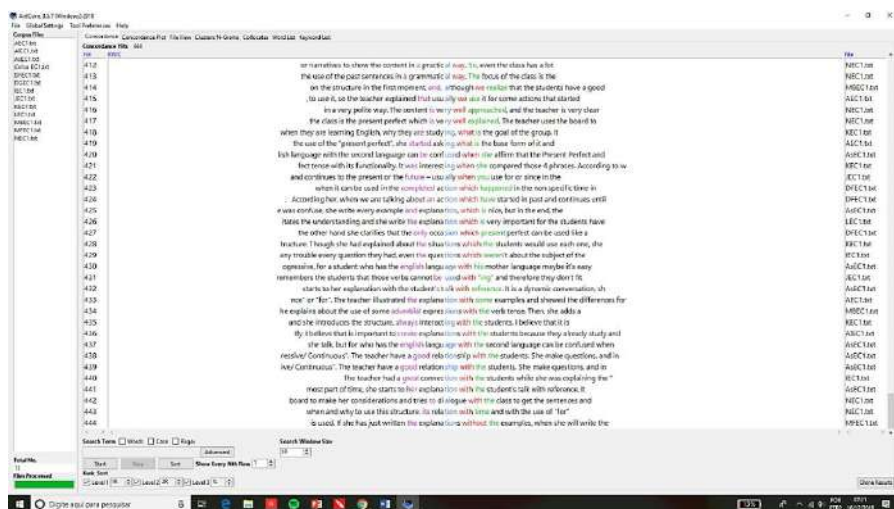
Fonte: Autoria própria.

A Tabela 01 resume o total de palavras e a quantidade de tipos de palavras em cada E.C. Desse levantamento holístico, procedeu-se o tratamento analítico dos dois casos (E.C.1 e E.C.2) e compararam-se os resultados.

ANÁLISE DO ESTUDO DE CASO 1 (E.C.1)

O programa *AntConc* foi alimentado com as 3808 palavras dos 13 textos do E.C.1. Para tanto, no campo da busca avançada, foram inseridos todos os sufixos formadores de substantivo na língua inglesa, obtendo-se as ocorrências de nominalizações, conforme Figura 01:

Figura 01 - Ferramenta Concordance e KWIC E.C.1



Fonte: Autoria própria.

O resultado indicou 444 ocorrências dos sufixos com os quais a ferramenta foi alimentada. A seguir, com a ferramenta KWIC, responsável por alinhar as palavras em contexto e, assim, permitir a análise com a visão *ao redor*¹⁶, foi feita uma verificação de cada ocorrência para validar se aquele sufixo encontrado na busca representava de fato uma nominalização. Em azul, aparecem os sufixos formadores de substantivos, e os termos que perfazem o contexto aparecem destacados em lilás, vermelho e verde, respectivamente. Por meio desse contexto, é possível fazer a validação ou não da ocorrência de nominalização.

Para maior acurácia na validação, utilizou-se a ferramenta *File View*, que apresenta integralmente na tela o texto de cada

16 Uma das perspectivas oferecidas pela visão trinocular trazida pela LSF. A perspectiva trinocular da LSF olha os dados de três ângulos: ao olhar ao redor (nas relações funcionais), descreve as opções sistêmicas e a relação com os elementos do entorno.

participante, permitindo uma visualização e análise dentro de um contexto ainda maior e sua localização no texto.

Assim, das 444 ocorrências encontradas pelo programa, apenas 12 nominalizações foram validadas por meio das ferramentas descritas acima, perfazendo um total de 50 ocorrências, conforme demonstrado no Quadro 02:

Tabela 4 - Nominalizações e suas ocorrências no E.C.1

	Nominalizações	Ocorrências no E.C.1
01	Approach	4
02	Communication	1
03	Conversation	1
04	Explanation	12
05	Functionality	1
06	Interaction	2
07	Learning	3
08	Meanings	1
09	Participation	1
10	Questions	10
11	Teaching	1
12	Use	10

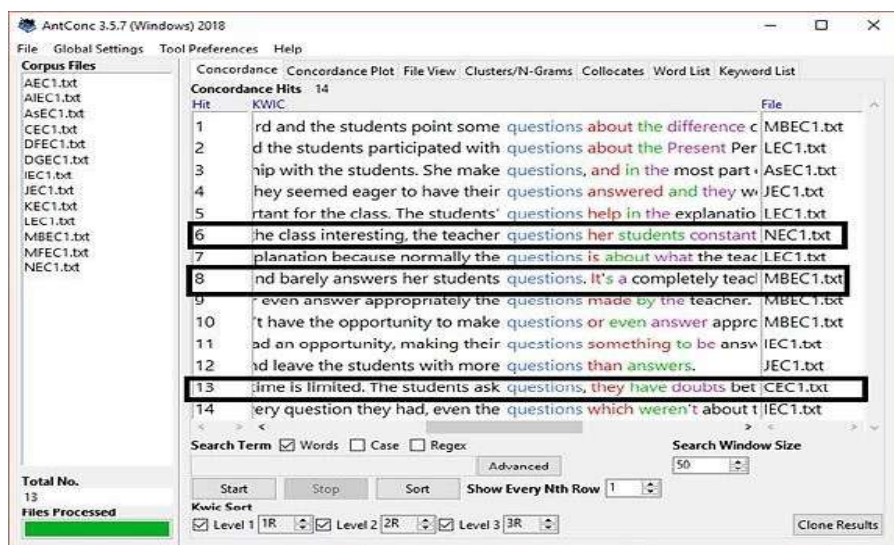
Fonte: Autoria própria.

As ocorrências de nominalizações validadas, dispostas em ordem alfabética, indicam que houve três nominalizações mais recorrentes: *explanation* com 12 ocorrências, *questions* e *use* com 10 ocorrências cada. Dessas, percebe-se que 9 nominalizações foram pouco recorrentes, aparecendo 1, 2, 3 ou 4 vezes, e 3 nominalizações foram mais recorrentes, perfazendo 10 e 12 vezes. As ocorrências nominalizadas de *questions*, *explanation* e *use* (*perguntas*, *explicação* e *uso*) revelam termos mais comuns, de baixa complexidade, de um

léxico do uso coloquial. Já termos como *teaching*, significando o ensino ocorreram uma única vez. No caso *teaching* (o ensino), o termo estaria sendo usado como uma nominalização de fato e não um verbo no gerúndio – o que é mais habitual da linguagem não acadêmica, além de indicar uso do cotidiano, muito provavelmente por conter características de usos em contexto de aprendizagem de Inglês/LE.

Com relação às nominalizações com o sufixo “ion”, o termo *questions* aparece em seu contexto de uso. Observa-se que o termo nem sempre fora usado de fato como uma nominalização – que é a transformação de um processo em uma forma nominal –, mas como um simples substantivo.

Figura 02 - Concordance da ocorrência QUESTIONS no E.C.1



Fonte: Autoria própria.

Observe a ocorrência de número 13, a palavra *questions* usada logo após o verbo *asks* configura-se em um substantivo, conforme

exemplo que segue de ocorrência congruente (não metafórica) produzida por um dos participantes. Exemplo (01):

Ocorrência Congruente	(13) <i>The students ask questions, they have doubts.</i>
Tradução	Os alunos fazem perguntas, eles têm dúvidas
Mapeamento	o participante: os alunos à o processo: fazem à o complemento objeto do verbo: perguntas o participante: eles à o processo: têm à o complemento objeto do verbo: dúvidas

No exemplo (01), o fraseado apresenta uma realização congruente, não-marcada semântica e léxico-gramaticalmente. Em uma construção assim, os termos desempenham seus papéis originais de participantes e processos, recorrentes em um discurso oral, não-monitorado. Igualmente, em outro fraseado, verifica-se uma construção congruente, além de uma inadequação léxico-gramatical no verbo empregado no exemplo (02):

Ocorrência Congruente	(3) <i>She make questions.</i>
Tradução	Ela faz perguntas
Mapeamento	Participante: ela à processo: faz à complemento objeto do verbo: perguntas

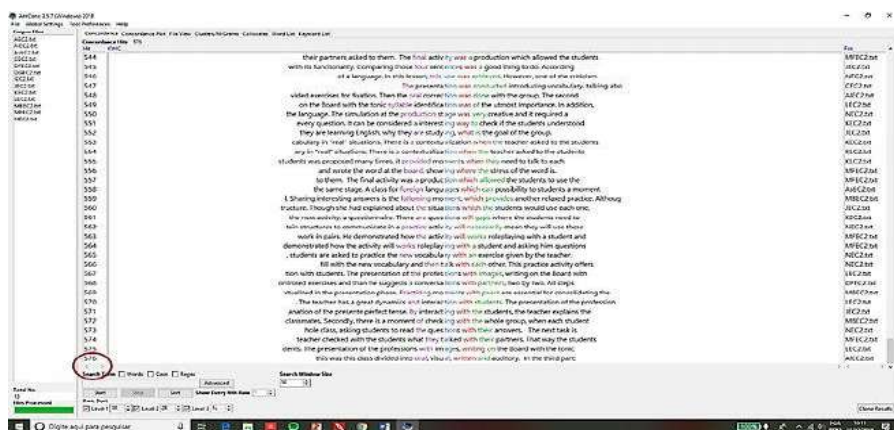
Desse modo, esse olhar para os dados aponta para o fato de que construções metafóricas, marcadas e responsáveis por imprimir uma tensão léxico-gramatical ao fraseado, foram pouco presentes no E.C.1. Na tentativa de entender o que esses dados sugerem, recorreu-se a Halliday (1994) para quem a Metáfora Gramatical é uma etapa tardia e muito mais complexa na evolução do desenvolvimento da linguagem e talvez, por isso, os participantes que estão aprendendo Inglês/LE, apesar de concluintes do curso, não tenham um alto domínio desse recurso responsável pelas nominalizações na língua inglesa.

Para entender melhor esse complexo funcionamento da língua do aprendiz de LE, apresenta-se a análise de trechos produzidos para o E.C.2. A escrita desses textos ocorreu após a implementação da oficina.

ANÁLISE DO ESTUDO DE CASO 2 (E.C.2)

Igualmente ao ocorrido em relação ao E.C.1 procedeu-se à análise em relação ao E.C.2, cujos dados foram gerados após oficina. Desse modo, após alimentar a ferramenta *Concordance* do programa *AntConc* novamente com a lista de sufixos formadores de substantivo, o resultado da busca revelou 576 ocorrências:

Figura 03 - Ferramenta *Concordance E.C.2*

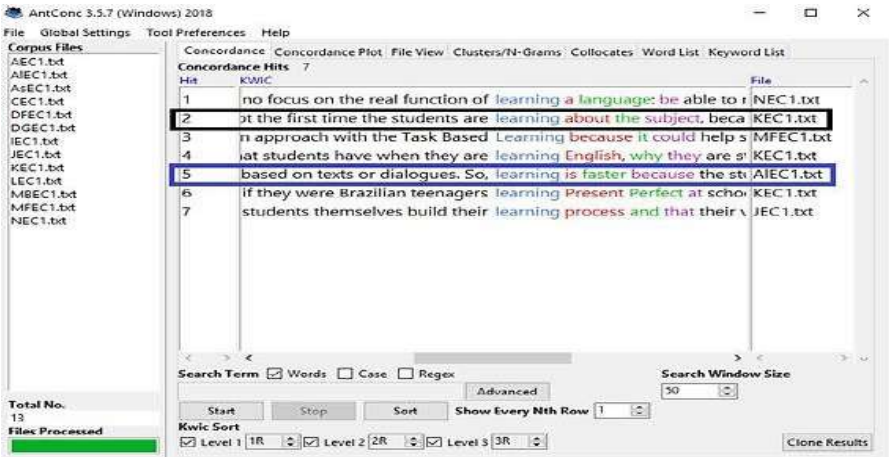


Fonte: Autoria própria.

A partir das 576 ocorrências levantadas pela ferramenta, procedeu-se à validação das nominalizações existentes no texto com o uso da ferramenta *Concordance* e KWIC para a verificação da palavra em seu contexto de uso. Foi utilizada também a ferramenta *Clusters/N-gram*, a fim de ver o termo agrupado com outros para poder atribuir seu valor linguístico. Um exemplo dessa verificação

e validação de nominalização é ilustrado com a palavra *learning* na Figura 04 que mostra a tela da ferramenta utilizada.

Figura 04 - Ferramenta KWIC E.C.2



Fonte: Autoria própria.

Ao fazer a validação da ocorrência *learning* verificou-se 7 ocorrências. Percebe-se que nem sempre o sufixo *-ing* serviu para formar um substantivo configurando a nominalização. Na ocorrência de número 2, o sufixo *-ing* marca o processo verbal no gerúndio, ou particípio presente no Inglês, construindo, assim, uma realização congruente, não-metafórica, como pode ser visto no exemplo 03:

Ocorrência Congruente	(2) <u>the students are learning</u> about the subject, because they contribute a lot with right answers. (K E.C.1)
Tradução	<u>os alunos estão aprendendo</u> sobre o assunto, pois eles contribuem bastante com respostas corretas.
Mapeamento	Participante: os alunos à processo: estão aprendendo

Já na ocorrência 5, percebe-se o termo *learning* usado de maneira diferente, se comparado ao exemplo 03, formando uma construção metafórica, não-congruente, como pode ser vista no exemplo 04:

Ocorrência Metafórica	(5) <i>So, <u>learning</u> is faster because the student can learn from the context of language use.</i> (AL E.C.1)
Tradução	Assim, a aprendizagem é mais rápida, porque o aluno pode aprender a partir do contexto do uso da língua.
Remapeamento	Participante: a aprendizagem à processo: é

O exemplo mostra uma construção metafórica, marcada, em que o sufixo *-ing* modifica a categoria gramatical e transforma processo (verbo) em substantivo, fazendo a nominalização. Nesse caso, o termo passa a figurar como participante (sujeito) da oração: a aprendizagem. Após a validação concluída, foram levantadas as nominalizações presentes no E.C.2 dos participantes, conforme o Quadro 03.

Quadro 03 - Nominalizações e suas ocorrências no E.C.2

Nominalizações		EC 2
01	Ability	3
02	Approach	16
03	Assistance	2
04	Checking	3
05	Collaboration	1
06	Communication	3
07	Conversation	8
08	Correction	1
09	Criticism	1
10	Development	1
11	Discussions	1
12	Drilling	1

13	Eliciting	1
14	Experiences	2
15	Explanation	4
16	Functionality	1
17	Highlighting	1
18	Identification	1
19	Instructions	2
20	Interaction	3
21	Learning	4
22	Meanings	2
23	Mediation	1
24	Modeling	1
25	Participation	4
26	Practicing	2
27	Presentation	14
28	Production	8
29	Production	7
30	Pronunciation	10
31	Questioning	2
32	Questions	8
33	Repetition	5
34	Sharing	2
35	Steps	4
36	Teaching	3
37	Use	10
38	Variety	1
39	Writing	3

Fonte: Autoria própria.

O Quadro 03 apresenta em ordem alfabética as nominalizações e suas respectivas ocorrências nos 13 textos produzidos para o

E.C.2. Os resultados evidenciam uma variação maior nos tipos de nominalizações presentes no E.C.2 e também maior ocorrência do recurso linguístico na escrita. Os exemplos a seguir mostram excertos da escrita dos participantes ao produzirem o E.C.2 em que é possível perceber outro tom atribuído ao texto com a escolha feita ao utilizar nominalizações, conforme exemplo (05).

Ocorrência Metafórica	The constant participation of the students sets a comfortable environment, though the great amount of repetition and exposition of the students. (M E.C.2)
Tradução	A constante participação dos alunos forma um ambiente confortável, através da grande quantidade de repetições e exposição dos alunos.
Remapeamento	Participante: a constante participação à processo: forma

No exemplo 05 percebe-se que o participante, ao escolher usar “a constante participação dos alunos”, promoveu uma tensão léxico-gramatical com seu fraseado, pois o termo *participação* figura como núcleo do sujeito e não como processo, impactando em mudanças nas funções originais dos termos, diferenciando-a da construção congruente, não marcada.

Por sua vez, no exemplo 06, o termo *repetição* desempenha a função de núcleo do sujeito do fraseado e a professora, que seria o participante, quem pede a repetição, nem aparece.

Ocorrência Metafórica	Repetition is requested in almost every moment.” (M E.C.2)
Tradução	A repetição é solicitada em quase todo o momento.
Mapeamento	Participante: a repetição à processo: é

Os seguintes trechos escritos pelo mesmo participante no exemplo 07 e 07' indicam a mudança na forma de organização dos fraseados antes e depois da Oficina. No exemplo 07, foram utilizadas construções congruentes, não-metafóricas, enquanto que no Exemplo 07' os fraseados foram construídos de forma não-congruente, metafórica.

Exemplo 07 – E.C. 1:

The teacher explains the content very briefly, giving a great amount of information and examples. She focuses on the structure in the first moment [...]. In addition to that, the teacher seems to have already studied the progressive aspect of the verb before [...] She limits the study of the language to grammar knowledge and fixed definitions. Besides that, she spends too much time talking and barely answers her students' questions.

(A professora explica o conteúdo muito brevemente, dando uma grande quantidade de informações e exemplos. Ela foca na estrutura no primeiro momento [...]. Além disso, a professora parece já ter estudado o aspecto progressivo do verbo antes [...] Ela limita o estudo da língua ao conhecimento gramatical e definições estanques. Além disso, ela passa tempo demais conversando e mal responde às perguntas dos alunos.).

No trecho, o participante da ação (a professora) aparece mencionado, através de substantivo ou pronomes, em todas as frases, como sujeito da ação seguida pelo processo, conforme destaque em *itálico* (na versão em Inglês e na tradução). Nesse trecho, não há fraseados metafóricos, mas inúmeros fraseados congruentes.

Já no trecho produzido pelo mesmo participante (exemplo 07') após a oficina, vê-se muitas construções não-congruentes.

Exemplo 07' - E.C. 2:

The practice is divided into a writing activity, controlled practice and freer practice. The first is done individually. There is a set a of sentences in which the students have to write the name of the job according to the description that follows in the sentence. Its objective is to consolidate the meaning to the word, focusing on vocabulary [...]. In the moment of checking the answers students work in peers first, also practicing to say the words with their classmates. Secondly, there is a moment of checking with the whole group, when each student is asked to read a sentence.

(A prática é dividida em uma atividade de escrita, prática controlada e prática mais livre. A primeira é feita individualmente. Há um conjunto das sentenças em que os alunos têm de escrever o nome do trabalho de acordo com a descrição que se segue na frase. Seu objetivo é consolidar o significado da palavra, com foco em vocabulário [...]. No momento de verificar as respostas os alunos trabalham em pares primeiro, também praticando dizer as palavras para seus colegas de classe. Em segundo lugar, há um momento de verificação com todo o grupo, quando cada aluno é convidado a ler uma frase.).

No trecho do exemplo 07', elaborado com construções metafóricas, percebe-se em primeiro lugar que a professora – principal participante referida em todos os fraseados no exemplo 07 – não aparece mencionada uma única vez. Muitos dos processos foram transformados em participantes, observáveis em vários fraseados no trecho.

A fim de mostrar de forma mais detalhada as diferenças entre os dois trechos, no que tange às construções utilizadas, reapresentam-se os seguintes fraseados retirados primeiramente do exemplo 07 e, em seguida, as construções realizadas no exemplo 07':

Ocorrência Congruente 1	<i>The teacher explains the content...</i>
Tradução	<i>A professora explica o conteúdo....</i>
Mapeamento:	Participante: <i>a professora</i> à processo: <i>explica</i>
Ocorrência Congruente 2	<i>She focuses on the structure</i>
Tradução	<i>Ela foca na estrutura</i>
Mapeamento:	Participante: Ela (<i>a professora</i>)à processo: <i>foca</i>
Ocorrência Congruente 3	<i>the teacher seems to have</i>
Tradução	<i>a professora parece já ter</i>
Mapeamento:	Participante: <i>a professora</i> à processo: <i>explica</i>
Ocorrência Congruente 4	<i>She limits the study</i>
Tradução	<i>Ela limita o estudo</i>
Mapeamento:	Participante: Ela (<i>a professora</i>)à processo: <i>limita</i>
Ocorrência Congruente 5	<i>she spends too much time</i>
Tradução	<i>ela passa tempo demais</i>
Mapeamento:	Participante: Ela (<i>a professora</i>)à processo: <i>passa</i>

Essas construções, retiradas do exemplo 07, mostram uma escolha por construções congruentes, não-marcadas, em que aparece o participante – o sujeito- repetido várias vezes e marcado em *itálico*; e os processos – os verbos – descritos de uma forma muito próxima da forma oral, não monitorada, aparecendo também destacados em *itálico*. A primeira ocorrência poderia ter sido construída de uma forma metafórica se o participante tivesse optado pela seguinte construção, transformando “a explicação” (que antes era processo) em participante:

Ocorrência	<i>The content explanation is very brief</i>
Congruente 1	
Tradução	<i>A explicação do conteúdo é muito breve....</i>
Mapeamento	Participante: <i>a explicação</i> à processo: <i>é</i>

O trecho produzido após a implementação da oficina (Exemplo 07') apresenta as seguintes construções:

Ocorrência Metafórica 1	<i>The practice is divided into...</i>
Tradução	<i>A prática é dividida em...</i>
Mapeamento	Participante: <i>a prática</i> à processo: <i>é</i>
Ocorrência Metafórica 2	<i>The first is done...</i>
Tradução	<i>A primeira é feita...</i>
Mapeamento	Participante: <i>a primeira</i> à processo: <i>é</i>
Ocorrência Metafórica 3	<i>Its objective is...</i>
Tradução	<i>Seu objetivo é...</i>
Mapeamento	Participante: <i>seu objetivo</i> à processo: <i>é</i>

Essas construções produzidas após a implementação da oficina mostram a escolha do participante por uma linguagem mais marcada que se distancia de uma linguagem coloquial como se pode ver na ocorrência em que foram feitos encapsulamentos:

Ocorrência Metafórica 1	<i>The practice is divided into...</i>
Tradução	<i>A prática é dividida em...</i>
Mapeamento	Participante: <i>a prática</i> à processo: <i>é</i>

Caso essa construção tivesse sido produzida por meio de um modo congruente, ficaria provavelmente assim:

Ocorrência Congruente 1	<i>The students have to make a writing activity, a controlled practice and free practice activity.</i>
Tradução	<i>Os alunos têm de fazer uma atividade de escrita, uma atividade de prática controlada e uma de prática livre.</i>
Mapeamento	Participante: <i>os alunos</i> à processo: <i>têm</i>

Portanto, o Quadro 04, a seguir, resume os resultados da análise comparativa entre os tipos e ocorrências de nominalizações produzidas antes da oficina nos E.C.1 e depois no E.C.2.

Quadro 04 - Comparativo entre as ocorrências de nominalizações nos E.C.1 e E.C.2

01	Ability	0	3
02	Approach	4	16
03	Assistance	0	2
04	Checking	0	3
05	Collaboration	0	1
06	Communication	1	3
07	Conversation	1	8
08	Correction	0	1
09	Criticism	0	1
10	Development	0	1
11	Discussions	0	1
12	Drilling	0	1
13	Eliciting	0	1
14	Experiences	0	2
15	Explanation	12	4
16	Functionality	1	1
17	Highlighting	0	1

18	Identification	0	1
19	Instructions	0	2
20	Interaction	2	3
21	Learning	3	4
22	Meanings	1	2
23	Mediation	0	1
24	Modeling	0	1
25	Participation	1	4
26	Practicing	0	2
27	Presentation	0	14
28	Production	0	8
29	Pronunciation	0	10
30	Questioning	0	2
31	Questions	10	8
32	Repetition	0	5
33	Sharing	0	2
34	Steps	0	4
35	Teaching	1	3
36	Use	10	10
37	Variety	0	1
38	Writing	0	3

Fonte: Autoria Própria.

O Quadro 04 compara as ocorrências e os tipos de nominalização no E.C.1 e no E.C.2. Percebe-se que os dois únicos tipos de nominalização mais recorrentes no E.C.1 em relação ao E.C.2 foram *explanation* (explicação) e *questions* (perguntas). Já a ocorrência *use*, que aparece no E.C.1 e no E.C.2, coincidentemente com 10 ocorrências em cada um, pode indicar um léxico mais comum, por isso recorrente do mesmo modo em ambos E.C. Os demais 36 tipos de nominalizações apareceram com maior frequência em E.C.2.

Os resultados mostram que muitos tipos de nominalização não apareceram no E.C.1, e as ocorrências presentes no E.C.2 – mais do que quantidade – revelam qualidade na escrita acadêmica dos participantes ao conferirem uma tensão léxico-gramatical em sua escrita, uma vez que escolheram empregar elementos no texto com mudanças em suas funções originais, em vez de construções congruentes, não marcadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo abordou a metáfora gramatical e sua contribuição para o domínio linguístico da escrita acadêmica em inglês/LE. Os dados revelaram o quanto a conscientização acerca da metáfora gramatical, adquirida por participarem da oficina, orientada metodologicamente pelo Programa Ler Para Aprender, impactou na qualidade da escrita acadêmica dos participantes da pesquisa, além de gerar uma consciência reflexiva sobre a língua.

Os resultados mostraram que o ensino desse recurso também requer experiência e prática tanto do pesquisador, quanto do aluno. Isso se deve ao fato de ser um recurso linguístico que ocorre em uma fase tardia no desenvolvimento da linguagem, sendo mais complexo e elaborado, mesmo na L1, e em virtude de se ter gerado dados em contexto de pesquisa-ação.

A contribuição deste estudo no que tange ao ensino do recurso linguístico impactou positivamente nas ocorrências de nominalizações na escrita em Inglês/LE dos participantes, embora estudos complementares sejam necessários para verificar esse domínio. Ao conscientizar o aluno acerca da metáfora gramatical e seu impacto sobre a escrita acadêmica se está cumprindo com uma

das contribuições principais da LSF que é “compreender a qualidade dos textos: por que um texto significa o que ele significa, e por que é valorizado como é” (HALLIDAY, 1994, p. XXIX).

REFERÊNCIAS

- DEVIRIM, Devo, Y. *Development of grammatical metaphor in academic literacy though online language support*. Australia: Unpublished Ph.D. dissertation, University of Sydney, 2013.
- DEVIRIM, Devo. Y. Grammatical Metaphors: What do we mean? What exactly are we researching? *Functional Linguistics*. n. 23, p. 32-51, 2015.
- DÖRNYEI, Zoltan. *Research methods in applied linguistics*. New York: Oxford University Press, 2007.
- HALLIDAY, Michael Alexander Kirkwood. ‘On the Language of Physical Science’. Mohsen Ghadessy (Ed.) *Registers of Written English: Situational Factors and Linguistic Features*. (OLS). London: Pinter, p. 162-178, 1988.
- HALLIDAY, Michael Alexander Kirkwood. Introduction: how big is a language? On the power of language. In: *the language of science*. London: continuum, 2004.
- HALLIDAY, Michael Alexander Kirkwood. *Language as a social semiotic: The social interpretation of language and meaning*. London: Edward Arnold, 1978.
- HALLIDAY, Michael Alexander Kirkwood. *Spoken and written modes of meaning*. Article published by Armidale CAE for the Language in Education Conference. Armidale, November, 1985.
- HALLIDAY, Michael Alexander Kirkwood. *Text, discourse and information: a systemic- funcional overview*. Paper presented at Tongji University, November 2010.
- HALLIDAY, Michael Alexander Kirkwood. The Construction of Knowledge and Value in the Grammar of Scientific Discourse, with Reference to Charles Darwin’s The Origin of Species. Coulthard, Malcolm (Ed.) *Advances in Written Text Analysis*. London/ New York: Routledge, p. 136-156, 1994.
- HALLIDAY, Michael Alexander Kirkwood. The Notion of ‘Context’. In Language Education. Mohsen Ghadessy (Ed.) *Text and Context in Functional Linguistics*. (CILT169). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, p. 1-24, 1998.

HALLIDAY, Michael Alexander Kirkwood. Towards a Language-based Theory of Learning. *Linguistics and Education*, n. 5, v. 2, p. 93-116, 1993.

HALLIDAY, Michael Alexander Kirkwood. Written language, standard language, global language. In: *World Englishes*. n. 4, v. 22, p. 405-418, 2006.

HALLIDAY, Michael Alexander Kirkwood; MARTIN, Jim Robert. *Writing science: Literacy and discourse power*. London: Falmer Press, 1993.

HALLIDAY, Michael Alexander Kirkwood; MATTHIESSEN, Christian Mathias Ingemar Martin. *Construing experience through meaning: A language-based approach to cognition*. London/New York: Cassell, 1999.

HALLIDAY, Michael Alexander Kirkwood; MATTHIESSEN, Christian Mathias Ingemar Martin. *An Introduction to Functional Grammar*. 3.ed. London: Arnold, a member of the Hodder Headline Group, 2004.

HALLIDAY, Michael Alexander Kirkwood; MATTHIESSEN, Christian Mathias Ingemar Martin. *An Introduction to Functional Grammar*. 4.ed. London: Arnold. 2014.

HALLIDAY, Michael Alexander Kirkwood; WEBSTER, Jonathan. (Orgs.). *Continuum Companion to Systemic Functional Linguistics*. London: Continuum, 2009.

HEYVAERT, L. Nominalization as grammatical metaphor. On the need for a radically systemic and metafunctional approach. In: SIMON-VANDENBERGEN, A.M.; TAVERNIERS, M. *Grammatical Metaphor: Views from systemic functional linguistics*. Amsterdam: Benjamins, p. 65-99, 2003.

LIARDET, Cassi. L. Academic literacy and grammatical metaphor: mapping development. *International TESOL Journal*. n. 1, v. 10, p. 29-46, 2015.

MARTIN, Jim Robert. 'Grammar meets Genre. Reflections on the Sydney School'. In *Arts: the journal of the Sydney University Arts Association*. n. 22, p. 47-95, 2000.

MARTIN, Jim Robert. *English text: System and structure*. Amsterdam: John Benjamins, 1992.

MARTIN, Jim Robert; ROSE, David. Designing literacy pedagogy: scaffolding asymmetries. In MARTIN, Jim Robert; ROSE, David. *Working with Discourse: Meaning beyond the Clause*. London and New York: Continuum, 2003.

MCMILLAN, James. H.; WERGIN, Jon. F. *Understanding and evaluating educational research*. 4.ed. Boston: Pearson, 2010.

ROSE, David. *Analysing pedagogic discourse: an approach from genre and register* Functional Linguistics. n. 13, v. 1.

ROSE, David. Building a pedagogic metalanguage I: curriculum genres. To appear in J Martin [Ed.]. *Applicable Linguistics and Academic Discourse*. Shanghai Jiao Tong University, 2018a.

ROSE, David. Building a pedagogic metalanguage II: knowledge genres. To appear in J Martin [Ed.]. *Applicable Linguistics and Academic Discourse*. Shanghai Jiao Tong University. 2018b.

ROSE, David. Genre in Sydney School. In: James Paul Gee e Mike Handford. (Eds.). *The Routledge handbook of discourse analysis*. Londres: Routledge, p. 209-225, 2012.

ROSE, David. *Reading to Learn – assessing writing*. v. 3. Austrália, 2017c.

ROSE, David. *Reading to Learn – detailed reading and rewriting*. v. 4. Austrália, 2017d.

ROSE, David. *Reading to Learn – preparing for reading and writing*. v. 1, Austrália, 2017a.

ROSE, David. *Reading to Learn – selecting and analyzing texts*. v. 2, Austrália, 2017b.

ROSE, David. *Reading to Learn: Accelerating learning and closing the gap*. Teacher training books and DVDs. Sydney: Reading to Learn, 2015.

ROSE, David; MARTIN, J. R. *Learning to Write, Reading to Learn: Genre, Knowledge and Pedagogy in the Sidney School*. Sheffield (UK), Bristol (USA): Equinox Publishing Ltd. 2012.

SARDINHA, Tony Berber. Metáforas de Lula e Alckmin nos debates de 2006 em uma perspectiva da Linguística de *Corpus*. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, n. 2, v. 7, p. 139-164, 2007.

SCARAMUCCI, Matilde Virginia Ricardi. Proficiência em LE: considerações terminológicas e conceituais. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*. Unicamp: Campinas, v. 36, p. 11-22, 2000.

SILVA, Vera Lucia Teixeira. A competência para a avaliação na formação do professor de línguas. In: CONSOLO, D. A, SILVA, V.L.T. (Orgs.). *Olhares sobre competências do professor de línguas estrangeiras: da formação ao desempenho profissional*. 1.ed. São José do Rio Preto: HN, p. 243-255, 2007.



ARTIGO/DOSSIÊ

SABERES NECESSÁRIOS AO ENSINO DE LIBRAS L2 CENTRADO NO GÊNERO: A TEXTUALIZAÇÃO DA ENTREVISTA COM ESPECIALISTA

GIRLAINE FELISBERTO DE CALDAS AGUIAR
AUGUSTA REINALDO
SHIRLEY BARBOSA

Girlaine Felisberto de Caldas Aguiar

Doutoranda em Linguagem e Ensino, Estudos Linguísticos, pela Universidade Federal de Campina Grande.

Mestrado em Linguagem e Ensino, Estudos Linguísticos, pela Universidade Federal de Campina Grande, 2019.

Professora da Universidade Federal de Campina Grande – *campus* Campina Grande.

Grupo de pesquisa no CNPq: Libras, Educação de Surdos e Literatura Surda; grupo de trabalho vertente do ensino de Libras como segunda língua.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1301144396500195>.

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-0736-1215>.

E-mail: girlainefca@gmail.com.

Maria Augusta Gonçalves de Macedo Reinaldo

Doutorado em Linguística pela Universidade Federal de Campina Grande.

Doutorado em Linguística pela Universidade Federal de Pernambuco.

Aposentada pela Universidade Federal de Campina.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0323008945925363>.

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-1996-8575>.

E-mail: auusta.reinaldo@gmail.com.

Shirley Barbosa das Neves Porto

Doutora em Educação pela Universidade Federal da Paraíba. Professora na Universidade Federal de Campina Grande. Vice líder do Grupo de pesquisa Educação de Surdos, Libras e Literatura Surda.

Pesquisadora do Grupo de pesquisa Abordagens de textos literários na escola.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4960345947344178>.

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-6301-4555>.

E-mail: shirley.barbosa@professor.ufcg.edu.br.

Resumo: Este trabalho tematiza a área da Libras como Segunda Língua (L2) para ouvintes, no campo de gêneros textuais. O objetivo é descrever os mecanismos de textualização em segmentos textuais utilizados pelo enunciador entrevistado em um exemplar do gênero entrevista com especialista. O campo teórico está representado por contribuições do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) e seus objetos de estudo – modelo de análise e produção de texto e modelo didático de gênero. O contexto de produção dos dados para análise é o de uma entrevista realizada pela pesquisadora (primeira autora) com um especialista em Educação Física para alunos surdos. Os resultados da análise mostram que os enunciados da textualização estão associados ao tema central e ao objetivo do texto sinalizado – apresentar coerência textual no plano da textualização, bem como as unidades linguísticas que marcam a conexão (plano de textualização representado linguisticamente por sinais que funcionam como organizadores textuais); coesão nominal (dêixis pessoal, sinalização espacial e advérbio pronominal); e coesão verbal (verbo ação e verbo ação-colocação). Essa configuração pode subsidiar a construção de um modelo de descrição com vista a sua didatização no ensino de Libras L2 para aprendizes ouvintes e a formação de professores de Libras.

Palavras-chave: Libras L2. Interacionismo Sociodiscursivo. Entrevista com Especialista. Modelo Análise de Texto.

Abstract: This work focuses on the area of Libras as a Second Language (L2) for listeners, in the field of textual genres. The objective is to describe the textualization mechanisms in textual segments used by the enunciator interviewed in an example of the expert interview genre. The theoretical field is represented by contributions from Sociodiscursive Interactionism (ISD) and its objects of study – text analysis and production model and genre didactic model. The context of data production for analysis is an interview carried out by the researcher (first author) with a specialist in Physical Education for deaf students. The results of the analysis show that the textualization statements are associated with the central theme and the objective of the signed text – to present textual coherence at the textualization level, as well as the linguistic units that mark the connection (textualization level linguistically represented by signs that function as textual organizers); nominal cohesion (personal deixis, spatial signaling and pronominal adverb); and verbal cohesion (action verb and action-placement verb). This configuration can support the construction of a description model with a view to its didacticization in the teaching of Libras L2 for hearing learners and the training of Libras teachers.

Keywords: Libras L2. Sociodiscursive Interactionism. Interview with Expert. Text Analysis Model.

INTRODUÇÃO

No Brasil, a Linguística Aplicada na área de Libras como Segunda Língua (L2) é muito pouco investigada e o estudo acerca dos gêneros textuais em Libras constitui uma nova área de estudo no campo do ensino de línguas. Estudos realizados na área enfatizam o necessário trabalho de sistematizar o ensino na Universidade da disciplina Língua Brasileira de Sinais – Libras, a partir de diferentes gêneros, considerando o que ensinar, como ensinar, para que ensinar. Nesse sentido, a construção didática de ensino de gênero também ainda é

reduzida e pouco investigada, se considerarmos os conhecimentos necessários à formação e ao trabalho do professor.

Hofstetter e Schneuwly (2009), refletindo sobre a relação entre formação e trabalho docente, consideram saberes a ensinar e saberes para ensinar. Os primeiros se referem aos objetos de ensino do professor, os conteúdos, os conhecimentos que vai ensinar a seus alunos. Os segundos se referem às teorias e metodologias nas quais o processo de ensino, aprendizagem e avaliação se fundamentam. Tais saberes são tratados por Miquelante (2019, p. 102), respectivamente, como saberes disciplinar-teórico-práticos, por serem compreendidos como basilares para a atuação docente, e saberes teórico-crítico-contextuais, por permitirem ao professor assumir um papel ativo capaz de intervir na realidade em que se encontra.

Este trabalho se atém aos saberes a ensinar e defende que a construção de modelo didático de gênero contribui para o desenvolvimento das bases de conhecimento dos professores de Libras. Tomando como objeto de ensino os mecanismos de textualização no gênero de divulgação científica em Libras: entrevista com especialista, defendo a posição de que compreender as unidades linguísticas desse gênero constitui uma ação necessária para promover o conhecimento de professores surdos do ensino superior. Considero, mais especificamente, a necessidade de dominar a análise do texto sinalizado para proceder à didatização do gênero em Libras.

O artigo está organizado em quatro seções, além dessa introdução. A primeira apresenta, com base no Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), o referencial teórico sobre modelo de análise e produção de texto e modelo didático de gênero. A segunda apresenta a caracterização da entrevista com especialista como gênero da esfera da divulgação científica. Na

terceira é apresentada a análise de mecanismos de textualização como uma dimensão ensinável do gênero em Libras. Por fim, na quarta seção apresento as considerações finais acerca da relevância do saber sobre a caracterização do gênero como objeto de comunicação para o planejamento do ensino de Libras como L2 para ouvintes.

ENSINO DE LÍNGUA CENTRADO NO GÊNERO TEXTUAL SEGUNDO O INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO

O entendimento do que significa o ensino de língua a partir de gênero remete à contribuição de Bakhtin (1987-1975[2016]) sobre os elementos constitutivos do gênero e sua relação com as esferas de comunicação:

O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) [...]. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo seu estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua construção composicional. Todos esses três elementos – o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional – estão indissolivelmente ligados no *conjunto* do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um campo da comunicação. Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis de enunciados*, os quais denominamos *gêneros de discurso*. (BAKHTIN, 1987-1975[2016, pp. 11-12])

Essa noção de gênero foi retomada pelo ISD (BRONCKART, 1999), sob o rótulo de gêneros de texto, decisão terminológica que é explicitada na seguinte passagem:

Chamamos de *texto* toda unidade de produção de linguagem situada, acabada e auto-suficiente (do

ponto de vista da ação ou da comunicação). Na medida em que todo texto se inscreve, necessariamente, em um conjunto de textos ou em um gênero, adotamos a expressão *gênero de texto* em vez de *gênero de discurso*. (BRONCKART, 1999, p. 75)

Orientando-se por essa concepção, o ISD elegeu como primeiro objeto de estudo o modelo de análise e produção de texto (BRONCKART, 1999), conforme descrito na subseção a seguir.

a) Modelo de análise e produção de texto

Inspirado na concepção bakhtiniana de língua e gênero, conforme brevemente descrito, esse modelo tem como característica central a abordagem descendente. Nesse procedimento é fundamental a consideração do espaço social, do contexto histórico e cultural como determinantes para a realização de fenômenos linguísticos, pois o uso da língua se dá numa prática situada. Ou seja, a análise dos elementos linguísticos parte da compreensão do espaço social em que se inserem as estruturas do fenômeno linguístico. De acordo com esse modelo, o levantamento de informações do contexto de produção do texto influencia a estrutura de sua organização em três níveis de análise de sua arquitetura interna: a infraestrutura textual, os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos utilizados nos textos, incluindo diferentes unidades de análise.

Quadro 01 – Níveis da arquitetura interna dos textos¹

ARQUITETURA INTERNA	
1. Infraestrutura textual	Plano global; Tipos de discurso; Tipos de sequências.

1 O Quadro 01 permite visualizar os níveis de arquitetura interna dos textos.

2. Mecanismos de textualização	Conexão; Coesão nominal; Coesão verbal.
3. Mecanismos enunciativos	Vozes; Modalizações.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, com base em Bronckart (1999).

O primeiro nível é o da infraestrutura textual, que apresenta estruturas organizacionais mais complexas: a) *planificação geral* do conteúdo temático, que consiste na forma característica como esse conteúdo é organizado. Ou seja, as formas de planificação deste conteúdo mostram que este nível de organização é cognitivo e que o produtor organiza o conteúdo de acordo com a mobilização do conhecimento que possui sobre o tema (BRONCKART, 2006, p. 148); b) os *tipos de discurso* das configurações, segmentos de texto que se caracterizam pela mobilização de subconjuntos particulares de recursos linguísticos (subconjuntos de tempos verbais, pronomes, organizadores, advérbios de modalização etc.) (BRONCKART, 2008, p. 91). Esses segmentos de texto, em número de quatro (relato interativo, narração, discurso interativo e discurso teórico), são considerados importantes pelo autor por parecerem traduzir/semiotizar mundos discursivos, que são formatos organizadores das relações entre as coordenadas de um agente e as coordenadas dos mundos coletivamente construídos na textualidade; e c) *ostipos de sequências* realizam-se nos modos de planificação propriamente linguísticos, que, em número de seis (narrativo, explicativo, descritivo, dialogal, injuntivo e argumentativo), se organizam em orações ou disposição especial, apresentando características específicas constituídas de fases (cf. ADAM, 1992; 1999). Por sua vez, Bronckart (1999, p. 234) se refere à classificação dessas fases, de acordo com a situação de

produção. Esses tipos são os primeiros a influenciar na organização do plano global, pois cada texto tem suas especificações que se vinculam a um gênero, no texto, os tipos de discurso e tipos de sequências.

O segundo nível, mecanismos de textualização, está representado pelas unidades linguísticas responsáveis pela coerência textual no plano da textualização, materializados por três procedimentos: a) a *conexão*, marcada linguisticamente por palavras ou expressões que pertencem às classes gramaticais e que funcionam como organizadores textuais; b) a *coesão nominal*, que exerce a função de propriedades referenciais, identificadas como nominais; e c) a *coesão verbal*, que é marcada pelos tempos verbais indicadores da organização temporal e/ou hierárquica dos processos (estados, acontecimentos ou ações) que são demandadas da coesão (BRONCKART, 1999, p. 127). Nesse sentido, é importante que esses organizadores textuais sejam articulações para a progressão do conteúdo temático como marcas das unidades linguísticas em funcionamento no texto geral. Assim, os tipos de discurso e os tipos de sequências se constituem como elementos de coerência temática.

À guisa de fechamento do modelo, o autor propõe o terceiro nível de procedimentos, constituído pelos mecanismos enunciativos, que são responsabilidades em ação no texto, que marcam a coerência interativa, evidenciada pelo enunciado no texto e pelas vozes expressas nas produções: a) as *vozes*, que são expressas por marcas linguísticas específicas e por frases que distribuem as vozes conforme o próprio personagem, e b) as *modalizações* são unidades ou processos linguísticos responsáveis por expressar as avaliações, julgamentos, opiniões, sentimentos do produtor em relação ao conteúdo na produção de linguagem. Esta interação, como texto,

consiste no esclarecimento dos posicionamentos enunciativos, organiza a lógica deôntica, apreciativa, pragmática e assertiva que estão relacionadas ao mundo objetivo e sociosubjetivo. Nessas enunciações, construídas a partir do texto de uma autoridade geral, como produtora/textualizadora, como é conhecida, tanto as modalizações quanto as vozes servem para orientar a interpretação dos destinatários, podendo estar relacionadas ao gênero ao qual o texto pertence (BRONCKART, 1999, p. 334).

b) Modelo didático de gênero

Partindo do ponto de vista teórico adotado por Bronckart para a descrição dos gêneros textuais, Schneuwly e Dolz (2004) desenvolveram uma proposta didática, a partir do princípio de que “é através dos gêneros que as práticas de linguagem materializam-se nas atividades dos aprendizes” (p. 15). Considerando que, no trabalho de ensinar, o gênero não é apenas um instrumento de comunicação, mas também um objeto de ensino/aprendizagem, esses autores desenvolvem a ideia de que quanto mais precisa a definição das dimensões ensináveis de um gênero, mais ela facilitará a apropriação deste como instrumento e possibilitará o desenvolvimento de capacidades de linguagem diversas que a ele estão associadas.

A partir dessa reflexão, De-Pietro e Schneuwly (2019, p. 58) construíram a noção de modelo didático de um gênero (MDG), que leva em consideração a análise de um conjunto de textos considerados pertencentes a esse gênero, a partir de características da situação de produção, dos conteúdos típicos veiculados por este gênero, da construção composicional característica e do estilo particular. De acordo com esses autores o MDG envolve os seguintes componentes:

- 1) a definição geral do gênero;
- 2) os parâmetros do contexto

comunicativo; 3) os conteúdos específicos; 4) a estrutura global; 5) as operações languageiras e suas marcas linguísticas. Tem-se assim a descrição das características particulares dos gêneros que podem ser objeto de ensino.

No contexto brasileiro, essa ideia foi adotada por Machado e Cristóvão (2006), ao defenderem que o modelo didático serve como um exemplo, um norteador para ensino e aprendizagem dos gêneros textuais, sendo uma etapa importante para a realização efetiva do ensino, desde que o gênero não seja considerado como um estereótipo único e imutável. Carnin e Almeida (2015, p. 39), seguindo Machado e Cristóvão (2006), reconhecem a importância de se definir algumas características para a modelização do gênero, considerando-o como objeto descritivo e operacional.

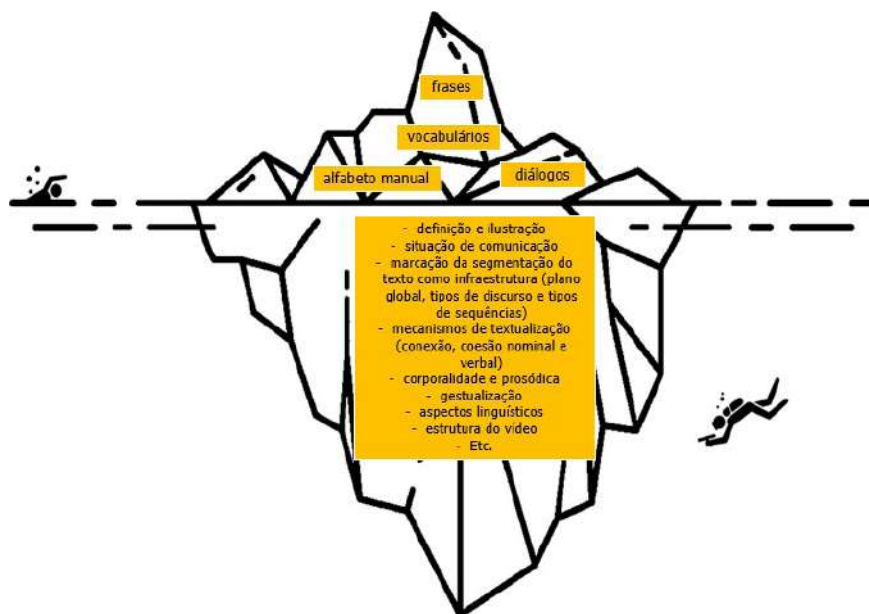
Nessa mesma direção, Rabello (2015) compara a ação do professor de construir um MDG a um “mergulho”, metáfora que enfatiza a importância de o professor ter domínio do gênero que pretende ensinar:

A realização do MDG por parte do professor significa um ‘mergulho’ nas características do gênero, a fim de identificar aquelas mais ou menos estáveis e assim esquematizar um plano de estudo que deve se ajustar às necessidades de aprendizagem dos alunos, identificadas nas primeiras tentativas de produção do gênero em estudo. [...], o professor passa a conhecer o gênero de texto de forma que estará mais seguro para identificar a evolução dos alunos no processo de apropriação desse gênero. Em outras palavras: o MDG representa a grande oportunidade para o professor aprender sobre o gênero de texto que deseja ensinar antes mesmo de ensiná-lo aos seus alunos (RABELLO, 2015, p. 114- 115).

De acordo com a autora, o MDG são as práticas em que os docentes estão mergulhados. Na Figura 01 apresento a comparação

do mergulho de um surdo professor no saber necessário para aprofundar o conhecimento do gênero para construção didática em Libras. Esclareço, por meio da metáfora do mergulho no marpor baixo da pedra, que o professor irá verificar e explorar pelo estudo das características de um gênero que essa ação significa conhecer mais profundamente a língua.

Figura 01: Metáfora do mergulho nas características de um gênero



Fonte: Elaborado pela autora.

Esta figura reflete o mergulho necessário para preparar o MDG, identificando as características de um gênero para desenvolver com os alunos a aprendizagem desse gênero. Conforme identificado no MDG, definição e ilustração de um gênero acontecem pelo uso da situação de comunicação, marcação da segmentação do texto como infraestrutura (plano global, tipos de discurso e tipos de sequências),

mecanismos de textualização (conexão, coesão nominal e verbal), corporalidade e prosódica, gestualização, aspectos linguísticos, estrutura do vídeo etc., devido ao exposto uso da língua em contexto do texto sinalizado e situado. Mergulhar é ajustar-se às necessidades de aprendizagem dos níveis de descrição da Libras pelos alunos.

A elaboração de planejamento do professor, nadando com uma pedra acima dele (ver a Fig. 01), serve diretamente para o ensino de vocabulários (saudações, frutas, animais, profissões, calendários, materiais escolares...) e frases ou diálogos, conversas, alfabeto manual, parâmetros da Libras etc. Cada conteúdo separado é não mergulhar na língua, é ficar acima da pedra. É não fazer nenhum texto sinalizado (texto curto ou longo), ou seja, é nada fazer para descrever um gênero de um texto sinalizado.

Essa proposta se afasta da tradição à qual os professores estão acostumados, o que pode deixá-los inseguros. Neste contexto, o modelo didático de gênero é o guia-orientador que importa à proposta de ensino da entrevista de especialista em Libras aqui apresentada. As dimensões ensináveis do gênero foram contempladas tendo em vista o objetivo de possibilitar a construção de um novo modelo didático configurado para a área de ensino da Libras para aprendizes ouvintes.

Por fim apresento duas observações importantes feitas por Guimarães e Kersch (2012) sobre a noção de modelo didático de gênero adotada nos estudos interacionistas sociodiscursivos:

Didatização de gênero não é sinônimo de modelo. Quando falamos em modelo didático, não estamos falando em uma forma a ser copiada, mas em um processo a ser realmente construído. Há diferenças entre descrição linguística de gênero e transposições didáticas necessárias para acompanhar o processo

de desenvolvimento da escrita visando à construção de um sistema de produção de linguagem, voltado para as necessidades dos aprendizes. (GUIMARÃES; KERSCH, 2012, p. 14)

Em função dos objetivos deste artigo, interessa a descrição dos mecanismos de textualização como uma dimensão ensinável da entrevista com especialista em Libras.

ENTREVISTA COM ESPECIALISTA, UM GÊNERO DA DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA

A reflexão teórica sobre esse gênero está construída a partir de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), Dolz, (2021), Köche e Marinello (2015; 2017) e Teixeira (2018). Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), considerando os domínios sociais de comunicação, caracterizam a “entrevista de especialista” como um gênero da ordem do expor que tem como função a divulgação de um conhecimento científico específico, para a *construção de saberes*. Isso significa apresentação de uma pesquisa ou de um conhecimento científico comprovado.

Dolz (2021)² esclarece que o objetivo da Divulgação Científica (DC) é “tornar público e permitir uma grande difusão do saber produzido pela ciência” (DOLZ, 2021, 19m07s-22m43s)³. Nesta conferência o autor cita Jacobi *et al.* (1990, p. 84), que definem a DC como “Conjunto de práticas sociais, associadas a mídias diferentes (textos, livros, audiovisuais, informática, exposições...) para contribuir na apropriação da cultura e da técnica pelos indivíduos não especializados fora da escola”. É possível compreender que há diversidade de mídias nas

2 Joaquim Dolz: “A divulgação científica na prática da formação docente”, no evento virtual parceira Associação de Linguística Aplicada do Brasil (ALAB) – 3º encontro de Formação, Intervenção e Pesquisa (FIP), 2021.

3 Registra-se a presença de um intérprete de Libras durante os 120 minutos da live. Foram recortados os trechos correspondentes ao tempo registrado. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ILDkH41t6XQ>. Acesso em: 03 fev. 2023.

formas de comunicar, pois são vários os sistemas de comunicação que utilizam imagens. Ou seja, a DC tem como suporte as imagens, recursos semióticos, que facilitam a compreensão do público não especializado relacionado à semiótica.

Segundo Dolz, a DC tem funcionamento caracterizado quanto aos seguintes aspectos: 1) meios (revistas científicas, imagens, redes, internet, TV, jornais...), 2) variedades linguísticas populares, 3) gêneros de diversas esferas do trabalho em tipos expositivos, argumentativos, injuntivos, narrativos (artigos, podcasts, reportagens, spots publicitários, guia oral monitorizado de museus, entrevistas), 4) situações de comunicação tratando de questões sociais vividas no jornalismo, no ensino, na formação, 5) relação enunciativa entre enunciador e destinatário: que tipo de autoria, como o autor entra ou não entra na autoria, podendo envolver enunciadores variados – cientistas, jornalistas científicos, educadores, professores, professores formadores, 6) modalidades da mediação: guiando a transmissão (por exemplo, YouTube como palestrantes, entrevistas, debates...) e a apropriação na circulação dos discursos; e 7) transformação entre o texto de pesquisa e o texto de divulgação, marcados, respectivamente, pela lógica acadêmica das fontes (gêneros acadêmicos/linguagem técnica especializada) e pela lógica explicativa e didática, no sentido popular do termo (superficial e abrangente) (DOLZ, 2021, 31m17s-46m29s).

Dolz (2021), seguindo os autores Martin-Sempere e Rey-Rocha (2007, p. 38), considera pertinente a diferença entre os conceitos *disseminação*, que adota linguagem especializada e destina-se a público restrito; *difusão*, que adota a linguagem adaptada em código particular, restrito para um contexto cultural, e *divulgação*, que adota

a linguagem compreensível por todos, perspectiva universal (DOLZ, 2021, 48m14s-49m10s).

Nesse contexto, acredito que a DC possa ser vinculada ao gênero da entrevista com especialista em *divulgação* para o grande público, não especializado em uma linguagem compreensível.

Köche e Marinello (2015) explicam que há diferenças entre o *contexto midiático* – que divulga os resultados de uma investigação ou descoberta científica, o *contexto didático* – que apresenta uma organização explicativa do tipo pergunta-resposta e o *contexto científico* – que utiliza esse debate como pano de fundo para a divulgação dos resultados da pesquisa. Assim, há também a entrevista com especialista na esfera da divulgação científica.

Desse modo, a entrevista com especialista é um gênero da divulgação científica, podendo utilizar artigo, “que torna públicos os conhecimentos oriundos das pesquisas realizadas nas diferentes áreas da ciência” (KÖCHE; MARINELLO, 2015, p. 119). Mas na divulgação científica o objetivo é informar os leitores não especializados sobre desenvolvimento científico e tecnológico.

Teixeira (2018, p. 61-63) apresenta uma proposta de percurso didático que exemplifica os princípios teóricos que norteiam a análise do texto. Salienta que a entrevista de divulgação científica com especialista é uma produção textual estruturada na atividade de linguagem jornalística, responsável pela organização das informações. Na esfera midiática, o especialista se caracteriza por assumir a responsabilidade enunciativa no contexto discursivo da *atividade científica*. É responsável pela exposição da atividade na linguagem científica ou conhecimento especializado.

No presente estudo, esse enunciador é professor de Educação Física e a entrevista não foi uma experiência desenvolvida na esfera midiática, mas na educacional, com o objetivo de informar os leitores não especializados sobre fundamentos da Educação Física para surdos.

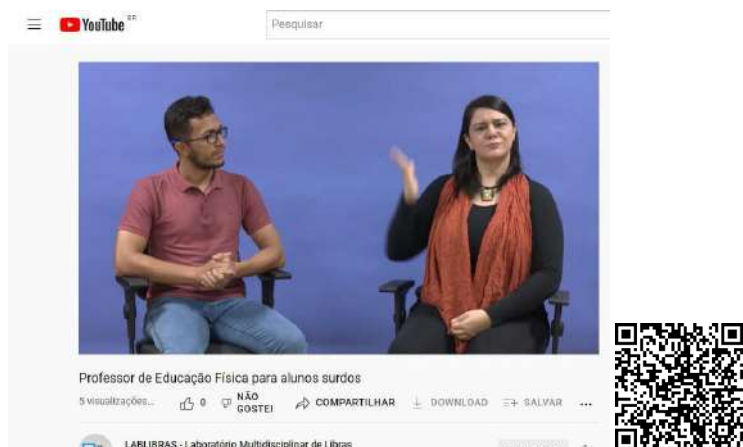
ENTREVISTA EM LIBRAS COM ESPECIALISTA EM EDUCAÇÃO FÍSICA PARA SURDOS

a) O contexto de produção

A produção da entrevista se deu por meio de vídeos, publicações que visam compreender a inserção de texto a partir de compartilhamento visual de informações.

O vídeo aqui apresentado foi veiculado no canal do LABLIBRAS – Laboratório Multidisciplinar de Libras, no Youtube. A pretensão foi garantir a divulgação para o leitor não especializado, e em especial, para o licenciando de Libras sobre ensino de Educação Física para surdos, conforme mostra a Figura 02.

Figura 02 – Entrevista com um professor de Educação Física



Fonte: imagem extraída do vídeo disponível no site⁵.

4 O QR Code tem a função de viso-leitura do texto sinalizado.

5 Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Ihb-BEtv5P0&t=401s>. Acesso em: 07 jul. 2022.

Este vídeo comporta a temática em conhecimento especializado destinado a “outros sujeitos que não possuem igual capacidade” (TEIXEIRA, 2018, p. 59). Os dados gerados constituem-se de textos-respostas a onze questões formuladas ao professor entrevistado, que trabalha numa Escola Bilingue de Surdos na cidade de Gado Bravo, Paraíba.

No recorte feito para este artigo analisaremos a exposição presente na resposta do entrevistado referente à décima primeira pergunta formulada pela entrevistadora, primeira autora deste artigo.

Para descrever e analisar os aspectos constitutivos dos mecanismos de textualização foi feito o recorte de segmentos constituídos de unidades linguísticas; em seguida transcritas e, por fim, a análise dos elementos de conexão, coesão nominal e verbal presentes na sinalização do entrevistado.

Assim, buscamos observar, na resposta selecionada, as unidades linguísticas da textualização, incluindo a produção, de acordo com os seguintes critérios de análise: dêitico pessoal, sinalização espacial, advérbio pronominal, verbo e ação, e ação- colocação, conforme apresentado na subseção a seguir.

b) Análise da textualização como uma dimensão ensinável da entrevista em Libras com especialista

A partir do levantamento dos aspectos observáveis nos segmentos textuais de uma resposta do professor entrevistado, verifico que a textualização sinalizada na entrevista se materializa por meio dos mecanismos da conexão, coesão nominal e coesão verbal, conforme demonstrado no Quadro 02, que discrimina a ocorrência desses mecanismos:

Quadro 02 – Mecanismos de textualização: conexão

CONEXÃO		
A 	B 	C 
<COMO>qu	POR EXEMPLO	IX (eu)
D 	E 	F 
PRECISAR	PESQUISAR++ (várias-vezes)	PROCURAR
G 		H 
IMAGEM		APRESENTAR
I 	J 	
SURD@		OU
K 	L 	
VÍDEO	APRESENTAR(referente ausente)	(...)⁵

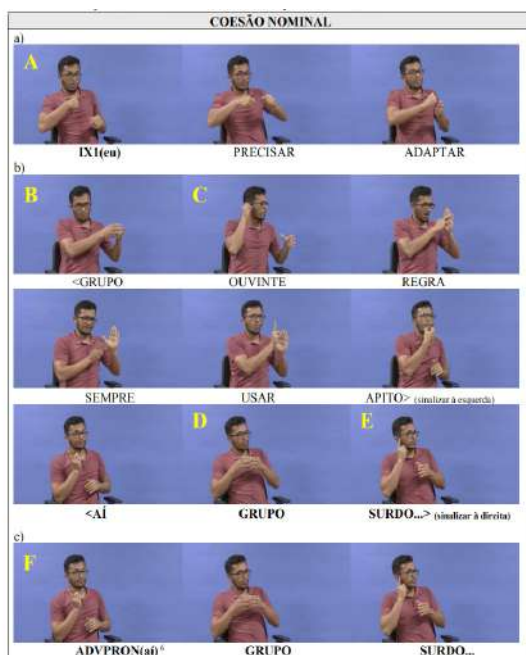
Fonte: Elaborado pela pesquisadora⁶

6 O código (...) indica que parte da fala foi retirada pela pesquisadora, (GESSER, 2006).

A conexão, identificação de mecanismos organizadores das articulações da progressão temática aplicada ao plano geral do texto ou às articulações entre as estruturas sintáticas da Libras, ocorre do seguinte modo:

1. progressão temática: o enunciador sinaliza que não há sinal para esporte. “<COMO>qu POR EXEMPLO, EU PRECISAR PESQUISAR PROCURAR IMAGEM... VÍDEO... estrutura sintática: na ordem SVVVO, *sujeito* (EU) e *três verbos* PRECISAR (em duas mãos, sendo agir de se mover fortemente com expressão facial e boca) PESQUISAR (em movimento contínuo) PROCURAR (em movimento contínuo marcado pelo olhar para o espaço a sua frente) e *objeto* IMAGEM e VÍDEO.

Quadro 03 – Mecanismos de textualização: coesão nominal



Fonte: Elaborado pela pesquisadora⁷.

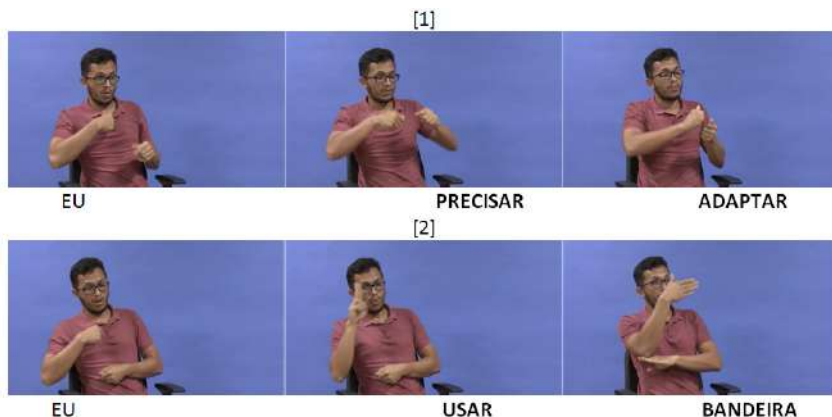
7 Transcrição ADVPRON, advérbios pronominais são associados: aí, lá, aqui (SOARES, 2020).

A coesão nominal, identificação de organizadores coesivos como a introdução dos temas e/ou personagens, ocorre pela retomada ou substituição no desenvolvimento do texto por expressão nominal. A coesão por referência se dá por meio da sinalização da dêixis pessoal e do advérbio pronominal, bem como da sinalização espacial. Ver os exemplos:

- a) Dêixis pessoal refere a primeira pessoa do singular, imagem A (EU).
- b) Sinalização espacial (sinalização à direita e à esquerda do enunciador) referente ao espaço: imagens B e C (GRUPO OUVINTE), imagens D e E (GRUPO SURDO).
- c) Advérbio pronominal usado indicando lugar: imagem F ADVPRON(aí). Destacam-se os organizadores da referência relacionada com a dêixis na imagem

A (EU) e advérbio de lugar pela apontação usando a espacialização que remete ao já dito, imagens D e E (GRUPO SURDO) e imagem F ADVPRON(aí).

Quadro 04 – Mecanismos de textualização: coesão verbal



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Por fim, a coesão verbal, identificação de organizadores coesivos verbais temporal e/ou hierárquico, dos processos que indicam estados, acontecimentos ou ações. Ver os exemplos nas imagens:

1. verbo de ação (PRECISAR e ADAPTAR)
2. verbo de ação-colocação (USAR BANDEIRA).

Os sinalizadores [1] e [2] indicam o modo como o verbo e verbo-objeto se movimenta entre ação e ação-colocação que marcam a coesão verbal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo objetivamos descrever os mecanismos de textualização, uma dimensão do gênero entrevista em Libras com especialista. Na análise do texto, percebemos que a unidade linguística está associada ao tema central e ao objetivo do texto sinalizado de divulgação científica. Nesta perspectiva, os domínios determinam a emergência das diferentes conexões, coesões nominais e verbais. Em acordo com a perspectiva do ISD, estes resultados demonstram que as produções linguísticas são organizadas pelas determinações comunicativas.

Pelas unidades linguísticas observadas na entrevista foco de nossa análise descritiva, descobrimos que o sinalizador pensa a Libras como textualidade, mas ainda não está pronto para reflexões, o que nos leva a concluir que pesquisas complementares deverão ser consideradas na criação de instrumentos para o desenvolvimento de habilidades em viso-leitura e interpretação de textos de divulgação científica em Libras. Por fim, faz-se necessária uma reflexão sobre a formação inicial e continuada de professores surdos, visando à apropriação do conhecimento para o trabalho com gênero em sala de aula. Essas novas possibilidades de trabalho também são necessárias para

desenvolver nestes profissionais uma prática de textos descritivos, de elaboração didática e prática de ensino de Libras como L2 para aprendizes ouvintes.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail (1895-1975). *Os gêneros do discurso*. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra. 1.ed. São Paulo: Editora 34, 2016.
- BRONCKART, Jean-Paul. *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio (Orgs). Campinas: Mercado de Letras, 2006.
- BRONCKART, Jean-Paul. *Atividades de linguagem, textos e discurso: por um interacionismo sociodiscursivo*. Tradução de Anna Rachel Machado e Péricles da Cunha. São Paulo: Educ, 1999.
- BRONCKART, Jean-Paul. *O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores*. Tradução de Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio. Campinas: Mercado de Letras, 2008.
- BULEA-BRONCKART, E; BRONCKART, J-P. As representações do agir educacional no quadro do gênero entrevista. In: *As unidades semióticas em ação: estudos linguísticos na perspectiva do Interacionismo Sociodiscursivo*. Tradução de Eliane Lousada, Luzia Bueno e Ana Maria de Mattos Guimarães. Campinas: Mercado de Letras. 2017.
- CARNIN, Anderson; ALMEIDA, Alessandra Preussler de. Modelo(s) didático(s) de gênero: da concepção teórica à transposição didática na formação continuada de professores. In: *Caminhos da construção: reflexões sobre projetos didáticos de gênero*. GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; CARNIN, Anderson; KERSCH, Dorotea Frank (Orgs.). Campinas: Mercado das Letras, 2015.
- CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes; MIQUELANTE, Marileuza Ascencio; FRANCESCON, Paula Kracker. Sequências de Formação: instrumento de mediação no sistema de atividade da formação docente. *ReVEL*, edição especial, n. 17, v. 18, 2020.
- DE PIETRO, J-F.; SCHNEUWLY, B. O modelo didático: um conceito da engenharia didática. In: *Gêneros textuais: da didática das línguas aos objetos de ensino*.
- NASCIMENTO, E. L. (Org.). 3.ed. São Paulo: Pontes, 2019.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: *Gêneros orais e escritos na escola*. SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. Tradução e organização de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

FRANCESCON, Paula Kracker. *Desenvolvimento de saberes e capacidades docentes na formação inicial de professores de Língua Inglesa*: experiência de uma Sequência de Formação. 2019. 333f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2019.

GESSER, Audrei. “Um olho no professor surdo e outro na caneta”: Ouvintes aprendendo a Língua Brasileira de Sinais. 2006. 215f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2006.

GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; KERSCH, Dorotes Frank. *Caminhos da construção*: projetos didáticos de gênero na sala de aula de língua portuguesa. Campinas: Mercado de Letras, 2012.

HOFSTETTER, Rita; SCHNEUWLY, Bernard. *Savoirs en (trans)formation*: au coeur des professions de l’enseignement et de la formation. Bruxelles: De Boeck, 2009. Disponível em: <https://journals.openedition.org/rechercheformation/1464>. Acesso em: 29 mar. 2023.

KÖCHE, Vanilda Salton; MARINELLO, Adiane Fogali. *Gêneros Textuais*: práticas de leitura, escrita e análise linguística. Petrópolis: Vozes, 2015.

KÖCHE, Vanilda Salton; MARINELLO, Adiane Fogali. *Ler, escrever e analisar a língua a partir de gêneros textuais*. Petrópolis: Vozes, 2017.

MACHADO, Anna Rachel; CRISTÓVÃO, Vera. A construção de modelos didáticos de gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros. In: *O ensino e a aprendizagem de gêneros textuais*. Lilia Santos Abreu-Tardelli e Vera Lúcia Lopes Cristovão (Orgs). Campinas: Mercado das Letras, 2006.

MIQUELANTE, Marileuza Ascencio. *Saberes necessários à formação docente*: articulação desafiadora a partir de sequência de formação, de ensino e didática como instrumentos mediadores. 2019. Tese. (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2019.

RABELLO, Keli. Projeto didático de gênero com artigos midiáticos de divulgação científica: uma possibilidade de didatização de gêneros do expor. In: *Caminhos da construção*: reflexões sobre projetos didáticos de gênero. GUIMARÃES, Ana

Maria de Mattos; CARNIN, Anderson; KERSCH, Dorotea Frank (Orgs). Campinas: Mercado das Letras, 2015.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SOARES, Charley Pereira. *Os mecanismos de coesão gramatical e lexical em língua brasileira de sinais (Libras)*. 2020. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2020.

TEIXEIRA, Carla. O especialista e outros sujeitos em artigos jornalísticos de divulgação científica na área da saúde. In: *Literacia científica na escola*.

GONÇALVES, M.; JORGE, N. (Orgs.). Lisboa: NOVA FCSHCLUNL, 2018.



ARTIGO/DOSSIÊ

A INTERSEÇÃO ENTRE O SABER LINGÜÍSTICO E A PRÁTICA DOCENTE: UMA PROPOSTA DE ATIVIDADES SOBRE O OBJETO DIRETO ANAFÓRICO

SHÉLIDA SANTOS
LUCIANA FAHT

Shélida Santos

Doutoranda em Língua Portuguesa, Semântica pela Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Mestrado em Letras, Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Membro do grupo de pesquisa do Centro Interdisciplinar de Análise do Discurso (CIAD) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0694503512081626>.

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-4258-4342>.

E-mail: shelidadasilva@letras.ufrj.br.

Luciana Faht

Mestrado em Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Especialização em Língua Portuguesa pela Universidade Federal Fluminense.

Membro do Grupo de Pesquisa em Semiologia (GPS-LEIFEN) e do Núcleo de Pesquisas em Semiótica (NUPES-UFRJ).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3257096045375835>.

ORCID iD: <https://orcid.org/0009-0001-3904-0419>.

E-mail: lucianapassos@letras.ufrj.br.

Resumo: O ensino de língua portuguesa na educação básica apresenta alguns desafios, entre eles a conciliação dos estudos variacionistas desenvolvidos na academia com sua aplicação em sala de aula. Esse procedimento exige preparo do docente e sua conscientização de professor e pesquisador atento aos usos dos elementos gramaticais em diferentes situações comunicativas, como previsto nos documentos oficiais (BNCC, 2018; LEI 9394/1996). Na tentativa de aplicar essas questões, o presente artigo apresenta a proposta de unir o saber linguístico, a partir da Teoria da Variação e Mudança (WEINREICH; LABOV; HERZOG, 2006 [1968]), e a prática docente em torno do objeto direto anafórico.

Palavras chave: Ensino. Ensino de língua portuguesa. Prática docente. Variação e mudança. Objeto direto anafórico.

Abstract: The Portuguese language learning of basic education presents some challenges, one of them to connect the academic variation studies and wish to learn in classroom. For the implementation of this practice, the professor needs research professor conception and to adopt grammatical elements in different communicative situations, as provided in the official documents (BNCC, 2018; LEI 9394/1996). With the aim of applying the sequestrations, the purpose of this paper is to connect the linguistic knowledge, as of the Theory of Language Variation and Change (WEINREICH; LABOV; HERZOG, 2006 [1968]), and the teaching practice around the anaphoric direct object.

Keywords: Learning. Portuguese language learning. Teaching practice. Variation and change. Anaphoric direct object.

INTRODUÇÃO

A educação escolar, essencial à formação de um indivíduo, deve ultrapassar a memorização das regras gramaticais e das fórmulas matemáticas e abranger o pleno desenvolvimento das habilidades do estudante como um ser social, um cidadão. Nesse sentido, é

imprescindível a existência de um trabalho que comporta processos, como está previsto no artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (doravante LDB), segundo o qual a educação

[...] abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. (BRASIL, Lei 9394, 1996)

Segundo a LDB, a educação escolar é constituída por dois pilares, os quais são a educação básica – que compreende a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio – e a educação superior. O primeiro pilar tem como objetivo principal a formação comum dos indivíduos para o desempenho de seus papéis de cidadãos preparados para o mercado e, sobretudo, conscientes do mundo em que vivem. Então, há, nesse processo, a preocupação com a formação reflexiva capaz de garantir a autonomia do estudante. Um professor de Língua Portuguesa que leciona no ensino médio, por exemplo, deve aprofundar as questões estudadas pela classe no ensino fundamental, além de introduzir os tópicos específicos da última etapa da educação básica, sempre priorizando uma abordagem mais analítica dos conteúdos.

O segundo elemento contemplado pela lei visa ao desenvolvimento científico e reflexivo, responsável por agregar valor ao bem-estar da população. Ao considerar isso, faz-se necessário destacar a importância da formação e do papel social do professor de Língua Portuguesa. Cabe dizer que alguém que deseja aprimorar-se como um profissional da educação escolar deve atentar-se, além dos outros tópicos, ao seguinte item VIII presente na LDB:

VIII – atuar em favor da universalização e do aprimoramento da educação básica, mediante a formação e a capacitação de profissionais, a realização de pesquisas pedagógicas e o desenvolvimento de atividades de extensão que aproximem os dois níveis escolares. (BRASIL, lei 9394, 1996)

A formação docente precisa, portanto, considerar que o professor é um educador e pesquisador, independente do âmbito da educação escolar em que trabalhe. Para que esse requisito seja alcançado, há a necessidade da atualização constante do profissional da educação básica a fim de que esteja ciente das mudanças que ocorrem na língua, das perspectivas de investigação científicas e da concretização das mudanças na fala e na escrita dos falantes. Esses fatores permitem que o docente trabalhe em sala de aula consciente de sua função de instigar o trato investigativo e crítico na formação do alunado.

Considerando o ensino médio, tal prática atende a um dos campos de atuação social apontados pela Base Nacional Curricular Comum (BNCC), aquele que abrange as áreas das práticas de estudo e da pesquisa.

O campo das práticas de estudo e pesquisa abrange a pesquisa, recepção, apreciação, análise, aplicação e produção de discursos/textos expositivos, analíticos e argumentativos, que circulam tanto na esfera escolar como na acadêmica e de pesquisa, assim como no jornalismo de divulgação científica. O domínio desse campo é fundamental para ampliar a reflexão sobre as linguagens, contribuir para a construção do conhecimento científico e para aprender a aprender. (BNCC, 2018, p. 488, grifos nossos)

Dessa forma, o desafio da área docente é unificar os estudos produzidos nas universidades com a prática em sala de aula, apesar

de todos os percalços advindos de um cenário de desvalorização. Com efeito, é necessário buscar o elo entre a pesquisa e a escola para que estudantes tenham acesso a um ensino sólido e atuem na esfera social como cidadãos críticos e cientes de seus deveres e direitos.

Considerando esses apontamentos, objetivamos elaborar uma proposta de atividades cujo foco é a reflexão da realização do objeto direto (OD) no português brasileiro (PB) a partir do gênero notícia, corpus escolhido por abarcar a escrita de brasileiros cultos e por apresentar, a depender do perfil do jornal, variação de formas linguísticas.

Além disso, tencionamos levar à sala de aula, de forma prática, os saberes da teoria Sociolinguística Variacionista, que serve de base à construção deste trabalho, dividido em algumas seções, vale saber: na segunda parte, explicitamos o modelo de estudo que consideramos essencial para o nosso artigo – a Teoria da Variação e Mudança. Na terceira, observamos estudos anteriores acerca do objeto direto. Já na quarta seção, explicamos o cruzamento entre o saber linguístico e a prática docente. Na quinta, descrevemos a metodologia escolhida para a confecção da proposta de atividades. Na sexta, por sua vez, apresentamos o modelo de atividades e, em seguida, as considerações finais.

PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Com o intuito de traçarmos um caminho seguro para o docente pautar sua prática de forma que incorpore a variação linguística, realidade indiscutível, adotamos, como já mencionado na seção anterior, a Sociolinguística Variacionista (WEINREICH; LABOV; HERZOG, 2006 [1968]). Essa teoria, também conhecida como Teoria da Variação e Mudança, é um modelo de estudo que auxilia na investigação da

variação linguística de forma sistemática; ademais é capaz de unir-se a teorias linguísticas, o que possibilita, por exemplo, o levantamento de grupos de fatores e a interpretação dos dados analisados. Em vista disso, trata-se, portanto, de um arcabouço fundamental para que o professor consiga acompanhar os estudos variacionistas realizados nas universidades e implementá-los na sala de aula.

TEORIA DA VARIAÇÃO E MUDANÇA

A língua é um sistema ordenado que sofre mudanças influenciadas tanto por fatores linguísticos, como a intervenção da definitude do referente na escolha da estratégia de representação do objeto direto, quanto por fatores extralinguísticos, especificamente quando se trata da monitoração do uso do pronome relativo no português do Brasil (PB) influenciado pelo grau de escolaridade e, conseqüentemente, da avaliação do valor social do termo. Graças a essa característica da língua, de acordo com a Teoria da Variação e Mudança (TVM), proposta por Weinreich, Labov e Herzorg (2006 [1968]), as variações são rastreáveis e podem ser capturadas pelo cientista por meio de cinco problemas: restrição, encaixamento, transição, avaliação e implementação.

A restrição é o problema referente à identificação dos grupos de fatores que favorecem ou não determinada mudança. Além disso, quanto à influência do fenômeno, é nessa etapa que é feita a análise de fatores linguísticos e extralinguísticos. O nível de escolarização do indivíduo, a título de exemplo, de acordo com Freire (2005), influencia no uso considerável de clíticos acusativos nos gêneros escritos e com maior monitoração. O encaixamento, por sua vez, pressupõe que uma mudança sempre é impulsionada por outra mudança anterior.

Um exemplo disso é a relação entre o enfraquecimento do clítico de 3ª pessoa do PB e o aumento do esvaziamento da posição de objeto direto (OD) (CYRINO, 1994, 1997). Dessa maneira, é possível pensar que a língua sofre um efeito dominó em relação à variação.

O terceiro problema é o estágio que permite identificar o momento de um processo de mudança até sua implementação na língua. Com base nos estudos diacrônicos sobre OD (CYRINO, 1994, 1997; SOLEDADE, 2011), é possível notar que, a partir do século XX, houve um aumento considerável do uso do objeto nulo em detrimento do clítico.

O quarto nível corresponde à valoração, por parte da sociedade, do fenômeno considerado. Dependendo do componente linguístico, a avaliação dos falantes pode impulsionar a mudança, aumentando a frequência do uso, ou até estigmatizá-la, diminuindo sua realização, como no caso do pronome acusativo *ele* em gêneros mais monitorados. Por fim, a implementação é o problema que identifica os contextos em que a mudança se propaga primeiro.

CONSIDERAÇÕES SOBRE OS ESTUDOS PRECEDENTES

Há um número abundante de estudos linguísticos responsáveis por investigar fenômenos sintáticos que apresentam mais de uma forma de realização, seja por conta da variação linguística, seja por ser uma característica licenciada na língua. Essas investigações são, geralmente, realizadas em uma perspectiva diacrônica – que permite a visão do fenômeno em uma linha do tempo – na qual são feitas comparações entre línguas – como o PB e o português europeu (PE). Isso tudo serve como meio de descrição da própria língua estudada. Nesta seção, abordaremos, de modo sucinto, um panorama dos

estudos variacionistas referentes ao elemento gramatical que norteia o nosso artigo: o objeto direto (OD).

O ELEMENTO GRAMATICAL

Pesquisas sobre o objeto direto no PB (OMENA, 1978; CYRINO, 2018, 2020; MARQUES DE SOUZA, 2021) apontam para a mudança da realização desse componente gramatical na língua com o passar do tempo. O PB, que era caracterizado pela posição sintática preenchida do OD, demonstrou uma queda em relação à expressão desse elemento, apresentando, assim, uma preferência pelo objeto nulo (ON) (Tabela 1), considerada uma forma inovadora, que tende a ocorrer em contextos com antecedente [- animado] [+/- específico]:

Tabela 1: Posições nulas vs. preenchidas

Século	Posições nulas		Posições preenchidas		Total	
	N.	%	N.	%	N.	%
XVI	31	11	259	89	290	100
XVII	37	13	256	87	293	100
XVIII	53	19	234	81	287	100
XIX	122	45	149	55	271	100
XX	193	79	51	21	244	100

Fonte: Cyrino (1994, 1997, apud CYRINO, 2018, p. 217).

Como pode ser observado na tabela acima, a posição nula apresenta uma quantidade de dados e um percentual baixo nos três primeiros séculos, - 11%, 13% e 19%, respectivamente. A partir do século XIX, verifica-se um aumento nas posições nulas, 45%, que atinge um percentual de 79% no século XX, o que caracteriza um acréscimo considerável das realizações do objeto.

Em relação à definitude dos referentes do OD, no final da década de 70, Omena (1978) já havia apontado, além da ausência de realização do objeto direto anafórico na produção oral de adultos em fase de alfabetização, que os antecedentes do OD eram, em sua maioria, inanimados e indefinidos. Outro fator observado no estudo sincrônico foi a presença do objeto direto nulo nas construções realizadas pelo grupo analisado, atingindo um índice de 76%. Esse percentual já indicava a existência de fatores que precisavam ser estudados para entender o quadro.

Em vista disso, é indiscutível que a educação formal apresente-se como um condicionante que permite ao estudante ter mais de uma estratégia para utilizar em seu discurso. Segundo o estudo de Duarte (1989), baseado nos dados de falantes de diferentes níveis de escolaridade, o objeto nulo aparece como estratégia predominante em todos os grupos com 62,6% de frequência; o clítico, por sua vez, não aparece na fala dos mais jovens e apresentou percentual de apenas 4,9% de realizações. O sintagma anafórico foi uma estratégia utilizada por falantes mais escolarizados para evitar o clítico e o pronome acusativo.

De acordo com o panorama sincrônico e diacrônico sobre os estudos do objeto nulo no PB, Cyrino (2018, 2020) mostra que houve a perda do uso do clítico acusativo, presente em línguas como o espanhol (a) e italiano (b), no PB:

(1)

a. Pedro vioel auto, pero no loalquiló. [espanhol]

b. Pedro vide l'auto, ma non lanoleggiò. [italiano]

(2) [Falando sobre o arroz]

a. Tienes que lavarlo antes de cocinar! [espanhol]

b. Devi lavarlo prima dicuccinare! [italiano] (CYRINO, 2020, p. 388)

(3)

a. Pedro viu o carro, mas não alugou ____.

b. Tem que lavar ____ antes de cozinhar! (CYRINO, 2020, p. 389)

A autora defende que a consequência da perda dos clíticos foi o aparecimento do fenômeno da elipse do sintagma determinante (DP). Essa proposição é sustentada pelas seguintes evidências:

i. a possibilidade de uma leitura imprecisa (sloppy reading) recuperável por seu antecedente com o traço [- animado]. Nesse caso, o OD pode ocorrer em estruturas de ilha para movimento sintático, fenômeno que não é gramatical no PE.

a) Comprei o casaco depois que experimentei _____.
(PB, PE*)

b) O rapaz que trouxe ____ agora mesmo da padaria era teu afilhado. (PB, PE*). (CYRINO, 2020, p. 216)

ii. a ausência de licenciamento para funcionar como um pronome nulo, já que anula a ambiguidade quando posto o pronome pleno:

a) De noite, João abriu a janela, mas Pedro preferiu fechar ____.

b) De noite, João abriu a janela, mas Pedro preferiu fechar ela. (CYRINO, 2020, p. 216)

Em (5a), existe a possibilidade de duas interpretações para a sentença expressa. Na primeira, o espaço vazio corresponderia à “a janela do João”, caracterizando uma leitura estrita (strict reading). A segunda leitura possível seria o preenchimento pelo sintagma “a janela do Pedro”, o que resultaria numa leitura imprecisa. Em (5b), entretanto, não há espaço para mais de uma interpretação, uma vez que o pronome “ela” retoma “a janela de João”.

O OBJETO DIRETO EM SALA DE AULA: CRUZAMENTO ENTRE O SABER LINGÜÍSTICO E A PRÁTICA DOCENTE

Ao assumir a responsabilidade de lecionar em uma turma, cabe ao professor de Língua Portuguesa resgatar seu conhecimento linguístico, com respaldo não só na norma que perpetua o preconceito linguístico, a chamada norma curta (FARACO, 2008), mas principalmente nas diversas regras que norteiam a língua na sociedade. A partir dessa conscientização, o trato com a variação linguística não será apenas um item isolado no currículo escolar, como sugere Faraco:

Esse pensar visa à compreensão do funcionamento interno da língua e deve caminhar de uma percepção intuitiva dos fatos a uma progressiva sistematização, acompanhada da introdução do vocabulário gramatical básico (aquele que é indispensável, por exemplo, para se entender as informações contidas nos dicionários). No fundo, trata-se de desenvolver uma atitude científica de observar e descrever a organização estrutural da língua, com destaque para a imensa variedade de formas expressivas alternativas à disposição dos falantes. (FARACO, 2008, p. 158)

A abordagem de Bortoni-Ricardo (2005), por sua vez, acrescenta à compreensão e ao estudo da língua três *continuums*, separados nas seguintes categorias: rural-urbano; oralidade-letramento e monitoração estilística. O primeiro corresponde à área geográfica que agrega as relações históricas e sociais do grupo analisado. O segundo, por seu turno, dá conta do aspecto relacionado à escolarização do indivíduo e do grupo social do qual faz parte. Por fim, o terceiro *continuum* está relacionado ao grau de planejamento do discurso. Assim, o professor, valendo-se desses *continua*, pode auxiliar o aluno a entender e utilizar as normas que regem a sociedade e que se materializam em diferentes gêneros textuais.

Além disso, é importante ressaltar que o estudo de fenômenos variáveis, de acordo com Santana (2017, p. 33), é parte constitutiva do processo de ensino-aprendizagem da língua. A integração, portanto, da variação linguística às aulas é uma ferramenta valiosa para que o aluno rompa com uma visão de língua simplista, entendendo os diferentes usos e suas motivações. Quanto a isso, a autora afirma:

Expressar ou ocultar um sujeito ou um objeto direto em uma oração, retomar um termo já mencionado por meio de um pronome clítico ou por outro sintagma nominal, expressar ou não a marca de concordância verbal, por exemplo, são maneiras distintas de ‘dizer o mesmo’, formas variantes de nos referirmos a determinado termo, as quais são utilizadas pelos falantes a partir de motivações internas e/ou externas ao sistema da língua. (SANTANA, 2017, p. 33)

É preciso, nesse sentido, que o professor seja um mediador capaz de suscitar um debate reflexivo em sala de aula com base nos estudos sociolinguísticos. O trabalho com o objeto direto anafórico, por exemplo, não pode prescindir de uma abordagem que leve em consideração não só os fatores internos ao sistema linguístico, como a naturalidade ou não do uso de clíticos, mas também os externos, como questões de monitoração estilística. Explorar, dessa forma, as diferentes possibilidades de retomada do objeto e o que o condiciona é tornar o alunado capaz de interpretar e manusear aquilo que, conforme Bagno (2012), é “a nossa faculdade mais poderosa”.

Ainda nessa esteira, Santana (2017) expõe, a partir dos estudos variacionistas (DUARTE, 1986; FREIRE, 2005), as formas de realização do objeto anafórico no PB, a saber: o pronome elítico (levou-a), aceito pela norma padrão; o pronome lexical (levou ela), forma muitas vezes estigmatizada; o sintagma nominal (leveí a boneca), usado pelos

falantes para se evitarem o elítico, forma não vernacular, e o pronome lexical componente, algumas vezes, desprestigiado; o objeto nulo (leve $\emptyset$), considerado estratégia preferida dos falantes do PB e, por fim, o pronome demonstrativo, responsável por retomar um objeto proposicional (Minha mãe dizia para dormimos cedo. Ela dizia isso para não sentirmos fome).

Tais constatações, advindas de sólidas pesquisas, são importantes, pois servem de suporte ao docente – e também às atividades desenvolvidas neste artigo – a fim de ser banido o ensino dicotômico, certo e errado/pronome oblíquo e pronome lexical na função de objeto direto, sem qualquer ponderação acerca da motivação dos usos. Tendo em vista a pluralidade de formas do componente gramatical em apreço, compete ao professor aventar, junto aos alunos, explicações sobre as escolhas linguísticas, transformando a sala de aula em um pequeno laboratório da linguagem – e é isso o que nos propomos a fazer na elaboração das atividades pedagógicas apresentadas nas seções subsequentes.

METODOLOGIA

O caminho que seguiremos tem sua gênese no texto, mais precisamente no gênero notícia. Os alunos, na primeira etapa, procederão a uma leitura reflexiva a partir da qual vão pensar questões sociais importantíssimas, como a violência contra a mulher – temática escolhida para esta proposta de ensino. Assim, os textos não serão usados como pretexto para uma atividade metalinguística, mas como ferramentas para a formação cidadã dos indivíduos.

Na segunda etapa, como objetivamos trabalhar o objeto direto anafórico, o aluno há de rastrear as variadas ocorrências, debruçando-

se sobre a língua de modo a perscrutá-la. Ao descobrir todas as possibilidades do componente a ser analisado, será exposto a um teste de naturalidade das formas. Nesta fase, partimos do conhecimento do aluno, de sua norma vernacular, com a finalidade de, em seguida, levantarmos um diálogo acerca do que prescreve a norma-padrão e do que, de fato, permeia a escrita de pessoas letradas.

Na terceira etapa, dividida em duas questões, direcionamos o olhar da turma à percepção das possíveis motivações para o uso de um componente linguístico e não de outro com base em fatores extralinguísticos e linguísticos. Em relação ao primeiro fator, propomos uma comparação das formas do objeto direto encontradas no O Globo.com as do G1 e, em consonância com estudos discursivos, almejamos que os alunos percebam como a relação entre destinador e destinatário pode influir na escolha dos elementos gramaticais – aqui lidamos com questões relacionadas à monitoração estilística. Quanto ao segundo, fatores linguísticos, inserimos uma questão na qual é possível percebermos a restrição a determinadas formas em certos contextos estruturais.

Por último, ainda desenvolvendo a etapa anterior, buscamos explorar a semântica dos componentes gramaticais dentro do contexto comunicativo. Para tanto, vamos solicitar aos alunos que façam a substituição do objeto anafórico nominal pelo pronome lexical de terceira pessoa. A ideia é, como mediadores, levá-los a percepção de que a nominalização encapsula determinada visão de mundo de modo que trocar uma forma pela outra pode interferir no projeto de dizer do enunciador. Agora, abaixo seguem as atividades.

PROPOSTAS DE ATIVIDADES

ETAPA I (LEITURA E REFLEXÃO SOCIAL)

Questão 1: Faça uma leitura atenta dos textos:

Homem estupra, esgana e ameaça matar esposa e enteadas após pedido de divórcio, em Boa Vista

Nesta quinta, por volta das 19h, conforme a mulher, o marido a pegou pelo braço e ela foi arremessada em direção a cama. Após isso, ele segurou seu pescoço com força e começou a esganá-la.

Segundo a vítima relatou em Boletim de Ocorrência (BO), o homem estava descontrolado. Ele ainda ligou para o primo da mulher dizendo que iria matar *ela* e *suas enteadas* na mesma noite¹.

Polícia prende suspeito de estuprar adolescente durante carona pela Uber

O caso ocorreu no final de janeiro, quando a mãe da jovem pediu uma carona para ela. Segundo a polícia, o motorista pediu à vítima que se sentasse no banco da frente, começou a falar sobre beijo na boca e depois parou o carro, beijou *ela* à força e passou a mão em seus seios. A passageira, então, afirmou que sua mãe estava acompanhando a corrida pelo aplicativo e iria ver que eles tinham parado, pedindo que ele *a* levasse para casa².

Diretor de ‘Crash’, Paul Haggis é acusado de estupro e conduta inadequada

Uma terceira mulher alegou ter encontrado Haggis ao oferecer-lhe uma ideia de programa de TV em seu escritório. Ela afirma que Haggis disse que tinha um acordo em seu casamento que lhe permitia dormir

1 Disponível em: <https://g1.globo.com/rr/roraima/noticia/2019/01/25/homem-estupra-esgana-e-ameaca-matar-esposa-e-enteadas-apos-pedido-de-divorcio-em-boa-vista.ghml>. Acesso em: 17 de jan. 2023.

2 Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/campinas-regiao/noticia/policia-prende-suspeito-de-estuprar-adolescente-durante-carona-pela-uber.ghml>. Acesso em: 17 de jan. 2023.

com outras mulheres antes de tentar beijá-la. “Eu senti como se minha vida tivesse acabado”, disse ela, que conseguiu escapar, mas foi por ele seguida. A última mulher afirmou que em 2015, o diretor *a* beijou à força antes de segui-la até um táxi³.

Agricultor é preso suspeito de causar a morte da esposa grávida após série de agressões no interior de Roraima

Pouco depois das agressões, ela chegou a se queixar para os familiares de fortes dores de cabeça, crise de desmaio e passou a expelir uma secreção esbranquiçada pela boca, caracterizando um quadro que levou *e/la* a sofrer um acidente vascular cerebral que se tornou irreversível⁴.

Homem que matou asfixiado puma que o atacou nos EUA diz que ‘instinto de luta’ o salvou

Quando um jovem puma cravou a mandíbula no pulso de Travis Kauffman e arranhou seu rosto, ele soltou um “grito bárbaro”, enfiou o pé no pescoço do animal e *apertou* ($\emptyset$) até que o felino parou de se debater e morreu⁵.

Questão 2: Os três primeiros fragmentos textuais do gênero notícia apresentam um tema em comum. Diga qual é a temática e reflita acerca da sua relevância social.

3 Disponível em: <https://oglobo.globo.com/cultura/diretor-de-crash-paul-haggis-acusado-de-estupro-conduta-inadequada-22260411>. Acesso em: 17 de jan. 2023.

4 Disponível em: <https://g1.globo.com/rr/roraima/noticia/2019/01/15/agricultor-e-preso-suspeito-de-causar-a-morte-da-esposa-gravida-apos-serie-de-agressoes-no-interior-de-roraima.ghtml>. Acesso em: 17 de jan. 2023.

5 Disponível em: <https://g1.globo.com/mundo/noticia/2019/02/15/homem-que-matou-asfixiado-puma-que-o-atacou-nos-eua-diz-que-instinto-de-luta-o-salvou.ghtml>. Acesso em: 17 de jan. 2023.

ETAPA II (OBSERVAÇÃO DOS DADOS A PARTIR DE UMA POSTURA CIENTÍFICA)

Questão 3: Reescreva todos os complementos grifados e diga quais ocorrências parecem mais naturais para você. Aproveite, nesse momento, para observar atentamente as diferentes formas de retomada do objeto:

Obs.: O aluno deve apontar o que acha mais natural, mais usual, o que está mais próximo à sua gramática. Ele terá acesso a outras estratégias de retomada (além da prescrita pela tradição), como o sintagma nominal anafórico e o objeto nulo.

Espera-se que as formas apontadas pelos estudantes como mais naturais sejam o pronome pessoal lexical, o elemento nominal e a estratégia de apagamento. O menos natural deve ser o clítico.

Questão 4: Diante das reflexões realizadas na questão anterior, confronte a(s) forma(s) que você destacou como mais natural com a seguinte afirmação:

A forma “levou ela”, encontrada na notícia, é condenada pela prescrição gramatical, já que, na perspectiva tradicional, a retomada de um referente textual na função de objeto direto é feita por um pronome pessoal oblíquo átono (levou-a).

Agora, com base no que você já estudou em aulas anteriores acerca do preconceito linguístico, comente: existe, de fato, uma forma correta? Os jornalistas usaram “levou ela” por não saberem sua língua?

Obs.: Queremos que os alunos notem o fato de as notícias terem sido escritas por falantes cultos e percebam que, mesmo assim, já se pode ver, nesses textos, uma construção condenada pela norma-padrão (pronome lexical na função de objeto). Almejamos que construam uma postura científica diante da linguagem para além da noção de certo

e errado e busquem explicações para os usos linguísticos – como se estimula na próxima questão.

ETAPA III (MOTIVAÇÕES EXTRALINGÜÍSTICAS E LINGÜÍSTICAS PARA O USO DO OBJETO DIRETO ANAFÓRICO)

Questão 5: Depois dessas reflexões, reveja algumas ocorrências em seus respectivos jornais:

(I) Ela afirma que Haggis disse que tinha um acordo em seu casamento que lhe permitia dormir com outras mulheres antes de tentar beijá-la. “Eu senti como se minha vida tivesse acabado”, disse ela, que conseguiu escapar, mas foi por ele seguida. A última mulher afirmou que em 2015, o diretor *a* beijou à força antes de segui-la até um táxi⁶. (O GLOBO)

(II) O caso ocorreu no final de janeiro, quando a mãe da jovem pediu uma carona para ela. Segundo a polícia, o motorista pediu à vítima que se sentasse no banco da frente, começou a falar sobre beijo na boca e depois parou o carro, beijou *e/a* à força e passou a mão em seus seios⁷. (G1)

Levando em consideração que *O Globo* digital é destinado às classes A e B (mais elitizadas) e que *G1* é uma plataforma digital voltada a um público mais geral, reflita as possíveis motivações das ocorrências do complemento nas notícias.

Obs.: Esperamos nortear as considerações, levando a turma à seguinte conclusão:

No *O Globo*, ocorrência (I), o nível maior de monitoramento pode estar ligado à imagem de credibilidade, de intelectualidade, que o jornal

6 Disponível em: <https://oglobo.globo.com/cultura/diretor-de-crash-paul-haggis-acusado-de-estupro-condutainadequada-22260411>. Acesso em: 17 de jan. 2023.

7 Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/campinas-regiao/noticia/policia-prende-suspeito-de-estuprar-adolescente-durante-carona-pela-uber.ghml>. Acesso em: 17 de jan. 2023.

deseja passar, e também à imagem que se faz do enunciatário, isto é, de um público leitor exigente em relação aos usos prescritivos. Por isso, a necessidade de obediência estrita às normas, como exemplo o uso do clítico. No *G1*, encontramos variedade não padrão, uma vez que a imagem que se faz do interlocutor é outra. Nesta etapa, cabe retornar aos *continua* propostos por Bortoni-Ricardo (2005).

Questão 6: Levando em consideração o contexto, vamos “brincar” com as estratégias de referenciação. Para isso, o desafio é observar qual a forma do objeto direto anafórico mais adequado ao entorno textual. (coesão e coerência).

Atenção: o referente do objeto direto está *em itálico e na cor verde*; o objeto direto, por sua vez, *em itálico e na cor preta*.

Fragmento I

Uma terceira mulher alegou ter encontrado Haggis ao oferecer-lhe uma ideia de programa de TV em seu escritório. *Ela* afirma que Haggis disse que tinha um acordo em seu casamento que lhe permitia dormir com outras mulheres antes de tentar beijá-la. (O GLOBO)

Obs.: Trocas de objeto (possível resposta):

Ela afirma que Haggis disse que tinha um acordo em seu casamento que lhe permitia dormir com outras mulheres antes de tentar beijar *a mulher/* beijar *ela*.

a) Tendo em vista as possibilidades de retomada, reflita: o uso de uma forma no lugar da outra gerou algum problema de coerência?

Reflexão (hipotética): A retomada pelo elemento nominal “a mulher” deixaria o fragmento incoerente, impreciso – “a mulher” não seria o referente “ela”. O uso, portanto, do clítico acusativo (ou pronome lexical) traz clareza ao texto, fazendo-nos entender que o referente

retomado pelo clítico é “Uma terceira mulher”, retomada pelo “ela” e, depois, pelo objeto direto anafórico “a”.

b) Considerando a fonte do fragmento (jornal *O Globo*), verifique o efeito estilístico do uso do “ela” no lugar do “a”.

Reflexão (hipotética): Trata-se de um uso não esperado em um jornal consumido pelas elites. Assim sendo, o registro do pronome lexical, nesse contexto, pode quebrar as expectativas dos leitores, pondo em xeque a imagem de credibilidade do *O Globo* construída também pela linguagem.

Fragmento II

Quando um jovem puma cravou a mandíbula no pulso de Travis Kauffman e arranhou seu rosto, ele soltou um “grito bárbaro”, enfiou o pé no **pescoço** do animal e apertou (**ø**) até que o felino parou de se debater e morreu. (G1)

Obs.: **Trocas de objeto (possível resposta):**

Quando um jovem puma cravou a mandíbula no pulso de Travis Kauffman e arranhou seu rosto, ele soltou um “grito bárbaro”, enfiou o pé no *pescoço* do animal e *apertou ele/o pescoço* até que o felino parou de se debater e morreu. (O GLOBO)

a) Tendo em vista as possibilidades de retomada, reflita: o uso de uma forma no lugar da outra gerou algum problema de coerência?

Reflexão (hipotética): Com o uso do pronome lexical “ele”, pode ocorrer duplicidade de sentido (*o animal ou o pescoço?*), já que o “ele” tende a retomar referentes mais animados; e a estratégia de apagamento, geralmente, associa-se a um referente menos animado. Já o elemento nominal “*o pescoço*” faz com que o texto não fique bem construído, porque a retomada pela repetição, nesse caso, é desnecessária – não

há, por exemplo, uma razão retórica para reiteração das formas. A estratégia de apagamento, portanto, está, nesse contexto, a serviço da clareza textual, da coesão e coerência.

Fragmento III

Um homem de 28 anos foi preso nesta quinta-feira (20) depois de agredir a mulher e ameaçar matar o filho de apenas 1 ano em Dolcinópolis (SP).

Segundo a polícia, as agressões começaram porque *o homem* queria matar o filho para se vingar da mulher. *O homem* foi preso em flagrante por tentativa de homicídio e levado para a cadeia de Santa Fé do Sul (SP). Segundo informações da Polícia Militar, após denúncia de briga entre casal, a equipe foi até a casa no bairro Aracentro e, ao chegar, encontrou *o agressor* com o bebê em uma mão e o facão na outra⁸. (G1)

Atenção: não precisa fazer a substituição do objeto por escrito. Vá, portanto, direto ao enunciado da questão abaixo.

a) Você acha que o sintagma nominal “o agressor”, que retoma o referente “homem”, pode ser trocado pelo pronome “ele” sem alteração no sentido? Tendo em vista o projeto de dizer do enunciador, explique a escolha do termo “o agressor”.

Reflexão (hipotética): Não, pois o “ele” possibilita uma leitura mais neutra e menos avaliativa da situação narrada e da figura do acusado. Diferentemente, “o agressor” encapsula uma avaliação das atitudes do homem, revelando o ponto de vista do jornal. O referente “o homem”, por sua vez, é um ser do mundo que, em todo instante, recebeu simplesmente a designação “homem” e não “pai”, por exemplo, já que

8 Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/sao-jose-do-rio-preto-aracatuba/noticia/2019/06/21/homem-e-preso-depois-de-ameacar-matar-o-filho-de-1-ano-com-facao.ghml>. Acesso em: 02 fev. 2023.

a figura paterna jamais tentaria matar o próprio filho. A retomada, portanto, do objeto pelo componente nominal “agressor” coaduna com esse afastamento familiar e com o que está no contexto (“depois de agredir a mulher” e “briga entre casal”), além disso, reforça uma imagem negativa de um ser inumano capaz de atentar contra a vida do próprio filho.

CONCLUSÃO

Este artigo teve como propósito examinar com atenção o objeto direto anafórico e pensar o seu ensino nas escolas. Apresentamos, por meio das atividades, como os estudos da Sociolinguística contribuem para uma abordagem de língua descritiva (e não prescritiva) que leva em consideração os diferentes modos de configuração do objeto direto, isto é, as variedades do componente gramatical. Assim, o aproveitamento da teoria possibilitou a elaboração de questões com viés mais científico e reflexivo acerca da linguagem.

Quanto ao último componente, o reflexivo, conseguimos explorar, tendo em vista o gênero notícia e o perfil de cada jornal, os fatores para a escolha das formas variáveis. Estas, como percebido, podem nascer também de motivação discursiva de modo a reiterar determinado direcionamento argumentativo e veicular a visão de mundo do jornal. Todas essas questões, portanto, serviram de base à formulação de um questionário que, de fato, aguça a capacidade de pensar do alunado.

Todo esforço, portanto, foi engendrado com vistas a tornar manifesto o modo como devemos ensinar conteúdos gramaticais, em específico a representação do objeto direto. Esperamos que as atividades propostas sirvam ao professor como um ponto de partida para suas próprias escolhas e análises. A partir da leitura deste artigo,

almejamos, também, que o educador desenvolva, com seus alunos, um ensino reflexivo e contextualizado e que os conceitos aprendidos ao longo da formação acadêmica ultrapassem os muros universitários.

REFERÊNCIAS

- BAGNO, Marcos. *Gramática Pedagógica do Português Brasileiro*. São Paulo: Parábola Editora. 2012.
- BRASIL. Constituição Federal. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília: Distrito Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 31 jan. 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF, 2018.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. Um modelo para a análise sociolinguística do português brasileiro. In: BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Nós chegemos na escola, e agora?* Sociolinguística e educação. São Paulo: Parábola, p. 39, 2005.
- CYRINO, Sonia Maria Lazzarini. *O objeto nulo no português do Brasil – um estudo sintático diacrônico*. 1994. 227f. Tese (Doutorado em Ciências) – Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 1994.
- CYRINO, Sonia Maria Lazzarini. *O objeto nulo no português do Brasil – um estudo sintático diacrônico*. Londrina: Editora UEL, 1997.
- CYRINO, Sonia Maria Lazzarini. O objeto nulo. In: CYRINO, Sonia; MORAIS, Maria Aparecida Torres. (Orgs.) *História do português brasileiro: mudança sintática do português brasileiro: perspectiva gerativista*. São Paulo: Editora Contexto, v. 6, p. 210-251, 2018.
- CYRINO, Sonia Maria Lazzarini. Objetos nulos em português brasileiro. *Cuadernos de laalfal*, v. 12, p. 387-409, 2020.
- DUARTE, Maria Eugênia Lammoglia. *Variação e sintaxe: clítico acusativo, pronome lexical e categoria vazia no português do Brasil*. 1986. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicado ao Ensino) – PUC-SP, São Paulo, 1986.

DUARTE, Maria Eugênia Lammoglia. Clítico acusativo, pronome lexical e categoria vazia no português do Brasil. In: TARALLO, Fernando (Org.). *Fotografias Sociolinguísticas*. Campinas: Pontes, p. 19-34, 1989.

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

FREIRE, Gilson Costa. *A realização do acusativo e dativo anafóricos na escrita brasileira e lusitana*. 2005. Tese. 204f. (Doutorado em Letras Vernáculas) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

MARQUES DE SOUSA, Antonio Anderson. *As realizações do acusativo anafórico em variedades do português*. 2021. 205f. Tese (Doutorado em Língua Portuguesa) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

OMENA, Nelize Pires de. *Pronome pessoal de terceira pessoa: suas formas variantes em função acusativa*. 1978. 92f. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) – PUC-RJ, Rio de Janeiro, 1978.

SANTANA, Juliana Magalhães Catta Preta de. Que norma ensinar na escola? O ensino-aprendizagem do preenchimento do objeto direto como fenômeno variável. In: VIEIRA, Silvia Rodrigues (Org.). *Gramática, variação e ensino: diagnose e propostas pedagógicas*. Rio de Janeiro: Letras UFRJ, p. 32-62, 2017.

SOLEDADE, Carolina de La Vega. *A realização do objeto direto anafórico em peças de autores brasileiros dos séculos XIX e XX: dados empíricos para a observação da mudança no português brasileiro*. 2011. Dissertação (Mestrado em Letras Vernáculas) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

WEINREICH, Uriel; LABOV, William; HERZORG, Marvin (1968). *Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística*. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.



ARTIGO/DOSSIÊ

PROPOSTAS PARA O ENSINO DA DISTINÇÃO ASPECTUAL DOS TEMPOS PRETÉRITOS DO PORTUGUÊS

ÉRICA AZEVEDO DE SOUZA

Érica Azevedo de Souza

Doutoranda em Estudos de Linguagem, Teoria e Análise Linguística pela Universidade Federal Fluminense.

Mestre em Estudos de Linguagem, Teoria, Análise Linguística e Semântica Formal pela Universidade Federal Fluminense (2022).

Estudante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Linguística Teórica e Experimental.

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/5163499132465550>.

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-5101-1514>.

E-mail: ericaas@id.uff.br.

Resumo: Este artigo tem o objetivo de apresentar duas sequências didáticas para o ensino de tempo gramatical e aspecto, sobretudo, das formas do pretérito do indicativo do português – pretérito perfeito, pretérito imperfeito e pretérito mais-que-perfeito. As reflexões apresentadas têm como base a perspectiva da Semântica Formal e apresenta noções de aspecto gramatical (KLEIN, 1994) e de aspecto lexical (VENDLER, 1967). As atividades propostas foram baseadas na metodologia da aprendizagem linguística ativa, conforme se vê em Pilati (2017). As sequências didáticas, apresentadas em forma de oficinas, buscaram contribuir não só para uma reflexão linguística em torno da flexão aspectual, mas também

para uma compreensão da organização temporal dos eventos ocasionada pelo aspecto. Para atingir essas reflexões, foi proposto um entendimento semântico da distinção entre perfeito e imperfeito para além da oposição concluído versus não concluído e, em seguida, uma reflexão acerca do significado de anterioridade expresso pelo pretérito mais-que-perfeito.

Palavras-chave: Tempo. Aspecto. Pretérito. Ensino. Verbo. Semântica formal.

Abstract: This article aims to present two didactic sequences for teaching grammatical tense and aspect, above all, of the past tense forms of the Portuguese indicative – pretérito perfeito, pretérito imperfeito and pretérito mais-que-perfeito. The reflections presented are based on the perspective of Formal Semantics and present notions of grammatical aspect (KLEIN, 1994) and lexical aspect (VENDLER, 1967). The proposed activities were based on the methodology of active linguistic learning, as seen in Pilati (2017). The didactic sequences, presented in the form of workshops, sought to contribute not only to a linguistic reflection around aspectual inflection, but also to an understanding of the temporal organization of events caused by the aspect. To achieve these reflections, a semantic understanding of the distinction between perfeito and imperfeito was proposed beyond the opposition completed *versus* not completed and, then, a reflection on the meaning of anteriority expressed by the pretérito mais-que-perfeito.

Keywords: Tense. Aspect. Past. Teaching. Verb. Formal semantics.

INTRODUÇÃO

Este artigo tem o objetivo de apresentar duas sequências didáticas para o ensino do pretérito do indicativo do português – pretérito perfeito, pretérito imperfeito e pretérito mais-que-perfeito. A teoria norteadora dessa pesquisa é a Semântica Formal e, por isso,

as propostas didáticas foram baseadas em reflexões que contém uma abordagem científica do significado.

A primeira sequência didática tem o objetivo de estimular uma reflexão lógica acerca da distinção entre o perfeito e o imperfeito a partir da morfologia aspectual perfectiva e imperfectiva (aspecto gramatical) e da semântica interna dos eventos (aspecto lexical). A segunda oficina busca elucidar interpretações referentes ao significado do pretérito mais-que-perfeito do português e a sua importância na organização dos eventos.

Acreditamos que usar a Linguística como ferramenta de investigação científica em sala de aula é um método eficaz para refletir sobre a língua materna e, por isso, a metodologia usada nas oficinas foi a da aprendizagem linguística ativa, conforme se vê em Pilati (2017). Além disso, o assunto dos tempos verbais possui relevância não só para o âmbito do discurso e da escrita em relação à organização de fatos e eventos, mas também na organização do pensamento de crianças e jovens que, inseridos no mundo digital acabam, muitas vezes, por perderem a noção de tempo e espaço real.

TEMPO E ASPECTO

As noções de aspecto verbal tratadas nas oficinas deste artigo se debruçaram sobre a descrição do aspecto gramatical feita por Klein (1994) e do aspecto lexical (acionalidade) feita por Vendler (1967).

O aspecto gramatical, segundo Klein (1994), é a relação entre o tempo de situação de um evento (TSit) – um evento não finito, como “viver”, “estudar” ou “colocar um livro na mesa” – e o tempo de Tópico (TT) – um momento usado como referência para limitar o evento em um intervalo de tempo determinado, como “às 15h”,

“ontem”, “quando você chegou”. O aspecto gramatical, dependendo da língua, pode aparecer de diversas vezes no léxico, em partículas ou na morfologia.

No caso do português, o aspecto gramatical está expresso na morfologia verbal e acompanha a flexão de tempo e modo e é ele que determina a distinção entre as nomenclaturas “perfeito”, “imperfeito” e “mais-que-perfeito”, pois, embora todos estejam se tratando do tempo no passado, há uma interpretação diferente para cada desinência, como se vê nas sentenças em (1) abaixo: (1a), com o evento “jantar” no pretérito perfeito, está se tratando de um único evento, já (1b), no pretérito imperfeito, está declarando a repetição de um evento no passado e (1c), no pretérito mais-que-perfeito, a janta aconteceu antes do tempo de tópico, que é ‘às 22h’.

1. a. Maria jantou às 22h.
- b. Maria jantava às 22h.
- c. Maria já tinha jantado/jantara às 22h.

No entanto, existem eventos que possuem comportamento semântico diferente do verbo “jantar”, como é o caso da eventualidade “estar em Portugal”, exemplificada nas sentenças em (2). Primeiramente, o tempo de tópico “às 22h” usado nos exemplos (1) não é compatível com “estar em Portugal”, visto que estar em algum lugar é uma eventualidade que exige uma referência temporal mais longa. Além disso, como foi mostrado, pretérito imperfeito simples em eventos como “jantar” apresenta leitura de habitualidade em (1b), uma vez que a ação de jantar pode acontecer várias vezes, mas ela é pausada (ninguém passa um longo período apenas jantando)¹ em algum momento. Entretanto, “estar em Portugal” não apresenta

1 Cf. WACHOWICZ; FOLTRAN, 2006.

pausas, ou seja, não é um evento habitual e, por isso, em (2b), com o pretérito imperfeito simples, a leitura é de uma situação contínua que está sendo visualizada com foco na sua referência temporal – o seu tempo de tópico –, que é “em agosto” e, portanto, o significado do aspecto imperfectivo em (2b) é de que Maria poderia ter chegado em Portugal em julho, junho (ou até no ano anterior) ou continuado em Portugal em setembro, outubro (ou até nos anos seguintes), mas o falante está interessado apenas em falar sobre o evento que estava em ocorrência no mês de agosto.

1. a. Maria esteve em Portugal em agosto.
- b. Maria estava em Portugal em agosto.
- c. Maria tinha estado/estivera em Portugal em agosto.

Essa diferença semântica existente entre eventualidades, como “jantar” e “estar em Portugal”, é chamada de aspecto lexical. O aspecto lexical, segundo Vendler (1967) é o significado interno de um evento e pode ser observado a partir de quatro classes: i) atividades – eventos com duração praticados pelo sujeito que não tem uma meta a ser alcançada para se realizar, como “escrever”; ii) estativos – de forma geral, são eventos sem duração que não são performados, como “amar”; iii) *achievements* – eventos sem duração que preveem uma meta a ser alcançada para se realizar, como “sair”; iv) *accomplishments* – eventos com duração que preveem uma meta a ser alcançada para se realizar e um processo de construção ou destruição, como “cortar um papel”.

Muitas gramáticas do português distinguem pretérito perfeito e imperfeito a partir da ideia de evento concluído, para o perfeito, e não concluído, para o imperfeito. No entanto, como se pôde observar nos exemplos supracitados, existem outras interpretações

geradas pela combinação entre morfologia aspectual e léxico. Defendemos, portanto, que aspecto gramatical e lexical apresentam papel determinante na distinção entre os tempos do pretérito do português. Por isso, este trabalho pretende associar esses dois aspectos (gramatical e lexical) não só como uma solução para contribuir no ensino de verbos na educação básica, mas também como um estímulo para refletir sobre a própria língua como uma proposta de investigação científica.

LINGÜÍSTICA FORMAL

A metodologia utilizada nas oficinas que serão apresentadas na próxima seção foi a aprendizagem linguística ativa (PILATI, 2017) e tem como base, além de outras áreas, como a Psicolinguística e a Neurociência, a Linguística Formal – teoria que se fundamenta nos estudos gerativistas e, portanto, adota uma perspectiva biológica, autônoma e científica.

A perspectiva biológica se justifica por acreditar que todo falante ou sinalizador de uma língua possui uma sabedoria gramatical genética própria, ou seja, uma competência linguística contida no cérebro do ser humano desde o seu nascimento que o faz ter domínio sobre sua língua materna mesmo sem antes ter acesso às nomenclaturas da gramática.

Já a perspectiva autônoma se deve ao fato de que, segundo Kenedy e Sanchez-Mendes (2022), o formalista defende o princípio da modularidade, isto é, se o cérebro possui uma parte independente responsável pela linguagem, a gramática também pode ser vista de forma autônoma, o que justifica estudar os fenômenos por módulos, individualizando as análises linguísticas em suas respectivas

peculiaridades morfológicas, sintáticas, semânticas, pragmáticas, etc. Isso não significa que as áreas da Linguística não estejam relacionadas, mas que é importante “isolar variáveis”, assim como acontece nos estudos das áreas exatas.

Por fim, justifica-se como científica porque a Linguística Formal usa formas lógicas para representar as línguas naturais, buscando não só eliminar suas imprecisões, vaguezas e ambiguidades, mas também mostrar a sistematicidade e a universalidade dos fenômenos analisados. Além disso, é exclusividade dessa teoria utilizar testes de (a) gramaticalidade para verificar quais construções são e quais não são faladas em uma língua, o que não só comprova o conhecimento linguístico tácito do falante – a faculdade da linguagem –, mas também demonstra o rigor lógico da teoria, visto que, conforme Popper (2007 apud PIRES DE OLIVEIRA; QUAREZEMIN 2016, p. 90) “não temos uma teoria científica se não for possível falseá-la”.

Sendo assim, acreditamos que, assim como não há dúvidas do valor que o ensino da Matemática tem para aprender medidas, por exemplo, a Linguística Formal, por utilizar um método científico para analisar a língua, também pode trazer contribuições valiosas para o ensino. Argumentamos também que, da mesma maneira que não se aprende operações de multiplicação e divisão sem antes aprender a somar e subtrair, não é coerente que um estudante comece a entender sua língua através do texto, sendo necessário, portanto, primeiro aprender as peculiaridades das partes que compõem uma sentença, para em seguida, abordar questões mais complexas referentes a longos períodos e parágrafos.

Nesse sentido, a próxima seção apresenta duas oficinas baseadas em uma abordagem de ensino que usa os pressupostos teórico-

metodológicos da Linguística Formal para entender as particularidades dos fenômenos linguísticos de forma autônoma, sem deixar de relacioná-los à vida prática dos alunos e a fatores de textualidade.

OFICINAS

Nesta seção, serão apresentadas duas oficinas para o ensino do aspecto gramatical no tempo pretérito do português brasileiro. As duas oficinas obedecem à sequência didática da metodologia da aprendizagem linguística ativa (PILATI, 2017), que é uma abordagem que propõe o ensino de gramática a partir de cinco etapas: i) avaliação do conhecimento prévio dos alunos; ii) experiência de descoberta e reflexão linguística; iii) organização das ideias encontradas; iv) apresentação das ideias; v) aplicação dos conhecimentos em textos.

Pilati (2017) apresenta propostas de ensino que exploram, empiricamente, a criatividade sintática do falante no que diz respeito, entre outros fatores, à sistematização da língua. Este artigo, apesar de obedecer aos pré-requisitos dessa abordagem, propõe uma metodologia que estimule a criatividade semântica do aluno.

A primeira oficina tem o objetivo de contribuir no esclarecimento das morfologias aspectuais do pretérito perfeito e imperfeito do indicativo. A segunda oficina busca estimular uma reflexão acerca do significado do pretérito mais-que-perfeito. Apesar de serem oficinas diferentes, acredita-se que ambas podem ser utilizadas para o entendimento de organização de eventos em textos.

O tema das oficinas tem relevância justificada na Base Nacional Comum Curricular (2017), como se vê na tabela 1 abaixo.

Tabela 1 – BNCC (Anos Finais)

EF06LP04	Analisar a função [...] de verbos.
EF06LP11	Utilizar, ao produzir texto, conhecimentos linguísticos e gramaticais: <i>tempos verbais</i> [...].
EF67LP30	Criar narrativas ficcionais [...] utilizando <i>tempos verbais</i> adequados à narração de fatos passados [...].
EF08LP04	Utilizar, ao produzir texto, conhecimentos linguísticos e gramaticais: [...] <i>tempos verbais</i> [...].
EF69LP17	Perceber e analisar os recursos estilísticos e semióticos dos gêneros jornalísticos e publicitários, [...] como a ordenação dos eventos, as escolhas lexicais, [...], a <i>morfologia do verbo</i> , [...] reconhecendo marcas de pessoa, número, <i>tempo</i> , modo, a distribuição dos verbos nos gêneros textuais (por exemplo, as <i>formas de pretérito</i> em relatos);
EF69LP47	Analisar, em textos narrativos ficcionais, [...] os efeitos de sentido decorrentes dos <i>tempos verbais</i> , dos tipos de discurso, dos verbos de enunciação [...].

Fonte: Adaptado da BNCC (2017, p. 159 – 189, grifos nosso).

Como a BNCC é um documento normativo que direciona os aprendizados essenciais da Educação Básica, observa-se que o tema dos tempos verbais é relevante nos estudos não só gramaticais, mas também textuais, no que se refere à organização dos eventos em narrativas cotidianas e ficcionais.

Como a tabela 1 mostra que esse conteúdo pode ser trabalhado em diversas séries do Ensino Fundamental II, acreditamos que os assuntos tratados neste artigo podem ser utilizados no 6º^o, 7º^o e 8º^o ano do segundo segmento da educação básica, dependendo do nível da turma a ser identificado pelo professor.

2 É comum que os livros didáticos tratem do assunto de tempos verbais no 6º ano, porém, dependendo da realidade do aluno, pode ser que, em um primeiro momento, o professor gaste considerável tempo explicando o que é um verbo, de fato, para, apenas nos anos seguintes, estimular a reflexão sobre a diferença dos aspectos. Gostaríamos de salientar que isso fica a critério do professor, que reconhece as limitações e habilidades da sua turma.

A tabela 2 abaixo apresenta um plano de aula para a primeira oficina proposta neste trabalho. Em seguida, serão explicitadas as etapas sugeridas para o ensino do pretérito perfeito e pretérito imperfeito.

Tabela 2 – Plano de aula (Noções de Aspecto Gramatical)

Segmento	Fundamental II – Anos Finais
Disciplina	Língua Portuguesa
Ano	6º, 7º ou 8º
Carga horária	A atividade inteira terá duração de 2 semanas. O seguinte cronograma será seguido: Aula 1: 2 horas para a avaliação do conhecimento prévio, experiência de descoberta e reflexão linguística e organização das ideias encontradas; Aula 2: 2 horas para análise crítica da gramática tradicional e atividade epilinguística; Aula 3: 2 horas de produção de relato de experiência; Aula 4: 2 horas para atividade concreta com linha do tempo; Aula 5: 2 horas para aplicação dos conhecimentos no conto “Como se conjuga um empresário”; Aula 6: 2 horas para aplicação dos conhecimentos na música “A boba fui eu”.
Tema	Tempo e Aspecto verbal
Objetivo	Compreender o significado das flexões tempo-aspectuais do verbo no pretérito perfeito e no pretérito imperfeito do indicativo
Metodologia	Avaliação do conhecimento prévio dos alunos – colocar no quadro sentenças com verbos no passado, porém com aspecto gramatical diferente; Experiência de descoberta e reflexão linguística – explorar a diferença do significado linguístico entre as formas do pretérito e apresentação das nomenclaturas aspectuais; Organização das ideias encontradas – tentativa de descrição metalinguística das nomenclaturas; Apresentação das ideias – análise crítica de uma gramática, atividade epilinguística para explorar noções de aspecto gramatical e lexical e manipulação de material concreto; Aplicação dos conhecimentos em textos – utilizar os conhecimentos desenvolvidos em aula no gênero conto e no gênero música;

Justificativa	O significado da flexão de tempo pretérito está contemplado na BNCC e auxilia na organização dos eventos, tanto no que diz respeito à interpretação quanto à escrita de relatos. Algumas etapas das atividades apresentadas contam com material manipulável, o que sugere um entendimento da língua de forma empírica. Além disso, há atividades epilinguísticas e metalinguísticas, que ajudarão na reflexão lógica, pois os alunos farão testes com as ferramentas disponíveis na própria língua.
Ferramentas	Caderno, Lápis, Borracha, Lousa, Papel, EVA, Canos (ou Corda/ Cabo de Vassoura e Pregadores), Cola quente.
Dicas	Essa atividade pretende desenvolver diversas habilidades, como pensamento científico, autoestima intelectual e desenvolvimento da oralidade e da escrita.

Fonte: Elaboração própria.

OFICINA 1: NOÇÕES DE (IM)PERFECTIVIDADE

Para avaliação dos conhecimentos prévios, o professor pode colocar três sentenças no quadro e, em cada uma, uma flexão do pretérito do indicativo, uma embaixo da outra, como o exemplo (1) abaixo. Em seguida, sugere-se que pergunte aos alunos: “Qual a diferença entre as três formas de ‘correr’, se todas elas estão no passado?”.

- 1. a. Eu corria muito.
- b. Eu corri muito.
- c. Eu tinha corrido/correra muito.

Na etapa da experiência de descoberta e reflexão linguística, após as especulações dos alunos, o professor pode dizer que as diferenças entre essas formas são o que chamamos de aspecto gramatical, que é um dos significados encontrados nas desinências modo-temporais (pretérito imperfeito e pretérito perfeito) gerado nas sentenças. Além disso, o professor pode chamar atenção para o fato de que o evento de “correr”, em todas as sentenças, é igual e somos nós, falantes, que escolhemos como queremos organizar

esse evento na nossa comunicação, de acordo com o que queremos expressar. Nesse momento, o professor pode mostrar que as nomenclaturas “imperfeito”, “perfeito” e “mais-que-perfeito” associadas a essas formas existem para distinguir esse significado gerado por cada desinência.

Em seguida, na etapa de organização das ideias encontradas, o professor pode estimular os alunos que descrevam o que eles pensam significar essas desinências – as sentenças exemplificadas no quadro podem servir de base para as explicações. Não há problema se os alunos quiserem definir os diferentes pretéritos com conceitos que já existem nos livros didáticos ou que não se adequam à perspectiva semântica que se objetiva alcançar, pois é desejável que, nesse primeiro momento, eles tentem explorar seu conhecimento linguístico e praticar essa metalinguagem, uma vez que esse é um exercício para a escrita eficaz.

Na etapa de apresentação de ideias, é aconselhável que se separe em três momentos: análise crítica de uma gramática, atividade epilinguística para explorar noções de aspecto gramatical e lexical e manipulação de material concreto. As respostas esperadas nas atividades encontram-se nas notas de rodapé deste artigo.

Após os alunos já terem refletido sobre alguns significados das desinências temporal-aspectuais, o professor pode levar os alunos a fazerem uma análise sobre as descrições de uma gramática tradicional ou do próprio livro didático. Optou-se por uma definição de Cunha e Cintra (2008), obra muito acessada por professores de língua portuguesa e referência para diversos livros didáticos. A proposta de atividade encontra-se abaixo:

a. Leia a seguir a definição sobre o pretérito perfeito e o pretérito imperfeito: “O pretérito imperfeito exprime a ação durativa, e não a limita no tempo; o pretérito perfeito, ao contrário, indica a ação momentânea, definida no tempo” (CUNHA E CINTRA, 2008, p. 470). Pergunta: Você concorda com as definições acima?³

b. Observe as sentenças abaixo:

Corri muito ontem.

Corria muito ontem.

Corri muito na infância.

Corria muito na infância.

c. Existe alguma frase estranha para você, ou seja, que você não usaria?⁴

Observando as sentenças em (ii), qual seria o problema da definição da gramática para o perfeito e imperfeito⁵? Num segundo momento, o professor pode mostrar mais alguns exemplos, além dos que já estiverem no quadro, com um verbo diferente de “correr”. Optou-se por escolher um estativo como “ter muitos amigos”. No quadro, o professor pode mostrar dois pares de sentenças, um par com um verbo de atividade, como “correr”, e um par com verbo de estado, como “ter muitos amigos”, ambos conjugados no perfeito e imperfeito.

3 Resposta pessoal.

4 Resposta esperada: Espera-se que os alunos estranhem apenas a forma “corria muito ontem”, apesar de ser possível.

5 Resposta esperada: A gramática não considera o perfeito como algo que possa indicar uma duração, como o caso de “corri muito ontem”. Além disso, a sentença “corria muito na infância” mostra um verbo no imperfeito sendo limitado a um período – a infância –, contradizendo a descrição da gramática. (Recomenda-se chamar atenção para o intensificador “muito”, que gera a leitura de duração).

- a. Corri muito na infância.
- b. Tive muitos amigos.
- c. Corria muito na infância.
- d. Tinha muitos amigos.

Na atividade anterior, os alunos já puderam refletir sobre as diferenças entre o aspecto gramatical. Nesta atividade, eles serão levados a pensar sobre o aspecto lexical. Mostrando, primeiramente, o par (a) e (c), o professor pode pedir para que eles expliquem a diferença desses verbos (“correr” e “ter”), de forma que os levem a entender a diferença de duração entre esses eventos.

Em seguida, chamar atenção para as sentenças (b) e (d) e fazer perguntas, como:

- 1. “Qual você acha que teve mais pausas?”;
- 2. “Qual das duas sentenças mostra algo que se manteve de forma mais estável?”;
- 3. “Qual parece ter sido uma repetição de situações?”;
- 4. “Qual tem mais significado de ação?”⁶

Essa atividade pode estimulá-los a perceber que esses verbos, ainda que estejam conjugados na mesma forma verbal, possuem significados diferentes. Nesse momento, o professor já pode mostrar para os alunos o significado habitual que o pretérito imperfeito pode ter com alguns eventos, como é o caso de “correr”, e de duração permanente em eventos, como “ter muitos amigos”⁷.

6 Respostas esperadas: (1) evento b; (2) evento d; (3) evento b; (4) evento b.

7 Essa também é uma boa oportunidade para se trabalhar o modificador “muito” e o quantificador “muitos”, caso seja de interesse do professor. Em “correr muito”, “muito” modifica o verbo e pode significar velocidade, distância ou período de tempo; já em “muitos amigos”, “muitos” modifica o nome “amigos”, que é contável e, por sua vez, expressa cardinalidade. Sugere-se a leitura de Gomes et al (2021), pois, apesar de se tratar de um

Essa atividade é muito importante para que o professor já possa introduzir as primeiras noções sobre o aspecto lexical dentro de sala, pois, mesmo que brevemente explorada, é indispensável para que se discuta a diferença entre perfeito e imperfeito.

O terceiro processo dessa etapa consiste em sugerir que, com uma semana de antecedência, peça para que os alunos façam algum relato sobre um fato passado (recente ou remoto) memorável, ou seja, que se conte algo marcante em sua vida, como uma viagem, um passeio, um dia especial, o nascimento de alguém ou até mesmo um machucado que sofreu, dividido em dois parágrafos. Em seguida, o professor pode levar o material para casa e analisar os textos para fazer uma seleção dos trechos de cada relato que contenham um verbo no pretérito imperfeito junto com pretérito perfeito e levar para aula seguinte.

Após isso, o professor pode colocar no quadro uma passagem de cada relato com esses tempos verbais e pedir para que eles organizem os eventos. O exemplo (2) abaixo mostra um período escrito por uma aluna do 6º ano em que a oficina foi aplicada em 2021 numa escola municipal de Maricá (RJ).

2. No mesmo dia, só que de noite, nós saímos e lá em Búzios tinha muitos turistas (Ana Clara Class, 6º ano).

Em seguida, o professor pode levar as passagens, dividir os eventos em plaquinhas, embaralhar e pedir para que cada um ache seus respectivos acontecimentos, mas que fiquem atentos ao detalhe de que para verbos imperfectivos estativos serão feitas duas plaquinhas. O professor, no entanto, não precisa adotar

texto de descrição e análise linguística – sem atividades para professores – os exemplos e as discussões podem embasar novas atividades pelos professores sobre esse assunto.

essas nomenclaturas, apenas mencionar que alguns eventos estão repetidos porque duram mais tempo que outros, ultrapassando-os por se manterem intactos, mesmo que outros eventos estejam acontecendo em torno dele, ou seja, não possuem pausas. Sendo assim, um período, como no exemplo (2), poderá ser representado como o exemplo (3) abaixo:

3. Lá em Búzios tinha muitos turistas > nós saímos > lá em Búzios tinha muitos turistas.

Provavelmente, os alunos estranharão o fato de que alguns eventos se repetem e, então, o professor pode explicar o porquê: ter muitos turistas em um lugar pode acontecer antes, durante e depois de você fazer um passeio naquele local.

Para essa atividade, foi criada uma linha do tempo para que se possa encaixar os eventos narrados pelos alunos. Utilizou-se um cano inteiro para a linha do tempo e pedaços de canos para fazer os encaixes das plaquinhas dos respectivos eventos contados pelos alunos. Essa linha do tempo também pode servir para desenvolver outras diversas atividades sobre tempo. A figura 1 abaixo mostra a estrutura construída com os canos (o professor pode optar por fazer menos canos e diminuir o tamanho dessa linha do tempo por motivos de mobilidade e espaço; mas, caso queira trabalhar com os tempos também do futuro, sugere-se deixar com 7 canos para encaixe: três para o passado, três para o futuro e o do meio para o momento da fala).

Figura 1 – Confeção de linha do tempo com canos



Fonte: Elaboração própria.

A figura 2 mostra as plaquinhas encaixadas nos seus respectivos lugares. Para fazer essas plaquinhas, usou-se EVA, cola quente e folha A4. É importante ressaltar que, caso o professor não consiga confeccionar esse material por certas circunstâncias, esses materiais podem ser substituídos por um varal, por exemplo, em que a linha represente a própria linha do tempo. Nesse caso, usou-se como exemplo a sentença (2), mas o professor pode escolher uma frase de cada aluno e ilustrar com a atividade proposta. A plaquinha do momento da fala vai ser feita da mesma forma que as outras, mas sugere-se que ela seja um pouco maior por motivos de diferenciação.

Figura 2 – Representação aspectual por plaquinhas I



Fonte: Elaboração própria.

No exemplo (2), as desinências temporais do passado não dizem nada sobre a distância em que se situam, podendo estar próximo ao momento de fala ou distante; e, por se tratar de um relato de memória, é bem provável que os acontecimentos narrados tenham sido distantes do momento da fala e o professor pode incitar essa reflexão nos seus alunos também⁸.

Na etapa de aplicação dos conhecimentos em textos, o primeiro texto escolhido nessa etapa final é “Como se conjuga um empresário”:

Acordou. Levantou-se. Aprontou-se. Lavou-se. Barbeou-se. Enxugou-se. Perfumou-se. Lanchou. Escovou. Abraçou. Beijou. Saiu. Entrou. Cumprimentou. Orientou. Controlou. Advertiu. Chegou. Desceu. Subiu. Entrou. Cumprimentou. Assentou-se. Preparou-se. Examinou. Leu. Convocou. Leu. Comentou. Interrompeu. Leu. Despachou. Conferiu. Vendeu. Vendeu. Ganhou. Ganhou. Ganhou. Lucrou. Lucrou. Lucrou. Lesou. Explorou. Escondeu. Burlou. Safou-se. Comprou. Vendeu. Assinou. Sacou. Depositou. Depositou. Depositou. Associou-se. Vendeu- se. Entregou. Sacou. Depositou. Despachou. Repreendeu. Suspendeu. Associou-se. Vendeu-se. Entregou. Sacou. Depositou. Despachou. Repreendeu. Suspendeu. Demitiu. Negou. Explorou. Desconfiou. Vigiou. Ordenou. Telefonou. Despachou. Esperou. Chegou. Vendeu. Lucrou. Lesou. Demitiu. Convocou. Elogiou. Bolinou. Estimulou. Beijou. Convidou. Saiu. Chegou. Despiu-se. Abraçou. Deitou-se. Mexeu. Gemeu. Fungou. Babou. Antecipou. Frustrou. Virou-se. Relaxou-se. Envergonhou-se. Presenteou. Saiu. Despiu-se. Dirigiui-se. Chegou. Beijou. Negou. Lamentou. Justificou-se. Dormiu. Roncou. Sonhou. Sobressaltou- se. Acordou. Preocupou-se. Temeu.

8 Essa discussão pode gerar debates satisfatórios, uma vez que o momento da fala é sempre no “agora” e o um segundo anterior à fala já é passado, bem como um segundo depois já é futuro.

Suou. Ansiou. Tentou. Despertou. Insistiu. Irritou-se.
Temeu. Levantou. Apanhou. Rasgou. Engoliu. Bebeu.
Rasgou. Engoliu. Bebeu. Dormiu. Dormiu. Dormiu.
Acordou. Levantou- se. Aprontou-se. (MINO, 1995)

Num primeiro momento, sugere-se chamar a atenção para o título e interpretação do texto de forma geral, fazendo perguntas, como:

- a. “De que se trata o texto?”
- b. “Qual é o efeito causado pelas reticências ao final?”

Após explorar a ideia central do texto, que é a rotina repetitiva e cíclica de um homem de negócios, pode-se levantar alguns questionamentos:

- a. “O que se repete no texto?”
- b. “Como é feita a coesão desse texto?”
- c. “Qual efeito de sentido o pretérito perfeito traz para esse texto?”

Essas perguntas possuem o objetivo de levar o aluno a perceber que a coesão do texto é feita a partir de um paralelismo morfológico (verbos no pretérito perfeito) e sintático (orações coordenadas com verbos intransitivos) e que o uso do pretérito perfeito reforça a interpretação de uma rotina acelerada, com diversas ações sucessivas e desenvolvidas de forma rápida, o que gera um efeito de cansaço e exaustão.

Em seguida, pedir para que os alunos passem todos os verbos do texto para o pretérito imperfeito e descrevam qual a mudança eles perceberam com essa troca⁹. Esse tipo de atividade é entendido

9 Resposta esperada: Acordava. Levantava-se. Aprontava-se. Lavava-se. Barbeava-se. Enxugava-se. Perfumava-se. Lanchava. Escovava. Abraçava. Beijava. Saía. Entrava. Cumprimentava. Orientava. Controlava. Advertia. Chegava. Descia. Subia. Entrava. Cumprimentava. Assentava-se. Preparava-se. Examinava. Lia. Convocava. Lia. Comentava. Interrompia. Lia. Despachava. Conferia. Vendia. Vendia. Ganhava. Ganhava. Ganhava. Lucrava. Lucrava. Lucrava. Lesava. Explorava. Escondia. Burlava. Safava-se. Comprava. Vendia. Assinava. Sacava. Depositava. Depositava. Depositava. Associava-se. Vendia-se. Entregava. Sacava. Depositava. Despachava. Repreendia. Suspendia. Associava-se.

como epilinguística¹⁰ e consiste na observação através da troca de elementos morfológicos, sintáticos e semânticos como uma forma de investigação da própria língua. Primeiramente, o professor pode perguntar aos alunos qual diferença eles perceberam nas duas versões dos textos.

A primeira mudança notória dessa atividade epilinguística é o desenvolvimento das desinências temporais: ao mudar para o aspecto imperfeito, provavelmente, os alunos perceberão que o radical se manterá intacto e apenas os morfemas marcadores de pretérito serão trocados. Além disso, espera-se também que percebam a equivalência das terminações -avamos verbos de primeira conjugação, que substituem os terminados em -ou (como “acordou”, que passa a “acordava”) e -ia para verbos de 2ª e 3ª conjugação, que substituem os terminados em -eu e -iu (como “vendeu”, que passa a “vendia” e “dormiu”, que passou para “dormia”). Dessa forma, os alunos estarão enriquecendo o seu conhecimento sobre os morfemas verbais e, conseqüentemente, serão mais capazes de

Vendia-se. Entregava. Sacava. Depositava. Despachava. Repreendia. Suspendia. Demitia. Negava. Explorava. Desconfiava. Vigia. Ordenava. Telefonava. Despachava. Esperava. Chegava. Vendia. Lucrava. Lesava. Demitia. Convocava. Elogiava. Bolinava. Estimulava. Beijava. Convidava. Saía. Chegava. Despia-se. Abraçava. Deitava-se. Mexia. Gemia. Fungava. Babava. Antecipava. Frustrava. Virava-se. Relaxava-se. Envergonhava-se. Presenteava. Saía. Despia-se. Dirigia-se. Chegava. Beijava. Negava. Lamentava. Justificava-se. Dormia. Roncava. Sonhava. Sobressaltava-se. Acordava. Preocupava-se. Temia. Suava. Ansiava. Tentava. Despertava. Insistia. Irritava-se. Temia. Levantava. Apanhava. Rasgava. Engolia. Bebia. Rasgava. Engolia. Bebia. Dormia. Dormia. Dormia. Acordava. Levantava-se. Aprontava-se...

10 A atividade epilinguística é considerada uma atividade linguística que retorna sobre si mesma, propondo uma metalinguagem inconsciente em que, ao contrário de uma criatividade horizontal (recursividade), “a linguagem estimula uma criatividade vertical, em que os esquemas relacionais de base se estendem a novos campos de objetos ou recortam diferentemente os mesmos domínios” (FRANCHI, 1992, p. 32), isto é, consiste na substituição de constituintes dentro de um mesmo contexto para observação após a troca de elementos morfológicos, sintáticos e semânticos como uma forma de investigação da própria língua.

desenvolver uma escrita próxima da norma padrão para contextos que demandam uma formalidade.

Num segundo momento, espera-se que os alunos percebam que, com o perfectivo, os eventos seguidos um do outro parecem se dar de forma mais sucessiva e dinâmica, visualizando o início e fim da situação “de fora” para, em seguida, logo dar início à próxima ação, o que reforça a ideia cíclica e repetitiva da rotina do empresário (a crítica está justamente nesse ponto e, provavelmente, por isso o autor optou por esse aspecto). Com o imperfectivo, por outro lado, os eventos parecem rotinas e hábitos passados, o que gera um sentido de eventos que se prolongaram mais ou ocorreram durante um período de tempo mais longo, podendo acontecer paralelamente aos eventos próximos.

Em uma outra aula, o professor pode ainda levar um texto mais próximo da realidade dos alunos, como uma música atual. Para esta atividade, escolheu-se a música “A boba fui eu”, cuja linguagem é comum à dos alunos.

Se era isso que você queria
Uma noite apenas
Você vai ter o que quer de mim
Um lance sem compromisso e fim
Se era isso que você queria
Uma noite só
Sem sentimentos,
vai ser assim
Você vai ter o que quer de mim
E a boba fui eu
Que quis acreditar que era amor
Você não mereceu
Mas o meu coração se entregou
Quem mandou eu me apaixonar

Quem mandou eu não me controlar
Quem mandou eu me entregar
Quem mandou eu me apegar
A boba fui eu, a boba fui eu
Quem mandou ficar na tua mão
Quem mandou te dar meu coração
(LUDMILLA; JÃO)¹¹

Num primeiro momento, pode-se pedir para que os alunos sublinhem os verbos que estão no passado e pedir para que expliquem a diferença do uso entre o perfectivo e imperfectivo.

No primeiro verso, “Se era isso que você queria”, observa-se a presença dos eventos “ser” e “querer” e espera-se que os alunos percebam que, nesses casos, o uso do imperfectivo se dá pela presença de uma possibilidade imaginada pelo eu lírico da música e não, necessariamente, algo no passado (como “se era isso que você fazia na escola, estou decepcionada”). Para essa reflexão, o professor pode chamar atenção para o léxico de “querer”, que proporciona a ideia de desejo não necessariamente realizado¹².

Além disso, o verbo “querer” pode assumir diversas interpretações, dependendo do contexto, principalmente, quando se está flexionado no imperfectivo. Primeiramente, a eventualidade denotada pelo verbo “querer”, na oração da canção, localiza-se em um mundo paralelo à realidade, devido à conjunção condicional “se” e o pretérito imperfecto¹³.

11 Disponível em: <https://www.letras.mus.br/ludmilla/discografia/a-boba-fui-eu-participacao-especial-de-jao-ao-vivo-2019/>. Acesso em: 20 dez. 2020.

12 Sugere-se indicar que “era” está no imperfectivo apenas para concordar com a ideia hipotética de “queria”, uma vez que, ele poderia ser retirado da frase sem prejuízo de sentido: “Se você queria isso[...]”.

13 Sugere-se a leitura de Azevedo de Souza (2022) para reflexões de uma leitura modal do imperfecto.

Além disso, aproveitando essa reflexão, o professor pode abordar a diferença entre mundos possíveis e um uso pragmático, como é o caso da polidez, em que o enunciador se utiliza do imperfeito não para se reportar a um mundo hipotético, mas por uma motivação discursiva sociolinguística – o caso da polidez, verificado em sentenças, como “Queria um copo d’água”, não se comporta como a de mundo real¹⁴ e imaginário, visto que a polidez não é um mundo paralelo em relação ao mundo real, mas apenas uma escolha linguística pelo uso do imperfeito no lugar do presente do indicativo que o locutor faz¹⁵.

Na terceira estrofe, por outro lado, os verbos “ser”, “querer”, “merecer” e “entregar” aparecem todos no perfectivo, por se tratar de fatos reais e por estarem sendo visualizados apenas dentro dos limites do tempo em que se deu aquele relacionamento. Além disso, pode-se chamar a atenção para uma troca de aspecto gramatical desses eventos: caso o verbo “ser” estivesse no imperfectivo (*era* ou *sou*), a ideia de ter sido boba apenas naquele intervalo de tempo (o relacionamento com o interlocutor) acaba se perdendo.

Na 4ª estrofe, é interessante refletir sobre a expressão “Quem mandou” tão usada na linguagem popular e que apresenta um verbo no perfectivo. Pode-se levar os alunos às hipóteses desse uso:

14 No mundo real, o falante poderia usar a sentença “É isso que você quer” ou “Se é isso que você quer[...]” e esta segunda oração, mesmo no presente, que também é imperfectivo, cria um mundo possível, mas parece se comportar de forma diferente, visto que parece incluir, necessariamente, o momento da fala. No entanto, como o foco deste trabalho é o tempo pretérito, não aprofundaremos esse assunto.

15 Como esta atividade é mais complexa e trabalhosa, o professor pode optar por abordá-la em um outro momento, propondo uma atividade em que os alunos identifiquem o que é real, o que é imaginário e o que é polidez e como o imperfectivo se comporta em cada um desses casos.

- a. “O que significa essa expressão?”
- b. “‘Quem mandava’ e ‘Quem manda’ seriam adequados nesse caso?”¹⁶.

Esta oficina apresentou propostas de ensino que exploram a reflexão da diferença aspectual entre o pretérito perfeito e o pretérito imperfeito, bem como sua interpretação de acordo com o léxico.

A segunda oficina está organizada conforme se vê na tabela 3 abaixo. Em seguida, será apresentada uma proposta para o ensino do mais-que-perfeito. As justificativas e dicas acerca do assunto abordado são as mesmas apresentadas na oficina anterior, visto que foram pautadas nas habilidades da BNCC, que trata dos verbos do passado de forma geral.

Tabela 3 – Plano de Aula (Pretérito Mais-que-Perfeito)

Segmento	Fundamental II – Anos Finais
Disciplina	Língua Portuguesa
Ano	6º, 7º ou 8º
Carga horária	A atividade inteira terá duração de 2 semanas. O seguinte cronograma será seguido: Aula 1: 2 horas para avaliação dos conhecimentos prévios; Aula 2: 2 horas para experiência de descoberta e reflexão linguística e organização das ideias encontradas; Aula 3: 2 horas para apresentação das ideias com material concreto; Aula 4: 2 horas para aplicação dos conhecimentos na autobiografia <i>Eu sou Malala</i> ; Aula 6: 2 horas para produção de texto autobiográfico e análise linguística.

16 Respostas esperadas: (i) A expressão “quem mandou” não significa uma pergunta, mas sim um desabafo do eu lírico em relação a um arrependimento de fatos que ela fez. Nesse caso, o evento “mandar” não está no seu sentido intrínseco e usual, acaba por se tornar uma expressão retórica. (ii) Por se tratar de situações que já aconteceram e não acontecem mais, o uso do presente não se justifica. Em relação ao imperfeito, ele não é adequado, visto que, além da expressão ser mais comumente usada no perfeito, o eu lírico resumiu os fatos de forma breve e única, como um todo resumido, e, portanto, o perfeito seria mais adequado.

Tema	Tempo e Aspecto Verbal
Objetivo	Compreender a semântica do pretérito mais-que-perfeito e associar a sua forma simples à composta.
Metodologia	Avaliação do conhecimento prévio dos alunos – estimular a reflexão da anterioridade e posterioridade dos eventos dentro do passado. Experiência de descoberta e reflexão linguística – explorar o significado do pretérito mais-que-perfeito de organização de eventos. Organização das ideias encontradas – tentativa de descrição metalinguística da nomenclatura. Apresentação das ideias – manipulação de material concreto para sistematização do conhecimento sobre o mais-que-perfeito. Aplicação dos conhecimentos em textos – utilizar os conhecimentos desenvolvidos em aula no gênero autobiografia.
Justificativa	O significado da flexão de tempo pretérito está contemplado na BNCC e auxilia na organização dos eventos, tanto no que diz respeito à interpretação quanto à escrita de relatos. Algumas etapas das atividades apresentadas contam com material manipulável, o que sugere um entendimento da língua de forma empírica. Além disso, há atividades epilinguísticas e metalinguísticas, que ajudarão na reflexão lógica, pois os alunos farão testes com as ferramentas disponíveis na própria língua.
Ferramentas	Caderno, Lápis, Borracha, Quadro, Papel, EVA, Papelão, Caixa de Ovo/Varal/Pregador.
Dicas	Essa atividade pretende desenvolver diversas habilidades, como pensamento científico, autoestima intelectual e desenvolvimento da oralidade e da escrita.

Fonte: Elaboração própria.

Na etapa de avaliação dos conhecimentos prévios, sugere-se que o professor escreva no quadro um período, como “Quando eu me mudei para São Gonçalo, eu já tinha feito 10 anos”. Em seguida, perguntar aos alunos: “Nesse período, o que vem antes: ‘mudar-se para São Gonçalo’ ou ‘fazer 10 anos’?”. Espera-se que os alunos percebam que o evento de “fazer 10 anos” veio antes da mudança. Após essa reflexão, o professor pode perguntar para os alunos

qual é o tempo verbal das formas “mudei” e “tinha feito” e, após entenderem que estas formas estão no passado, o professor pode fazer o seguinte questionamento: “Qual a diferença entre as duas, se ambas estão no passado?”¹⁷.

Em seguida, o professor pode passar uma atividade que liste alguns eventos e pedir para que os alunos respondam se aos 9 anos eles já tinham feito ou não. Por exemplo:

i. Nos eventos abaixo, marque com um x o que você já tinha feito com 9 anos:

- a) Aprender a andar de bicicleta
- b) Aprender a nadar
- c) Ter um irmão/irmã
- d) Ficar sozinho em casa
- e) Viajar
- f) Mudar de casa

A ideia dessa atividade é explorar noções de anterioridade de eventos em relação a outros, reflexão semântica importante para a noção de aspecto que se quer trabalhar nesta oficina.

Na etapa de experiência de descoberta e reflexão linguística, após o questionamento feito na etapa anterior, o professor pode explicitar para o aluno que o pretérito mais-que-perfeito, geralmente, é usado para organizar dois eventos no passado, em que um deles se encontra anterior a outro. Para isso, o professor pode, novamente, no quadro, exemplificar com mais sentenças e mostrar essa organização para seus alunos. Por exemplo: para um

17 Pode ser que alguns alunos ainda não tenham afinidade com os verbos e o professor tenha que dar um passo atrás, nesta e na atividade anterior, perguntando: “Quais palavras são verbos nesse período?”.

período, como “Quando entrei na sala, minha professora já tinha chegado”, deve-se fazer o esquema: Chegada da professora > Minha entrada na sala > Momento da fala.

O professor pode perguntar se os alunos concordam com essa organização e, em seguida, colocar mais três períodos no quadro para que os alunos reproduzam esse modelo. Uma forma interessante de estimular a reflexão é usar os mesmos verbos com flexão trocada para que se possa focar a atenção, neste momento, na mudança aspecto-temporal. Os itens abaixo exemplificam uma sugestão de atividade e, embaixo de cada período, estão as respostas esperadas.

a) Quando minha professora chegou, eu já tinha entrado na sala.

Minha entrada na sala > chegada da professora > momento da fala

a) Quando Maria nasceu, seus pais já tinham se casado.

Casamento dos pais de Maria > nascimento de Maria > momento da fala

a) Quando os pais de Maria se casaram, ela já tinha nascido.

Nascimento de Maria > casamento dos pais de Maria > momento da fala

Esta atividade pode ser muito produtiva porque é possível nominalizar alguns eventos, o que pode aumentar o repertório vocabular e linguístico, além de fazer perceber que, mesmo usando as mesmas formas verbais, se trocarmos a flexão, a organização temporal se altera e, conseqüentemente, os significados e interpretações das sentenças também. É importante salientar que, ao finalizar essa tarefa, o professor peça para que os alunos mostrem suas respostas e os faça refletir que, por exemplo, na sentença b, os pais de Maria se casaram antes de ela nascer e que na sentença c, eles

se casaram após o seu nascimento, ou seja, verbalizar o significado dessas formas para reforçar o entendimento da atividade.

Na etapa de organização das ideias encontradas, sugere-se que o professor faça apenas uma pergunta: “Para que serve o pretérito mais-que-perfeito?”. É esperado que os alunos respondam algo, como “organizar eventos do passado, mostrando qual evento é anterior a outro já no passado”.

Em seguida, na etapa de apresentação das ideias, será trabalhada concretamente a organização temporal refletida nas atividades. Para esse trabalho, sugere-se o uso de EVA, papelão e caixa de ovo para confeccionar um material manipulável. Os gomos das caixas servirão como uma base para uma EVA, que será colada em cima e, em seguida, colocar os eventos que serão organizados, como mostram as imagens 3, 4 e 5. Caso o professor não consiga produzir esse material, é possível substituí-lo por qualquer outro objeto que possa ser organizado, como copos descartáveis, tampinhas etc.

O professor pode colocar no quadro algumas orações subordinadas com formas verbais no pretérito mais-que-perfeito para os alunos organizarem de acordo com a ordem em que aparecem. Sugere-se que o professor já pense nas frases e faça os círculos com desenhos que ilustrem essas orações para colar nos pinos para que o aluno coloque na sequência. O gomo responsável por apontar o momento da fala ficará sempre na extremidade direita da base de EVA, sobrando dois buracos vazios a sua esquerda, que serão organizados. As figuras 3 e 4 abaixo representam, respectivamente, os exemplos: “Quando eu cheguei no ponto, o ônibus já tinha passado/passara” e “Quando Pedro fez 4 anos, Júlia tinha acabado/acabara de fazer 11”.

Figura 3 – Ilustração Pretérito-Mais-Que-Perfeito I



Fonte: Elaboração própria.

Figura 4 – Ilustração Pretérito-Mais-Que-Perfeito III



Fonte: Elaboração própria.

Essa é uma boa oportunidade para mostrar aos alunos que a forma simples do mais-que-perfeito e a forma composta possuem a mesma semântica, mas são usadas em registros diferentes da língua portuguesa. É importante também estimular os alunos que notem o fato de que, nesse caso, o momento da fala permanece intacto, porque, em todos os casos, as sentenças estão no pretérito e a organização dos eventos se dá dentro do próprio passado, de acordo

com as perspectivas em que aparecem. Nesse ponto, eles já terão uma breve noção do que é aspecto, sem, necessariamente, conhecer a sua definição formal de aspecto.

A etapa da aplicação dos conhecimentos em textos será dividida em dois momentos: a análise de uma autobiografia e a produção de um texto autobiográfico. Para esta etapa, sugere-se a leitura do texto autobiográfico retirado do livro *Eu sou Malala*, de Malala Yousafzai¹⁸. Antes de iniciar a leitura, é importante contextualizar os seguintes pontos:

- a) O que é uma autobiografia;
- b) Quem foi Malala;
- c) Onde nasceu;
- d) Os problemas que ela enfrentou;
- e) A importância de Malala para o mundo.

Após essa contextualização, fazer leitura do texto em voz alta. O trecho a ser trabalhado encontra-se abaixo:

(6) Desde que eu começara a falar em público com meu pai, para fazer campanha pela educação de meninas e contra aqueles que, como o Talibã, querem nos esconder, muitas vezes apareciam jornalistas, até mesmo estrangeiros, mas nunca daquele jeito, no meio da rua. (MALALA, 2013, p. 13-7)

Após a leitura do texto, sugere-se discutir sobre o que ele está tratando e, em seguida, retirar trechos e pedir para que os alunos organizem os eventos. Além disso, pode pedir para que sistematizem, no próprio caderno, os eventos que estão antes da fala e o que estão

18 Dependendo da série e do nível da turma, sugere-se adotar a edição juvenil deste mesmo livro.

coincidindo com o momento da fala. Para representar o que está antes da fala, o professor pode indicar o sinal >; para o que está depois da fala, o sinal <; e concomitante à fala, o sinal =.

No trecho, sugere-se que o professor peça para que os alunos identifiquem o mais-que-perfeito e, se tiverem dificuldade, pode mostrar quais são as formas e que elas podem ser substituídas pelas perífrases – “começara” pode ser substituída por “tinha começado”. Em seguida, propõe-se pedir para que os alunos organizem esse evento em relação à forma “apareciam” e ao momento da fala, tal qual fizeram na etapa de apresentação das ideias.

A próxima atividade é a produção de um texto autobiográfico por parte dos alunos. Primeiramente, sugere-se pedir para que os alunos colem as seguintes informações:

- a) Data e hora que nasceu;
- b) Com que idade começou a andar;
- c) Com que idade começou a falar;
- d) Com que idade aprendeu a ler;
- e) Quando caiu o primeiro dente de leite;
- f) Até que idade chupou chupeta;
- g) Com que idade se machucou pela primeira vez;
- h) Que idade tinha quando seu(s) irmão(s) nasceram (em caso de ter irmãos mais novos)

Em seguida, pedir para que providenciem fotos desses momentos, se houver. Após a coleta desses dados, propõe-se montar uma linha do tempo, organizando as fotos cronologicamente de acordo com as etapas da vida. Essa linha temporal pode ser confeccionada com

palitos de picolé ou com um varal, que servirão de linha do tempo, ligando as fotos por uma cola ou pregador. A figura 7 ilustra uma sugestão de linha do tempo com exemplos de fotos que podem ser usadas acompanhadas das datas. Essa etapa foi pensada para ser aplicada em uma turma de 6º ano do Ensino Fundamental II, no entanto, é possível ser usada em séries escolares mais avançadas. A escolha por esse gênero textual justifica-se por acreditarmos que os alunos tem grande interesse em contar sobre sua vida e isso pode motivá-los a realizar a atividade.

Figura 5 – Linha do tempo (Autobiografia)



Fonte: Elaboração própria com imagens do Pixabay.

Após a confecção da linha do tempo, pode-se pedir para que os alunos escrevam esses acontecimentos com sua organização temporal, assim como fizeram nas fotos. Sugere-se que o professor estimule a produção da organização temporal de forma narrativa, levando os alunos a usarem o pretérito mais-que-perfeito, por exemplo: “Em julho de 2017, quando caí de bicicleta, eu já tinha ralado o joelho no mês anterior”. É possível que os alunos tenham dificuldade para construir essa narrativa ou não se lembrarem de alguns fatos e, por isso, o professor pode ajudá-los.

Em seguida, sugere-se a seguinte atividade reflexiva: Imagina que você voltou no tempo no momento do seu nascimento e consegue visualizar as pessoas que estavam presentes em cada acontecimento narrado, como elas teriam falado:

a) No momento do seu nascimento:

() “Nasceu!” () “Tinha nascido!” () “Está nascendo!”

b) Quando seu primeiro dente de leite caiu:

() “Caiu” () “Está caindo” () “Estava caindo”

c) Quando você começou a falar, seus pais disseram:

() “Falou!” () “Está falando!” () “Fala!”

d) Quando você se machucou pela primeira vez:

() “Me machuquei” () “Estou me machucando” () “Me machuco”

Esta atividade visa à reflexão por parte dos alunos sobre o caráter dêitico do tempo, pois possibilita que eles percebam que, quando nos reportamos ao passado e narramos algo que, naquele momento era presente, não usamos mais o passado porque o momento da fala foi deslocado e, conseqüentemente, as nossas referências também. No entanto, o professor pode analisar que, em casos como “cair”, podemos usar o pretérito, por se tratar de um evento sem duração (a noção lexical seria explorada sem apresentar, porém, as nomenclaturas relacionadas à acionalidade). Essa reflexão pode ser útil em outras atividades textuais que trabalham a confecção de textos ficcionais com base na viagem no tempo.

Esta seção apresentou duas sequências didáticas para o ensino de tempo verbal no pretérito do indicativo. Pretendemos desmistificar as nomenclaturas consideradas como “problemáticas”

no ensino dos verbos. A primeira oficina buscou mostrar uma maneira de se ensinar a distinção entre o perfeito e o imperfeito no português. Já a segunda oficina pretendeu elucidar reflexões em torno do pretérito mais-que-perfeito.

CONCLUSÃO

Este artigo apresentou duas oficinas como ferramenta para o ensino de gramática, sobretudo, ensino de tempo e aspecto verbal na Educação Básica, a partir das contribuições da Linguística Formal, em específico, a Semântica Formal.

Baseadas na metodologia linguística ativa e com justificativas contempladas na BNCC, as oficinas possuem potencial de aplicação, pois, além de estimularem a reflexão linguística de forma científica, também exploram o fenômeno linguístico da flexão verbal na interpretação e produção de textos, principalmente, no que se refere à organização temporal.

Sabemos que a vida do professor da Educação Básica no Brasil é exaustiva e o currículo do Ensino Básico exige diversos conteúdos complexos para serem ensinados em poucos anos letivos, no entanto, acreditamos que as propostas apresentadas podem ser aplicadas em diferentes turmas do Ensino Fundamental II e que as reflexões trazidas neste trabalho podem contribuir para o ensino de língua, para o raciocínio lógico e para a autoestima intelectual do aluno, que se sentirá confiante em saber que seus conhecimentos implícitos são relevantes.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). *Língua Portuguesa*. Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 2017.
- CUNHA, Celso.; CINTRA, Lindley. *Nova gramática do português contemporâneo*. 5.ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2008.
- KENEDY, Eduardo; SANCHEZ-MENDES, Luciana. Pesquisas em linguística formal e em psicolinguística: o GEPEX. In: ROSÁRIO, Ivo da Costa; SANCHEZ-MENDES, Luciana (Orgs.). *Teoria e análise linguística*. Niterói: Eduff, p. 15-37, 2022.
- KLEIN, Wolfgang. *Time in Language* (Germanic Linguistics). UK:Routledge, 1994.
- YOUSAFZAI, Malala. *Eu sou Malala: como uma garota defendeu o direito à educação e mudou o mundo*. Tradução de George Schesigner e Luciano Vieira. São Paulo: Seguinte, 2013.
- MINO. Como se conjuga um empresário. In: PINILLA, Aparecida; RIGONI, Cristina; INDIANI, Maria Thereza (Orgs.). *Coesão e coerência como mecanismos para a construção do texto*. Disponível em: www.pead.lettras.ufrj.br/tema09/conceitodecoesao.html. Acesso em: 4 out. 2023.
- PILATI, Eloisa. *Linguística, gramática e aprendizagem ativa*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017.
- VENDLER, Zero. *Linguistics in philosophy*. Ithaca, NY: Cornell University Press, 1967.



ARTIGO/DOSSIÊ

A SINTAXE DAS CONSTRUÇÕES TOPICALIZADAS

YAN DOS SANTOS SILVA

Yan dos Santos Silva

Mestrando em Linguística pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, na Linha de Pesquisa Gramática, em Teoria Gerativa.

Especialista em Linguagens, suas Tecnologias e o Mundo do Trabalho pela Universidade Federal do Piauí.

Integrante do Labsin (Laboratório de Sintaxe e Interfaces), como bolsista CAPES.

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/1519966179263069>.

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-4956-6879>.

E-mail: yansilva@letras.ufrrj.br.

Resumo: As similaridades das estruturas de sujeito e de construções tópico-sujeito levaram as perspectivas formais a focalizar seus estudos na diferenciação de tais artefatos linguísticos, bem como na promoção de uma interface com a Educação Básica, uma vez que esses fatos da língua são estudados no ensino primário. O trabalho tem como objetivo além de evidenciar as incoerências da Gramática Tradicional na conceituação do elemento sujeito, também propor uma análise de estruturas topicalizadas fundamentada no Programa Cartográfico de Gramática Gerativa (RIZZI, 1997). A hipótese é de que os conhecimentos metalinguísticos das teorias formais possam levar luz para explicações mais coerentes com o conhecimento interno do falante que passa pelo processo de escolarização. Ademais,

propõem-se como metodologia práticas didáticas no ensino de sentenças que contenham tópico, com o arcabouço da Aprendizagem Linguística Ativa (PILATI, 2017), que promove o uso de materiais manipuláveis nas aulas de gramática, a fim de oferecer o exercício de metacognição no ensino de língua.

Palavras-chave: Linguística. Educação. Cartografia Sintática. Aprendizagem Linguística Ativa.

Abstract: The similarities of subject structures and topic-subject constructions led formal perspectives to focus their studies on the differentiation of such linguistic artifacts, as well as on promoting an interface with Basic Education, since these language facts are studied in teaching primary. The aim of the work, in addition to highlighting the inconsistencies of Traditional Grammar in the conceptualization of the subject element, is also to propose an analysis of topicalized structures based on the Generative Grammar Cartographic Program (RIZZI, 1997). The hypothesis is that metalinguistic knowledge from formal theories can shed light on explanations that are more coherent with the internal knowledge of the speaker who goes through the schooling process. Furthermore, teaching practices are proposed as a methodology for teaching sentences that contain a topic, with the framework of Active Linguistic Learning (PILATI, 2017), which promotes the use of manipulable materials in grammar classes, in order to offer the exercise of metacognition in language teaching.

Keywords: Linguistics. Education. Syntactic Cartography. Active Language Learning.

INTRODUÇÃO

Talvez uma das benesses mais significativas do ser humano seja a linguagem, quer pelo fato de ela permitir a compreensão de mensagens na vida cotidiana, quer pelo suporte orgânico humano que licencia sua exteriorização. Neste trabalho, estamos adotando a

hipótese inatista, empreendimento teórico que assume a linguagem sendo uma dotação biológica, isto é, um órgão mental que está codificado na configuração genética do ser humano. Nascermos com diversos órgãos, tais como coração, fígado e pulmões, mas também nascemos com um órgão da linguagem, o qual nos possibilita falar. De acordo com Chomsky (2015), a linguagem não só é complexa como também altamente especializada, sendo constituída de princípios aplicáveis a todas as línguas.

Na assunção do autor, tais princípios são comumente chamados de gramática universal (UG). Para tanto, segundo a teoria, além de a criança nascer com um organismo específico para adquirir linguagem, ela precisa dos dados externos para que possa haver a fixação em sua gramática dos parâmetros, que formam o sistema particular de determinada língua.

Além disso, na teoria gerativa há um destaque para as representações sintáticas através dos diagramas arbóreos, que evidenciam a relação entre sintagmas, sobretudo a vinculação da estrutura verbal com o Argumento Externo – que, geralmente, é o “sujeito” da sentença. Além disso, há a necessidade de se pensar a existência de determinados sintagmas que, ainda que não sejam exigidos pelo predicador verbal, aparecem comumente nas sentenças. Nesse sentido, as construções tópico-sujeito entram como objeto de estudo.

Sob o olhar dos precursores da Gramática Gerativa, havia um vácuo representacional das construções tópico-sujeito, uma vez que a Teoria X-Barra (CHOMSKY, 1986) restringe-se às camadas em CP, IP e VP. Nesse sentido, este trabalho tem como objetivo principal suprir determinada lacuna da Teoria X-Barra, promovendo

e analisando as construções “tópico-sujeito” como parte integrante da teoria supracitada sob à luz da Cartografia Sintática, que possibilita descrições representativas pormenorizadas de estruturas (NETO, 2021). Tal proposta está ancorada no Programa Cartográfico que, segundo Tescari Neto (2021), ocupa-se da análise precisa e minuciosa da estrutura sintática e de outros domínios estendidos, como, por exemplo, a projeção estendida do nome, do adjetivo, entre outros.

Com relação à metodologia utilizada, foi feita uma pesquisa de cunho teórico, já que revisitamos bibliografias acerca da temática aludida. Quanto à abordagem, há uma pesquisa qualitativa, na medida em que fizemos uma ampla análise de dados do português brasileiro (Doravante, PB), que foram analisados por estudos anteriores e pelo próprio autor do artigo.

Para tanto, o artigo está dividido da seguinte maneira: inicialmente, haverá a apresentação da temática abordada, bem como suas problematizações e a metodologia adotada no presente trabalho; no primeiro capítulo, haverá uma reflexão acerca das definições contraditórias e incoerentes da gramática tradicional acerca do “sujeito” da sentença; posteriormente, haverá a explicitação do Programa Cartográfico de Gramática Gerativa; haverá a apresentação do sistema CP sob o viés cartográfico; por fim, far-se-á a conclusão.

O “SUJEITO” NA GRAMÁTICA TRADICIONAL

Estudiosos há algum tempo vem suscitando uma série de debates acerca das incoerências e da falta de consistências da GT ao tentar definir diversos artefatos gramaticais, além de discordarem recorrentemente de seu caráter normativo. Perini (1985) defende

que tal compêndio deva ser sistemático, consistente e livre de contradições. Todavia, apesar de ter passado diversas décadas, a GT continua sendo o principal aparelho pedagógico do professor de língua materna, além de ser cobrado incessantemente em diversos concursos públicos. Neste âmbito, este parágrafo pretende apontar os diversos erros que se recorrem ao tentar definir o “sujeito” da sentença na doutrina gramatical.

Um ponto principal a se discorrer é acerca da definição do “sujeito” da sentença. “O sujeito é o termo sobre o qual se faz uma declaração” (CUNHA, 1975, p. 137). Nessa asserção feita pela GT, esperam-se ser encontrados na língua exemplos que tal conceituação seja aplicada. Todavia, por meio de exemplos se vê que tal definição não é universal tampouco coerente com o que se entende como sujeito lógico da sentença:

- 4) As pizzas de chocolate, eu comi no final de semana.
- 5) Nessa fazenda vende/vendem muitos animais.
- 6) Em São Paulo chove demais.

Em (4) podemos perceber que o elemento [As pizzas de chocolate], ainda que seja o termo sob o qual se faz uma declaração, não corresponde ao sujeito lógico da sentença, uma vez que não checka caso nominativo tampouco concordância. Por sujeito lógico, entendemos aquele que está associado à predicação verbal: ser um argumento externo e corresponder ao sujeito semântico (AVELAR, 2009). Em (5), o sintagma [Nessa fazenda] representa um PPloc, um sintagma não argumental e que, por uma autorização do PB, há a concordância com o verbo, ainda que não represente o sujeito lógico. Para Cardinaletti (2004), tais artefatos representam o sujeito

da predicação (cf. QUAREZEMIN; CARDINALETTI, 2017). Por fim, em (6), [em São Paulo] é igualmente um PPloc, não-argumental, e o ser sobre o qual se faz uma declaração, conquanto não seja o sujeito lógico da sentença.

Ao fazemos a análise sintática das frases, temos a clara certeza de que em (4) o sujeito lógico é [eu]; (5), sujeito indeterminado; (6), oração sem sujeito. Isso ocorre porque existe uma dualidade de doutrina gramatical: há uma doutrina gramatical explícita e outra implícita (cf. PERINI, 1985). A doutrina gramatical explícita seria aquela utilizada por meio de conceitos que estão nos compêndios, ou seja, a famigerada definição de sujeito ser “o termo sobre o qual se faz uma declaração” (PERINI, 1985, p. 32). A implícita seria o mecanismo mais consciente que utilizamos para fazer nossas análises. Em (6) ao levarmos em consideração a definição, julgaremos [em São Paulo] como sujeito da sentença, ao passo que em nossa análise tal oração não possui sujeito. Sendo assim, a doutrina gramatical implícita (DG Imp.) guia nossas decisões na análise gramatical (PERINI, 1985).

Além disso, o critério semântico subjaz a definição gramatical do elemento sujeito. Tentam definir sujeito como “o elemento que pratica ou recebe a ação expressa pelo verbo” (cf. SANTOS, 2003). A doutrina gramatical explícita, que neste contexto possui caráter semântico, deveria, a priori, ser capaz de abarcar as seguintes frases:

7) O Maracanã balançou na última terça-feira.

8) A cidade foi invadida por terroristas.

Utilizando-se de critérios explícitos da GT, julgar-se-iam os sujeitos das sentenças, respectivamente, como [O Maracanã] e [A cidade], uma vez que estão em posição pré-verbal e concordam

com o verbo. No entanto, a partir da definição semântica de sujeito, ambos os sintagmas não desencadeiam uma ação, visto que possui traço [-hum]. Se utilizasse o critério sintático (o sujeito ser o elemento com o qual o verbo concorda), talvez haveria menos imbróglis e mais sistematicidade.

Essas confusas definições de “sujeito” se originam da tentativa de se definir elementos gramaticais a partir de características discursivas (PONTES, 1986). Isso pode ser evidenciado na medida em que em (4) há um elemento topicalizado [As pizzas de chocolate], o que geralmente a GT chama de objeto direto deslocado à esquerda. Por questões discursivas, há a possibilidade de em PB topicalizar e/ou focalizar constituintes na língua. Sobre isso, Duarte aventa:

Na verdade, essas definições de sujeito e predicado que constam de nossas gramáticas tradicionais são as conceituações de ‘tópico’ e ‘comentário’, que podem coincidir ou não com os elementos a que nos referimos como ‘sujeito’ e ‘predicado’. Assim, numa sentença como ‘Corrida de cavalo, eu nunca fui ao jôquei clube’ (Nurc-RJ), o termo ‘corrida de cavalo’ é o tópico sobre o qual se faz um comentário ‘eu nunca fui ao jôquei clube’. Em outra sentença – ‘A minha amiga Maria nunca foi ao jôquei para ver uma corrida de cavalo’ –, o tópico ‘a minha Maria’ coincide com o sujeito gramatical da oração e o comentário coincide com o que chamamos de predicado. (2007, p. 186)

Nesse sentido, ao não fazer a diferenciação de sujeito x tópico das sentenças, mesclam-se questões discursivas com conteúdos sintáticos, além de muitas das vezes tentar fundir ambos, o que corrobora para seu imbróglis. A Cartografia, para tanto, potencializa esse estudo visto que traça uma dicotomia sintática entre sujeito lógico da sentença e estruturas topicalizadas no sistema CP.

O PROGRAMA CARTOGRÁFICO

Convém elucidar que Chomsky (1986) assumiu que além de uma zona temática (VP), responsável pela relação de atribuição de papéis temáticos entre os sintagmas e a saturação do predador verbal em seus respectivos argumentos, também haveria na estrutura da sentença projeções funcionais (IP e CP). O Middlefield (ou camada IP) seria responsável pelo estabelecimento de Caso e concordância; a camada CP, por sua vez, pela interface entre o conteúdo proposicional do IP e uma camada superior relacionada às questões discursivas e pragmáticas, além de alocar sintagmas Wh, como que, o quê, quando, qual, etc. Nesse sentido, houve a extensão da proposta inicial.

No entanto, a partir de exames de línguas como o inglês e francês (POLLOCK, 1989), os “cartógrafos” começaram a defender a ideia de que a estrutura sintática das sentenças era bem mais articulada e, por isso, era preciso oferecer a representação das estruturas da forma mais esmiuçada possível. Vale notar que já havia uma ampliação da estrutura arbórea: CP > IP > VP (CHOMSKY, 1986). Para tanto, o texto seminal de Pollock (1989) “Verb Movement, Universal Grammar, and the Structure of IP” potencializa o Projeto Cartográfico (Doravante PC) visto que, ao observar as diferentes formas de movimento de verbos finitos nas línguas inglesa e francesa com advérbios, chega a conclusão de que ao passo que no inglês o verbo finito não sobe na sentença visível, no francês tal movimento é obrigatório. De acordo com Chomsky (1989), tal fenômeno ocorre devido ao nódulo Agr: o inglês apresenta Agr fraco, por isso, não é capaz de ocasionar a subida do verbo. O francês, por sua vez, possui Agr forte, potencializando a subida do predador verbal. Vejamos exemplos:

Francês

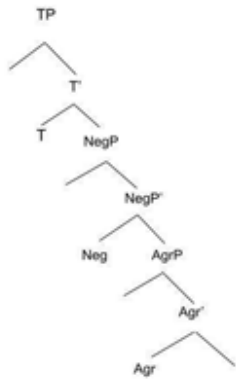
- Jean embrasse souvent Marie.
“Jean beija frequentemente Marie”.
- *Jean souvent embrasse Marie.
“Jean frequentemente beija Marie”.

Inglês

- 1a) John often kisses Mary.
“John frequentemente beija Mary”.
- 2a) *John kisses often Mary.
“John beija frequentemente Mary”.
- (POLLOCK, 1989, p. 367)

A partir desses dados de Pollock (1989), podemos observar que, ao passo que na língua francesa o verbo precisa se mover para T – uma vez que se adjunge ao advérbio “embrasse”, que é evidência de que houve movimento – na sintaxe visível (1), no inglês o verbo tampouco precisa subir, visto que caso isso ocorra, a sentença torna-se agramatical (2a). Esse estudo pioneiro de Pollock desencadeou uma expansão da camada IP, justamente para dar conta da variação entre línguas – como inglês e francês em relação à subida do verbo. De acordo com a autora, no francês haveria esse movimento visível uma vez que a língua francesa comportaria um paradigma de flexão mais rico e, paralelamente, as noções de tempo e concordância seriam mais explícitas. Para tanto, a autora expande o Middlefield (camada IP), justamente para dar conta dessa variação entre ambas as línguas. Haveria, pois, duas camadas: TP e Agrp, responsáveis pelos traços de tempo e concordância, respectivamente.

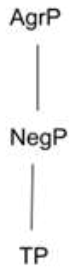
Figura 1: Proposição de Pollock (1989)



Fonte: POLLOCK, 1989.

Belletti (1990) propôs uma reformulação em tal projeção, visto que iria se apoiar no Princípio do Espelho, o qual defende a ideia de que haveria uma correspondência entre ordem morfológica e derivação sintática, ou seja, as derivações morfológicas teriam de refletir diretamente as derivações sintáticas (e vice-versa) (SALIMO, 2021). Cabe ressaltar que, para Belletti (1990), um dado predador verbal teria de primeiro passar pelo núcleo de TP para receber informações de tempo e, posteriormente, movimentar-se para o núcleo de AgrP a fim de receber traços de concordância; propondo, assim, a estrutura:

Figura 2: Proposição de Belletti (1990)



Fonte: SILVA, 1990.

De acordo com Tescari Neto (2022), as categorias funcionais seriam ordenadas fixamente entre as línguas e seriam universais. Isso significa que esses primitivos gramaticais estariam codificados em todas as línguas e, além disso, haveria uma ordenação rígida, tal como apregoou Chomsky acerca do Princípio da Uniformidade, que “na ausência de fortes evidências que apontem para o contrário, assume-se que as línguas são uniformes e as variações são restritas a propriedades facilmente identificáveis dos enunciados” (CHOMSKY, 2001, p. 2).

Tal como o núcleo flexional sofreu dilatamento, a zona CP também recebeu extensão e, conseqüentemente, houve o armazenamento de mais projeções funcionais dentro dessa camada a partir do estudo precursor de Rizzi (1997). Assume-se que o domínio CP acomoda constituintes com características pragmáticas-discursivas e de escopo. Para tanto, o molde do sistema tem a seguinte formatação: (3) ForceP > ToP > FocP > TopP > FinP > IP.

No íntimo de CP há subsistemas: ForceP - FinP e ToP-FocP (cf. RIZZI, 1997). ForceP corresponde ao tipo de sentença – declarativa, interrogativa, etc. – e também faz uma interface com a sentença superior, nomeadamente matriz. Mioto (2001) assume que, a depender do tipo de predador verbal, este irá sub categorizar um ForceP interrogativo ou declarativo. FinP, por sua vez, faz a conexão entre IP e CP, além de fornecer referência acerca da finitude da oração.

Para tanto, o artigo estará dividido da seguinte maneira: no primeiro capítulo, haverá uma análise da forma como a qual a Gramática Tradicional (Doravante GT) tenta definir o sujeito da sentença, que comumente mescla critérios sintático e semânticos, além de comprovar que tais definições estão em consonância para estruturas de tópico-comentário; no segundo capítulo,

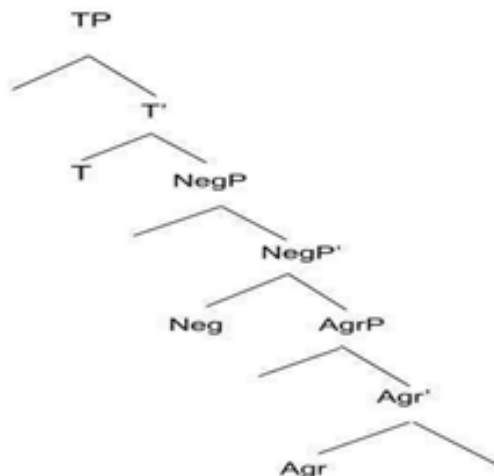
haverá a assunção do Programa Cartográfico, que busca tentar explicar fenômenos sintáticos com base na defesa de estruturas mais articuladas, pois consegue mapear em que camada funcional estão localizados o sujeito e o tópico da sentença; por fim, haverá uma proposta de transposição desse estudos cartográficos para a Educação Básica, sobretudo para o ensino de “sujeito”.

SISTEMA CP: A EXPANSÃO DA CAMADA COMPLEMENTIZADORA

O quadro teórico adotado neste trabalho é o gerativista, embora, por uma limitação projecional da Teoria X-Barra, adotemos especificamente o Projeto Cartográfico. Como dito anteriormente, a Cartografia aparece no cenário linguístico recentemente, sendo uma vertente capaz de evidenciar mais projeções na estrutura argumental. Ela tenta desenhar estruturas com mais projeções por entender que o esqueleto de uma sentença envolve mais camadas. Além disso, buscar-se-á enfatizar a periferia à esquerda da oração.

Neste âmbito, (RIZZI, 1997) considera que se deve pensar em um lugar para estruturas que contenham topicalização e foco, uma vez que tais estruturas superiores seriam elementos que compõem a cláusula oracional. Assim, diferentemente da acepção da Teoria X-Barra, que entende o modelo projecional com três camadas VP, IP e CP, o autor pensa que, para além das informações que o CP deve exprimir (tanto a especificação de força quanto para a finitude), os lugares de topicalização e focalização devem estar assentados na estrutura, sendo cinco núcleos funcionais, tal como no exemplo abaixo:

Figura 3: Proposição de Rizzi (1997)



Fonte: RIZZI (1997).

A partir dessa representação arbórea, entende-se que a especificação de Força (force) está direcionada para fora da sentença, sendo responsável por determinar se a proposição é interrogativa, declarativa ou exclamativa e pela relação dela com a matriz superior, ao passo que a Finitude (finiteness) está direcionada a identificar uma caracterização do sistema flexional – finitude da sentença –, definindo-o como finito ou infinito – como também conecta a camada CP à IP.

Assim, quando o CP se expande para alojar tópico ou foco, ForceP e FinP são expressos necessariamente cada um com sua função em cima e embaixo. Porém, quando não há expansão do CP, ForceP e FinP são expressos sincreticamente como CP (MIOTO, 2001, p. 104).

Ambos os sistemas são regidos a partir de uma seleção de um núcleo. Tem-se o ForceP, o qual irá categorizar se a sentença é declarativa, interrogativa, exclamativa; e FinP, que comandará a sentença se finitiva ou infinitiva. Consideremos as sentenças (1) e (2):

(1) O chefe perguntou [ForceP em que local Luísa deixou os papéis].

(1a)* O chefe perguntou [ForceP que a Luísa deixou os papéis].

(2) O professor pensa [ForceP que a turma deveria estudar mais].

(2a)*O professor pensa [ForceP onde a turma deveria estudar mais].

No exemplo 1, pode-se afirmar que o verbo perguntar categoriza um ForceP interrogativo, o que faz a sentença ser gramatical, isto é, uma frase bem formada no português brasileiro. Em 1a, embora o verbo perguntar categorize um ForceP interrogativo, há a presença de um ForceP declarativo. Em 2, o verbo pensar categoriza um ForceP declarativo, exigência essa que é satisfeita. Em contrapartida, no exemplo 2a, conquanto o verbo pensar pressupunha uma declaração, o ForceP é interrogativo, motivo pelo qual gera a agramaticalidade da frase.

Além disso, podemos inferir que, tal como evidenciadas nas duas sentenças, há uma dependência de ForceP e FinP, uma vez, se houver um ForceP declarativo, haverá uma sentença finita; se houver ForceP interrogativo ou imperativo, haverá uma sentença infinita, como elencado abaixo:

(1) Ele perguntou se você irá à praia.

(2) Será que ele vai vir hoje?

(3) Não me peça para ficar.

Nos exemplos acima, podemos depreender que, enquanto em (3) há uma sentença finita, fruto do ForceP ser declarativo; em (4) e (5), há sentenças infinitas, na medida que apresentam-se em ForceP interrogativo e imperativo, respectivamente.

À luz de Rizzi (1997), acerca da oração “Cigarro, minha mãe não suporta”, o núcleo funcional TOP acima lançaria por si mesmo seu

estudos da linguística formal com a Educação Básica é importante por dois motivos: primeiro porque os estudos linguísticos contemporâneos tendem a contribuir cada vez mais com a educação, uma vez que eles possibilitam uma melhor reflexão sobre o que é língua e como ela está alocada e organizada na mente humana; segundo porque a gramática passa a ser entendida como um conhecimento internalizado pelo falante, o que, paralelamente, auxilia o professor de língua portuguesa na reformulação de sua prática pedagógica e na problematização de uma aula pautada majoritariamente na prescrição gramatical.

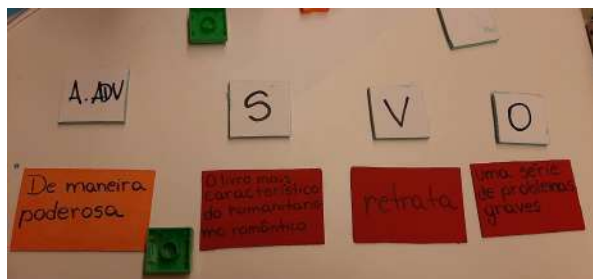
De acordo com Pilati (2017), a Aprendizagem Linguística Ativa busca justamente aplicar contribuições da Linguística na Educação Básica, com objetivo, sobretudo, de que a experimentação, a metacognição e a reflexão sobre os dados linguísticos se façam presente, corroborando para o construto do conhecimento e da consciência do funcionamento do sistema linguístico da língua portuguesa, conforme aponta a professora.

A Abordagem da Aprendizagem Linguística Ativa busca reunir conceitos advindos da Linguística a práticas de aprendizagem ativa e a princípios da aprendizagem, a fim de proporcionar práticas pedagógicas mais eficazes e que contribuam para um aprendizado mais efetivo da estrutura e das virtualidades do idioma, buscando um ensino mais consciente, crítico e vinculado a processos de leitura e de escrita. (PILATI, 2017, p. 69)

Dessa forma, Pilati (2017) defende o uso de materiais manipuláveis nas aulas de língua portuguesa sob a luz da Aprendizagem Linguística Ativa. Por materiais manipuláveis, a autora entende que podem ser definidos como quaisquer materiais que possam ser tocados (de forma concreta ou virtual) e cujo uso tenha sido planejado para

evidenciar e explicitar propriedades linguísticas (cf. PILATI, 2020), como podemos observar alguns exemplos:

Figura 4: Material manipulável de ensino de SVO



Fonte: Site da Gramaticoteca.

Na figura acima, retirada do site *Gramaticoteca*, houve a elaboração de um material capaz de evidenciar as funções sintáticas dos elementos em uma frase com a ordem não canônica, ou seja, em que o adjunto adverbial foi deslocado para o início da sentença. Esse material consegue vislumbrar o caráter dinâmico da língua – uma vez que os termos podem estar em posições que não lhe são naturais pela organização estrutural da gramática de determinada língua – que, no nosso caso, é a gramática do português brasileiro. Além disso, tal material provém da noção da Teoria X-Barra, que tenta descrever e explicar a hierarquia dos sintagmas (MIOTO, 2004). Essa teoria consegue levar o aluno a pensar sobre os termos, na medida em que o verbo retratar, que é um predicador e, portanto, faz seleção argumental, requerendo dois argumentos, que, respectivamente, serão inseridos em S – sujeito – e O – objeto. Caberá ao professor ressaltar que o adjunto adverbial deslocado não foi requerido pelo verbo e que, portanto, poder-se-ia ser retirado da sentença. A partir desse jogo pedagógico, é possível levar à compreensão de processos sintáticos que estão no conhecimento linguístico de cada usuário da

língua e, sendo assim, possibilitar que o indivíduo veja a língua como um sistema organizado e dinâmico.

Para tanto, o supracitado parágrafo busca trazer uma contribuição para se pensar o ensino de sujeito versus tópico da sentença para as aulas na Educação Básica por meio de materiais manipuláveis, uma proposta que preconiza o uso da metacognição no processo de ensino-aprendizagem, sobretudo de língua portuguesa. Esse recurso permite não só o deslanchar de uma aprendizagem significativa, como também a atuação dos diversos processos cognitivos que estão subjacentes na assimilação de conhecimentos. De acordo com Ribeiro, há duas compreensões do que significa a metacognição,

(...) assim, como objeto de investigação e no domínio educacional encontramos duas formas essenciais de entendimento da metacognição: conhecimento sobre o conhecimento (tomada de consciência dos processos e das competências necessárias para a realização da tarefa) e controle ou autorregulação (capacidade para avaliar a execução da tarefa e fazer correções quando necessário – controle da atividade cognitiva, da responsabilidade dos processos executivos centrais que avaliam e orientam as operações cognitivas). (RIBEIRO, 2003, p. 17)

Nesse sentido, a partir do protagonismo que o aluno brasileiro toma no século XXI, é válido lançar mão da cognição porque ela auxilia tanto no aprendizado quanto na exploração das potencialidades do educando, colocando-o, assim, no centro do processo pedagógico. Entendemos que o processo de ensino para as expressões idiomáticas deve ter como foco o aluno e, portanto, esse deve ter a consciência linguística de que a idiomatização segue determinados padrões. A partir do reconhecimento do aluno de que as expressões seguem

determinados padrões, fica mais fácil a sua sistematização cognitiva. Com os pressupostos de Pilati (2020), desenvolvemos um material manipulável para ilustrar a arquitetura sintática.

CONCLUSÃO

Nesse sentido, considerar a definição gramatical para identificação do sujeito na sentença não parece ser muito profícuo e, por muitas das vezes, problemático. Para isso, a Cartografia Sintática entra no cenário para não só elucidar os sintagmas (topicalizados, focalizados, etc.) nas representações arbóreas (RIZZI, 1997), mas como também para trazer uma discussão de que nem sempre uma definição de sujeito será suficiente, na medida em que é um elemento polivalente na língua portuguesa e, por isso, deve-se pensar em elementos que não são requeridos pelo verbo.

Sendo assim, o objetivo é defender a ideia de que na utilização de materiais manipuláveis no ensino do sujeito, o aluno poderá perceber a variedade em que tal categoria gramatical pode se apresentar na língua e, conseqüentemente, poderá entender que a localização do item na sentença deve ser feito com base na Estrutura Argumental do próprio verbo, e não em definições semânticas que, como vimos, propagam ideias inconsistentes. Logo, o interesse em trazer propostas práticas e inovadoras para o professor de língua se deve ao fato de que os docentes possuem dificuldade em transpor resultados de pesquisas científicas contemporâneas para seu fazer pedagógico.

Neste âmbito, a defesa desse trabalho é a de que a teoria linguística gerativista possui valiosas contribuições para o ensino de Gramática (entendida aqui como um conjunto de regras sistêmicas interiorizadas pelos falantes nativos) de qualquer língua, sobretudo na

etapa de escolarização do Ensino Médio, a qual possui, dentre outras finalidades, a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (LDB, 1996). Desse modo, conclui-se que aproximar cada vez mais linguística e ensino contribuirá não só para uma ascensão na qualidade do ensino de língua, bem como no protagonismo discente, uma vez que é possível fazer ciência da linguagem na Educação Básica.

REFERÊNCIAS

- BRANDÃO, Silvia Figueiredo (Org.). *Ensino de Gramática*. Descrição e uso. São Paulo: Editora Contexto, 2007.
- BRASIL. Ministério da Educação. Lei Nº 9394 de 20 de Dezembro de 1996. *Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1996.
- CHOMSKY, Noam. *Syntactic Structures*. The Hague: Mouton, 1957.
- CHOMSKY, Noam. *Knowledge of language: its nature, origin and use*. New York: Praeger, 1986.
- CHOMSKY, Noam. *Estrutura sintática*. Tradução de Gabriel de Ávila Othero e Sérgio de Moura Menuzzi. Petrópolis: Vozes, 2015.
- CUNHA, Celso. *Nova gramática do português contemporâneo*. 7.ed. Rio de Janeiro: Lexikon, p. 800, 2017.
- DUARTE, Maria Eugenia Lamoglia. Termos da Oração. In: VIEIRA Silvia Rodrigues; KENEDY, Eduardo. *Curso básico de linguística gerativa*. São Paulo: Editora Contexto, 2013.
- MIOTO, Carlos; SILVA, Maria Cristina Figueiredo; LOPES, Ruth Elizabeth Vasconcelos. *Novo manual de sintaxe*. 3.ed. Florianópolis: Insular, 2007.
- NETO, Aquiles Tescates. *Sintaxe Gerativa: uma introdução à cartografia sintática*. Nova Campinas: Editora da Unicamp, 2021.
- PILATI, Eloisa. *Linguística, gramática e aprendizagem ativa*. 2.ed. Campinas: Pontes, 2017.

- PILATI, Eloisa. Sobre o uso de materiais manipuláveis nas aulas de gramática, aprendizagem ativa e metacognição. In: GUESSER, Simone; RECH, Núbia Ferreira (Orgs.). *Gramática, Aquisição e processamento linguístico: subsídios para o professor de língua portuguesa*. Campinas: Pontes Editores, p. 87- 108, 2020.
- PERINI, Mário Alberto. *Para uma nova gramática do português*. São Paulo: Ática, 1985.
- PERINI, Mário Alberto. *Gramática descritiva do português*. 4.ed. São Paulo: Ática, 2005.
- POLLOCK, Jean-Yves. Verb Movement, Universal Grammar, and the Structure of IP. *Linguistic Inquiry*, n. 3, v. 20, p. 365-424, 1989.
- RIBEIRO, Célia. *Metacognição: Um Apoio no Processo de Aprendizagem*. Psicologia: Reflexão e Crítica, 2003.
- RIZZI, Luigi. The fine structures of left periphery. In: HAEGEMAN, Liliane (Ed.). *Elements of grammar: Handbook in Generative Syntax*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, p. 281-337, 1997.
- SALIMO, Calawia. *Descrição e análise sintática de extensões verbais em Kimwani, uma língua bantu falada em Moçambique*. 2021. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2021.



ARTIGO/DOSSIÊ

O TÓPICO-MARCADO NAS REDAÇÕES ESCOLARES DO ENSINO FUNDAMENTAL II: CAMINHOS PARA EVIDENCIAR O GRAU DE LETRAMENTO

ELAINE ALVES SANTOS MELO
SIMONE BARBOSA DE OLIVEIRA

Elaine Alves Santos Melo

Doutora em Letras Vernáculas – Língua Portuguesa – UFRJ.
Professora Adjunta 1A do Departamento de Letras Clássicas
e Vernáculas da Universidade Federal Fluminense.

Líder do Grupo de Estudos em Sintaxe da Universidade
Federal Fluminense (GESINT-UFF).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2583126895056839>.

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-4495-3359>.

E-mail: easmelo@id.uff.br.

Simone Barbosa de Oliveira

Especialista em Língua Portuguesa pela Universidade
Federal Fluminense (2022).

Professora celetista da rede privada de ensino.

Membro do GESINT-UFF.

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/0951070258215506>.

ORCID iD: <https://orcid.org/0009-0000-0741-6322>.

E-mail: simonebarbosa@id.uff.br.

Resumo: Neste trabalho, objetiva-se (i) descrever as construções de tópico marcado em redações escolares de estudantes do Ensino Fundamental II; (ii) refletir

sobre a relação entre as construções de tópico marcado do português brasileiro e a percepção do nível de letramento dos estudantes do Ensino Fundamental II. Tais derivações podem ser divididas de acordo com as suas estruturas: (i) há um movimento do constituinte sintático (cf. RAPOSO *et all.*, 2014) – como na topicalização, no tópico-sujeito e no antitópico; (ii) há a duplicação, ou cópia do termo topicalizado que se realiza na margem à esquerda – deslocamento à esquerda (cf. NICOLAU DE PAULA, 2012); (iii) há a quebra total na estrutura da predicação: anacoluto ou tópico pendente. Defendemos que as distintas estratégias de tópico-marcado no gênero redação escolar evidenciam a menor ou a maior percepção do estudante em relação às estratégias de organização textual, o que, por hipótese, evidenciaria o seu grau de letramento. A metodologia é de cunho qualitativo e quantitativo, utilizou-se o Goldvarb-X (SANKOFF, TAGLIAMONTE; SMITH, 2005) e baseia-se na Linguística Textual (KOCH, 1992; MARCUSCHI, 1997) e no Programa Minimalista (CHOMSKY, 1995). Os resultados revelam que: (i) entre os estudantes das escolas públicas há maior uso de estratégias com ruptura sintática; (ii) ao longo da escolarização, os estudantes apresentam dificuldade na percepção da relação entre as construções de tópico marcado e a linearização dos períodos sintáticos.

Palavras-chave: Construção de tópico marcado. Ensino de português. Letramento. Gênero textual. Tipologia linguística.

Abstract: The aim of this paper is to (i) describe the marked topic constructions in the school essays of elementary school students; (ii) reflect on the relationship between the marked topic constructions of Brazilian Portuguese and the perceived literacy level of students of the middle school. These derivations can be divided according to their structures: (i) there is a movement of the syntactic constituent (cf. RAPOSO *et alli*, 2014) – as in topicalization, topic-subject and antitopic; (ii) there is a duplication, or copy of the topicalized term that takes

place in the left margin – left shift (cf. NICOLAU DE PAULA, 2012); (iii) there is a total break in the structure of the predication: anacoluth or pending topic. We argue that the different topic-marking strategies in the school essay genre show the student's lower or higher perception of textual organization strategies, which, by hypothesis, would show their level of literacy. The methodology is qualitative and quantitative, using the Goldvarb-X (SANKOFF, TAGLIAMONTE; SMITH, 2005) and based on the Textual Linguistic (KOCH, 1992; MARCUSCHI, 1997) and Minimalist Program (CHOMSKY, 1995). The results show that: (i) public school students make greater use of strategies with syntactic breaks; (ii) throughout their schooling, students have difficulty perceiving the relationship between marked topic constructions and the linearization of syntactic periods.

Keywords: Construction of marked topics. Teaching portuguese. Literacy. Textual genre. Linguistic typology.

APRESENTAÇÃO

Neste trabalho, a amostra é constituída por redações escolares escritas por estudantes fluminenses matriculados no Ensino Fundamental II em escolas públicas e privadas, situadas na capital, região metropolitana e região dos lagos. Objetiva-se compreender como está o nível de letramento desses alunos a partir da observação da expressão, nos seus textos escritos, das construções de tópico-marcado prototípicas da oralidade do português brasileiro.

Segundo Pontes (1987), o português brasileiro permite uma série de construções em que elementos são topicalizados a fim de externarem informações discursivas. Uma construção de tópico-marcado envolve o movimento de um constituinte sintático da sua posição canônica para uma posição mais alta ou, em escassas ocorrências, uma posição mais baixa. Além desses casos que envolvem movimento, há também

sintagmas topicalizados que perdem por completo a relação sintática com o predador da sentença comentário: em específico, esse é o caso dos anacolutos, também chamados de tópico-comentário. Em outros casos, há a cópia na posição de tópico de um constituinte expresso na sentença comentário.

A partir desta percepção, a hipótese que norteia este trabalho é de que, ao longo do tempo, os alunos passem a produzir nos textos construções de tópico-marcado que envolvam menores rompimentos com a estrutura argumental sintática. Isto significa que se espera encontrar menos anacolutos nos textos do nono ano, em oposição, por exemplo, ao sexto ano. Da mesma sorte, construções de tópico-marcado que envolvam repetição de referência também devem, ao longo dos anos do Ensino Fundamental II, sofrerem uma diminuição na sua frequência de uso. Por fim, construções que envolvam apenas o movimento dos constituintes para uma posição mais alta ou mais baixa, por não se caracterizarem pela ruptura da estrutura argumental, podem ter maior frequência nos anos finais do Ensino Fundamental II. A fim de desenvolver este trabalho, tomam-se os pressupostos da Teoria de Variação Paramétrica (KATO; TARALLO, 1989).

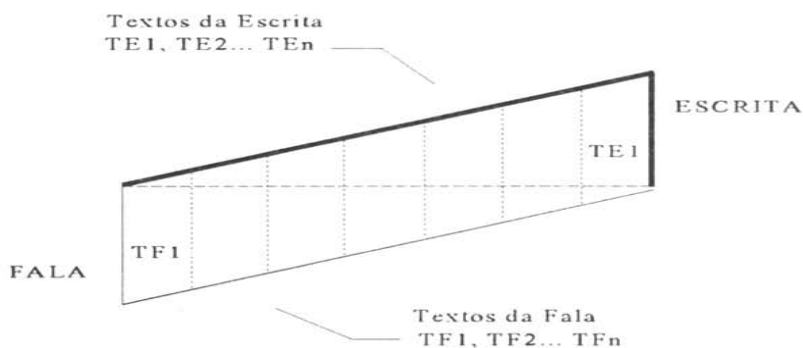
Este trabalho está organizado da seguinte forma: na próxima seção, fala-se, brevemente, sobre a linguística textual a fim de caracterizar o gênero redação escolar no contínuo de Marcuschi (1997), posteriormente, apresentam-se as descrições das construções de tópico marcado e a problematização da presença delas nos textos escritos; na terceira seção, as análises dos resultados; na última seção, as considerações finais.

O GÊNERO REDAÇÃO ESCOLAR NO CONTÍNUO DE GÊNEROS DISCURSIVOS

Koch (1992) observa que já não é mais possível falar nas diferenças entre os textos orais e escritos a partir de uma visão dicotômica que concebe a cada um desses registros características estanques: a fala é não-planejada, fragmentária, incompleta, pouco elaborada, tem predominância de frases curtas, simples ou coordenadas e apresenta pouco uso de passivas; a escrita é planejada, não-fragmentária, completa, elaborada, tem predominância de frases complexas, com subordinação abundante e mostra emprego frequente de passivas.

Em verdade, a Linguística textual moderna nos aponta que a premissa das diferenças acima mencionadas nem sempre é verdadeira, pois os gêneros textuais se encontram em nível de organização e de construção que precisa considerar o seu grau de formalidade, e, portanto, as diferenças hierárquicas entre os interlocutores. De todo modo, como aponta Koch (1992), há um contínuo entre os gêneros textuais em que se percebem os distintos níveis de planejamento da interlocução seja ela escrita ou oral. Marcuschi (1997) apresenta uma imagem, hoje clássica, que sintetiza essa proposta do contínuo.

Figura 1: O contínuo língua oral x língua escrita



Fonte: MARCUSCHI (1997, p. 136).

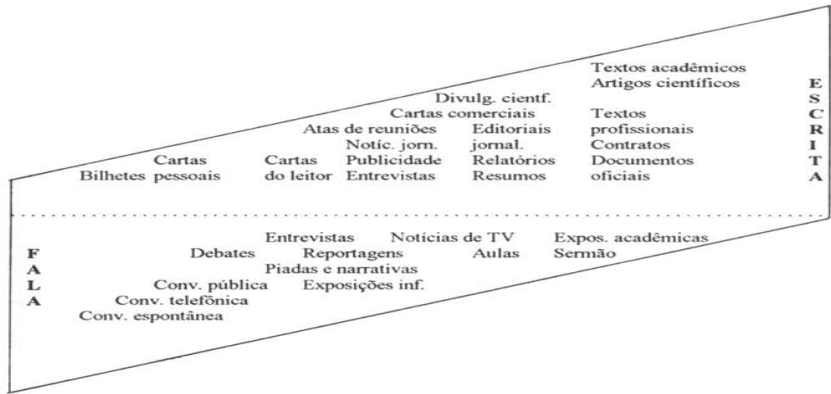
Para o autor, a leitura desse contínuo precisa ser feita em dois sentidos: no primeiro, consideram-se os diferentes tipos de texto (TF1, TF2); no segundo, consideram-se as características específicas de cada modalidade. Isto posto, podem existir – e de fato os há – gêneros textuais em que se perceba a presença conjunta de características da oralidade e da escrita, ao mesmo tempo em que há gêneros protótipos de cada um desses registros, como se pode ver na citação abaixo:

O contínuo tipológico distingue e correlaciona os textos de cada modalidade quanto às estratégias de formulação textual que determinam o contínuo das características que distinguem as variações das estruturas, seleções lexicais etc. Tanto a fala como a escrita se dão num contínuo de variações, surgindo daí semelhanças e diferenças ao longo de dois contínuos sobrepostos. (MARCUSCHI, 1997, p. 137)

Sendo assim, fica claro também que a escrita não é uma mera transcrição da oralidade, pois, conforme Massini-Cagliari (1997), tendo cada indivíduo uma fala singular, dadas as suas características do aparelho fonador, seria impossível transcrever um tipo de registro para o outro. Ainda que saibamos que a oralidade precede à escrita (cf. CÂMARA JR, 1986) é fundamental observar como o aluno vai construindo, ao longo da escolarização, as diferenças entre os dois tipos de registros, considerando os gêneros textuais.

Nesse sentido, Marcuschi (1997) amplia a imagem 1, apresentada acima, e nos evidencia uma disposição de distintos gêneros textuais no contínuo fala x escrita que pode ser vista abaixo, na imagem 2. Observe que muitos dos gêneros protótipos da escrita só podem ser alcançados em suas formas plenas por emissores com alto grau de letramento e este, para ser obtido, precisa de uma escolarização eficiente.

Figura 2: Os gêneros textuais no contínuo língua oral x língua escrita



Fonte: MARCUSCHI (1997, p. 137).

Por conseguinte, pode-se pensar em que parte do contínuo acima se encontra, por exemplo, as redações escolares, um gênero textual muito difundido na educação formal. Em específico, defendemos que, dado o objetivo do ensino de língua materna, apresentado nos documentos norteadores, de levar o aluno a desenvolver a sua competência escrita, as redações escolares são um gênero escrito, formal, portanto, mais próximo ao lado direito do contínuo de Marcuschi (1997), que pode ser inserido no domínio discursivo de textos acadêmicos. A consequência desta proposição é que se espera que, ao longo dos anos de escolarização, os estudantes da educação básica consigam nesse gênero construir estratégias discursivas que os aproximem ao polo à direita do contínuo.

AS CONSTRUÇÕES DE TÓPICO-MARCADO: DESCRIÇÃO E REFLEXÃO

As ocorrências de tópico marcado infringem a ordem canônica sujeito-predicado e são consideradas pela gramática normativa como desvios ou devaneios da língua padrão, pois essa gramática baseia-

se em usos mais monitorados da língua, tendo como representantes exemplares escritores modelos. As gramáticas mais relevantes para as escolas, e que lhes servem de parâmetro, dizem a respeito dos termos sujeito e predicado que: “[...] a predicação da oração é referida a um sujeito, ou não. Esta referência se chama predicado da oração e o termo referente dessa predicação se chama sujeito” (BECHARA, 2010, p. 15); “O sujeito é o ser sobre o qual se faz uma declaração; o predicado é tudo aquilo que se diz do sujeito” (CUNHA; CINTRA, 2017, p. 136) e “Sujeito: o ser de quem se diz algo; Predicado: aquilo que se diz do sujeito” (ROCHA LIMA, 2011, p. 288).

Podemos verificar que grande parte dos exemplos de sentenças estudadas pelas gramáticas citadas acima, ditas normativas, é baseado em usos mais monitorados da língua e na ordem sujeito-predicado. Nesses casos, o sujeito é o elemento sobre o qual o predicado faz uma declaração, ou seja, o sujeito pode ser considerado o assunto sobre o qual o predicado comenta.

(1) Sujeito e Predicado

- a. Marli deu um livro ao neto. (BECHARA, 2010, p. 15)
- b. Este aluno obteve ontem uma boa nota. (CUNHA; CINTRA, 2017, p. 136)
- c. Deus é perfeito! (ROCHA LIMA, 2011, p. 288)

No sentido de facilitar a coesão textual, a gramática normativa recomenda a ordem direta na estrutura sintática: SVO (sujeito, verbo, objeto). Em contrapartida, diferentes construções sintáticas observadas fogem a essa ordem.

Desse modo, o que dizer de construções nas quais o assunto do predicado não é o sujeito (2a) e o assunto do predicado se confunde com o sujeito, sem sê-lo (2b)?

(2)

a. *Eu, café eu gosto tanto sem açúcar como com.*b. *Esse rádio estragou o ponteiro.*

(PONTES, 1987, p. 30-31, grifos nossos)

No que se refere ao tópico em (2a), a norma gramatical o nomeia de anacoluto e não é recomendado por ela, pois implica devaneios ou, como em (2b), em que o sintagma [esse rádio] é sujeito que chega até essa posição por meio de uma operação de movimento de uma posição mais baixa na sentença. Pontes (1987, p. 40) já dizia que a não aceitação dos anacolutos, pela norma gramatical em vigência, “evidentemente cria dificuldades para o aluno na redação”.

Mattoso Câmara Jr. (apud PONTES, 1987, p. 40) evidencia que, apesar de os anacolutos não serem aceitos como “bom português”, servem para realçar a ideia central que o enunciador tem em mente, como uma espécie de “título” da sentença. Ele lembra também que os anacolutos eram recorrentes no grego antigo e na literatura clássica. Isso demonstra a importância do tópico marcado em favor do discurso. Segundo Pontes (1987), “o tópico é dependente do discurso, enquanto o sujeito é dependente da sentença”.

Diversas são as classificações acerca das construções de tópico marcado. Adotam-se neste trabalho as citadas em Berlinck; Duarte; Oliveira (2009, p. 152-162): anacoluto ou tópico pendente; o deslocamento à esquerda; a topicalização; o tópico-sujeito; o antitópico que são brevemente apresentadas a seguir.

Nas construções de tópico pendente (anacoluto), há a vinculação semântica entre o tópico e algum referente da sentença-comentário, todavia não há vinculação sintática como pode ser visto nos exemplos em (3).

(3)

- a. Drama, já basta a vida.
 - b. Filme, eu gosto mais de comédia.
 - c. A BR-101 não precisa ir a Campos, cê dobre em Vitória... pega a Vitória-Belo Horizonte...
 - d. Bom, aí, brincadeiras de praia, tinha era jogo.
- (BERLINCK, DUARTE; OLIVEIRA, 2009, p. 152)

O anacoluto é tratado como vício de linguagem pela gramática tradicional, por ser uma quebra no raciocínio, uma digressão, sendo exemplificado por gramáticos a partir de construções como a expressa em (4). Sendo o anacoluto um vício de linguagem, por hipótese, ele deve ser combatido nas redações escolares e a sua utilização, sem que funcione como um recurso estilístico consciente, é evidência de um nível mais baixo de letramento.

(4)

“Eu que era branca e linda, eis-me medonha e escura”.
(BECHARA, 2010, p. 484)

O segundo tipo de tópico-marcado é o deslocamento à esquerda. Ele ocorre quando um sintagma ou constituinte (tópico) à esquerda da sentença está vinculado sintática ou semanticamente a um termo da sentença-comentário (cf. BERLINCK, DUARTE; OLIVEIRA, 2009). Em específico, no português, mais prototipicamente, a função sintática retomada em uma construção de deslocamento à esquerda é o sujeito (NICOLAU DE PAULA, 2012).

Nos exemplos abaixo, respectivamente, há a vinculação entre o tópico marcado e o sujeito da sentença-comentário, (5a), e a vinculação entre o tópico-marcado e o objeto direto da sentença-comentário, (5b).

(5)

a. *Cada elemento, cada nódulo [...] ele* possui o seu conjunto.

b. *É a categoria conhecimento* que nós vamos separá-la.
(BERLINCK, DUARTE; OLIVEIRA, 2009, p. 153, grifos nossos)

Esse tipo de construção é considerado outro vício de linguagem, nomeado “pleonasma” pela gramática tradicional, conforme se observa no exemplo (6), mas não se configura agramatical pela língua vernacular.

(6)

“Vi-o a ele. (pleonasma do objeto direto)”.

(BECHARA, 2010, p. 483)

Quanto ao traço semântico, se um sintagma nominal (SN) é retomado por um pronome, o SN que ocupa o lugar de tópico não parece oferecer restrição quanto à sua animacidade [+/-animado] ou quanto à sua definitude [+/-definido], conforme os exemplos em (7a-c). Ele pode ser um quantificador como pode ser visto em (7d-e).

(7)

a. Bom *essas assembleias* _[+definido - animado] habitualmente **elas** tratam dos assuntos.

b. [...] porque *o meu marido* _[+definido +animado] todos os meses *ele* vai pra Caxias.

c. Por exemplo, *o pessoal de teoria geral do estado* _[definido +animado] *eles* como estudiosos não estão preocupados em colher uma amostragem [...] não [há] uma preocupação realmente científica...

d. *Todas as categorias* _[quantificador], mesmo que tenham subcategorias, *elas* terão, dentro delas próprias, níveis de gradação.

e. Eu acho que *tudo sujeito que trabalha e tem uma profissão no Brasil* _[quantificador] *ele* tem uma chance.
(BERLINCK; DUARTE; OLIVEIRA, 2009, p. 154, grifos nossos)

Outro tipo de tópico-marcado é a topicalização. Nesta construção, o tópico está vinculado a uma posição vazia no interior da sentença-comentário, que pode ser um objeto direto, (8a), ou um complemento circunstancial, (8b), ou um adjunto adverbial, (8c).

(8)

a. E *carne* _[objeto direto], aqui em casa nós fazemos [_] de várias formas.

b. *Olinda* _[complemento circunstancial] ninguém mora [_]. Ninguém diz é lá que eu moro; não, diz é lá que eu pernoito.

c. *Paris* _[adjunto adverbial] eu não pago hotel [_]. *Paris* eu fico na casa de um amigo [_]. (BERLINCK, DUARTE; OLIVEIRA, 2009, p. 157, grifos nossos)

Uma hipótese é de que, nas construções de topicalização, o movimento de um constituinte para a posição de tópico deixaria um vestígio, representado por um traço [_] na sua posição de origem.

Há ainda os casos de topicalização em que, ao ocorrer o movimento do sintagma para uma posição mais à esquerda da sentença, a preposição é perdida conforme se pode observar em (9).

(9)

Eu não pago hotel em Paris. Eu fico na casa de um amigo em Paris. (BERLINCK; DUARTE; OLIVEIRA, 2009, p. 158)

O penúltimo tipo de tópico-marcado a ser apresentado é o tópico-sujeito. Tal estrutura é o produto da “tendência de preenchimento do sujeito” o que pode levar, segundo as autoras, “à reanálise do tópico como sujeito” (BERLINCK, DUARTE; OLIVEIRA, 2009, p. 160).

(10)

a. O Amazonas, [$\emptyset$ expl] é impressionante o número de frutas, e frutas assim, tudo duro, tudo tipo cajá-manga.

- b. A televisão [øexpl] é horroroso quando eles estão fazendo programa.
(BERLINCK, DUARTE; OLIVEIRA, 2009, p. 160)

O tópico é facilmente confundido com o sujeito gramatical por conta da ordem direta (SVO), já que o sujeito gramatical ocupa a posição posposta ao verbo, além de haver um sintagma na posição pré-verbal funcionando como tópico e sujeito discursivo da sentença, como em:

(11)

- a. O meu carro furou o pneu.
b. A Sarinha tá nascendo dente.
c. A Belina deita o banco.
d. Essa casa bate muito sol. (PONTES, 1987, p. 34-35)

O antitópico é a última construção de tópico-marcado a ser descrita. Ele ocorre quando o tópico marcado aparece à direita da sentença (12), sendo o SN sempre [+definido] e em construções monoargumentais¹.

(12)

- a. [ø] Leva azeite de dendê, o *acarajé*.
b. é... mas [ø] não é tão sentido *esse problema de idade*. (BERLINCK, DUARTE; OLIVEIRA, 2009, p. 162-163, grifos nossos)

Berlinck, Duarte e Oliveira (2009), afirmam que três propriedades caracterizam o antitópico: i. o SN antitópico mantém uma relação de predicação secundária sobre o sujeito pronominal, que pode ser nulo, como nos exemplos em (13a e 13b), mas pode ser explicitado, como (14a e 14b); ii. o antitópico é sempre definido (15); o antitópico é restrito à monoargumentalidade, verificado nos contrastes das sentenças em (16).

1 Embora Berlinck *et alii* (2009) considerem o antitópico restrito à monoargumentalidade, neste trabalho foram considerados antitópicos todos os deslocamentos para a margem à direita.

(13)

a. [Ø] Leva azeite de dendê, o *acarajé*.

b. É... mas [Ø] não é tão sentido *esse problema de idade*.

(14)

a. *Ele* leva azeite de dendê, o *acarajé*.

b. mas *ele* não é tão sentido *esse problema de idade*.

(15)

mas ele saiu dali toda a energia que ele acumulou ali naquele periodozinho que ele leu [...] que geralmente [Ø] não é pequeno *esse período* [...]

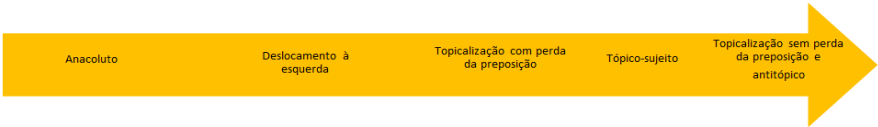
(16)

a. Chegou cedo a chuva. vs a') Ela chegou cedo, a chuva.

b. Telefonou ontem o cliente. vs b') Ele telefonou ontem, o cliente. (BERLINCK, DUARTE; OLIVEIRA, 2009, p. 162-163, grifos nossos)

Apresentadas as características das construções de tópico-marcado que foram encontradas na amostra de redações escolares, busca-se, a partir deste momento, estabelecer uma relação destas com o grau de letramento dos estudantes. Assume-se que, nos textos escolares disponíveis para a análise, a utilização do tópico-marcado não é uma estratégia discursiva consciente. Isto significa que os estudantes as utilizam porque, em suas gramáticas internalizadas, essas são construções com alta produtividade e, assim, ainda não percebem que determinadas estruturas aceitas na oralidade não são bem aceitas nos textos escritos mais formais. Nesse sentido, o contínuo a ser proposto capta a percepção dos alunos em relação ao nível de relação sintática entre os argumentos e adjuntos dos textos.

Figura 3: Construções de tópico-marcado x grau de letramento



**Desvinculação sintática Cópia de referente Operações de movimento sintático
[-Letramento][+Letramento]**

Fonte: organização própria.

Assim, construções com menor grau de vinculação sintática poderiam evidenciar um menor grau de letramento, seguidas pelas estruturas em que há cópia do referente, até chegar às estruturas sintáticas oriundas de operações de movimento que resultam nas alterações ou não das regências verbais e/ou nominais. A fim de fazer a análise dos dados, entende-se ser peremptório observar não apenas a utilização de uma construção, mas também a frequência destas que denotará, por hipótese, a maior ou a menor percepção do estudante acerca do comportamento esperado pela tradição normativa de que os textos formais sejam escritos em uma ordem canônica – SVO.

Na próxima seção, apresentam-se a amostra deste trabalho e a metodologia utilizada para a sua construção.

A AMOSTRA DAS REDAÇÕES DO ENSINO FUNDAMENTAL II

O corpus analisado neste trabalho é composto por um conjunto de 71 redações, de tipologia narrativa, escritas por estudantes dos anos finais do ensino fundamental II. Todos os textos foram fotografados e, posteriormente, digitados, respeitando-se a escrita dos estudantes. Isto significa que os desvios ortográficos e gramaticais foram mantidos, conforme pode ser visto na imagem 4.

Figura 4: Amostra de redação manuscrita e amostra de redação digitada (6º ano – rede privada – Armação de Búzios)



Um dia na família

Um dia, no meu aniversário, nós (minha família e eu) fomos comemorar meu aniversário no park Miguel Jiovane. Não podia levar comida, mas nós levamos.

Lá tirei muitas fotos, estava me sentindo a própria mulher maravilha. Peguei uma corrente que estava largada pelo parquinho de lá.

Depois eu e meus primos fomos a piscina. Lá brincamos muito, mas depois fiquei triste, o porque eu não sei.

Depois minha mãe percebeu, conversou comigo, e eu me acalmei. Nós fomos almoçar, depois comemos o bolo batemos o parabéns (para mim). Eu e meus primos fomos andar de carroça, vimos os animais.

Depois nós fomos embora, e detalhe minha tia avó de consideração fez o bolo com cereja, e eu não gosto de cereja.

Eu ganhei muitos presentes e muitos deles eram roupas. Não fiquei tão feliz, queria brinquedos.

E meu pai também bateu um bolo para mim. Foi muito legal. Todas as minha amigas estavam. E meu aniversário foi da Bela e a fera tanto com minha mãe, e com o meu pai.

Fonte: organização própria.

As redações foram coletadas em turmas matriculadas do sexto ao nono ano do Ensino Fundamental II em escolas públicas e privadas. No que concerne aos aspectos territoriais, as escolas estavam situadas na capital, na região metropolitana e na região dos Lagos, no estado do Rio de Janeiro, conforme pode ser visto na imagem 5.

Figura 5: Mapa – Regiões geográficas do estado do RJ onde foram coletadas as redações



Fonte: Google Earth.

Na tabela 1, observa-se a distribuição da quantidade de redações coletadas por rede escolar e cidade².

Figura 6: Tabela 1 – Quantidade de redações coletadas por rede escolar e cidade³

	Rede Particular				Rede Pública			
	6°	7°	8°	9°	6°	7°	8°	9°
Região dos Lagos	7 (BUZ)	-	5 (BUZ)	9 (BUZ)	8 (MAR)	5 (MAR)	10 (CF)	5 (SPA)
Região Metropolitana	5 (RJ)	8 (RJ)	5 (RJ)	-	-	-	-	4 (SG)

Fonte: organização própria.

2 O número de redações não é equilibrado em todos os municípios. Esta realidade decorre de alguns fatores como: (i) o engajamento dos docentes na coleta das redações anônimas; (ii) na dificuldade de locomoção entre os municípios.

3 A fim de organizar a leitura da tabela 5, descrevem-se as abreviações apresentadas: RJ: cidade do Rio de Janeiro – escola privada; SG: cidade de São Gonçalo – escola pública da rede estadual; MAR: cidade de Maricá – escola pública da rede municipal; BUZ: cidade de Búzios – escola privada, SPA: cidade de São Pedro da Aldeia – escola pública da rede municipal; CF: cidade de Cabo Frio – escola pública da rede municipal; não há redações dessa região no slot indicado.

Os estudantes escreveram, em primeira pessoa, um texto narrando sobre algum dia especial que vivenciaram ou uma reescrita de alguma narrativa ouvida por eles. Esses textos foram recolhidos de escolas privadas e públicas da região dos Lagos – cidades de Armação de Búzios, Cabo Frio e São Pedro da Aldeia – e da região metropolitana – cidades do Rio de Janeiro e Maricá. Dada a não simetridade entre o número de redações obtidas nas cidades elencadas, a análise, neste trabalho, será feita a partir da comparação entre rede pública e rede privada, desconsiderando-se a cidade onde o estudante reside.

AS CONSTRUÇÕES DE TÓPICO-MARCADO: EVIDÊNCIAS PARA O GRAU DE LETRAMENTO DOS ESTUDANTES

A gramática do português brasileiro tem sido descrita como tipologicamente voltada para o discurso (PONTES, 1987; ORSINI; VASCO, 2007), mas, em verdade, o que essa afirmação significa? Ela é a única descrição possível? Qual o impacto das características sintáticas/discursivas na construção dos textos escritos mais próximos ao polo direito do contínuo de gêneros textuais?

Vamos às primeiras perguntas: o que significa ser uma língua voltada para o discurso? Li e Thompson (1976), ao observarem as estruturas sintáticas que formam as sentenças das línguas naturais, postulam que há basicamente dois padrões: (1) línguas em que as sentenças são estruturadas a partir das relações entre o sujeito e o predicado; (2) línguas em que as sentenças são estruturadas a partir das relações entre tópico-comentário. Neste segundo caso, segundo Mateus *et al.* (2003), há um tópico sentencial externo à sentença como nas construções de tópico-marcado descritas na seção anterior que sem dúvida fazem parte da gramática do português brasileiro.

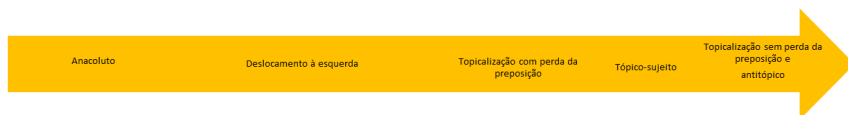
Embora a afirmativa anterior seja verdadeira, não podem ser desconsideradas, na definição da tipologia linguística do português brasileiro, as altas frequências de sentenças cujas estruturas sintáticas remontam aos padrões de uma língua de sujeito-predicado. Nesse sentido, Kato (2022) defende que esta gramática é, em verdade, tipologicamente mista haja vista que em seu sistema de referência faz uso tanto de estratégias [+pronominais] prototípicas de línguas de proeminência de sujeito, quanto de estratégias [+nominais] prototípicas de línguas de proeminência discursiva. Assim, para a autora, a presença dos dois tipos de estratégia é uma característica que seria resultado das mudanças linguísticas pelas quais passa esta gramática no que concerne a um macro parâmetro responsável por diferenciar as línguas no nível lexical.

Como o objetivo deste trabalho não é discutir as características específicas da tipologia macroparamétrica do português brasileiro, é preciso – cientes das características mistas dessa língua – refletir, analisar os dados de tópico-marcado produzidos pelos estudantes fluminenses em textos escritos. Nesse sentido, considera-se que eles são inerentes à gramática internalizada por esses pequenos brasileiros/fluminenses. Ademais, no plano dos textos escritos formais, em que se assume estarem as redações escolares, características prototípicas da língua oral deveriam ser evitadas. Vejamos então como estão as percepções dos estudantes acerca da diferença entre a língua oral e a língua escrita.

Em um primeiro momento, retoma-se a ideia de que as construções de tópico-marcado externalizam distintas operações na derivação sintática. Basicamente, segundo a proposta Minimalista (CHOMSKY, 1995), uma derivação decorre a partir das seguintes operações: mover,

copiar e concatenar. As construções de topicalização e antitópico, por exemplo, evidenciam as operações de movimento, seja para a margem esquerda ou para a margem direita da sentença. Nas construções em que há deslocamento à esquerda, apesar de o nome sugerir que também ocorre operação mover, na verdade, postula-se que há a cópia do referente, presente no comentário, em uma posição mais alta na sentença. Por fim, na construção de anacoluto, há um rompimento da estrutura de predicação, haja vista que o termo topicalizado não é selecionado pelo predador e nem estabelece com ele uma relação de adjunção, sendo na verdade o assunto sobre o qual a declaração é feita. São estas estruturas sintáticas que são postuladas no contínuo apresentado na seção anterior e aqui retomado.

Figura 3: Construções de tópico-marcado x grau de letramento



Desvinculação sintática Cópia de referente Operações de movimento sintático
[-Letramento][+Letramento]

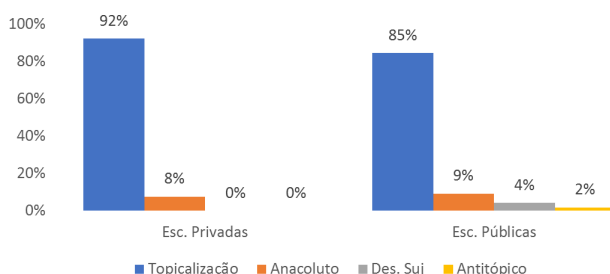
Fonte: organização própria.

A hipótese deste trabalho é a que quanto maior a frequência da desvinculação sintática em textos formais e escritos, menor é o nível de letramento dos estudantes. Por outro lado, no polo oposto do contínuo, as construções em que há operação mover não são percebidas como estruturas não prototípicas dos textos escritos formais. Logo, o nível de letramento dos alunos que a realizam com maior frequência é mais alto. Em níveis medianos, estão as operações de cópia e de topicalização em que ocorre perda da preposição. Vejamos o que acontece nos nossos dados.

Em primeiro lugar, é preciso dizer que a opção de separar os dados desta amostra em escolas públicas e privadas decorre de uma cultura do estado do RJ. Nessa unidade da federação brasileira, há uma cultura – em tese reafirmada pelos resultados do IDEB – de que as escolas particulares apresentam melhores resultados do que as escolas públicas no que concerne ao desenvolvimento dos conteúdos programáticos da Educação Básica. Assim, por hipótese, assumindo o contínuo que propomos, é esperado que hajam diferenças nas frequências de uso, bem como distinções nas construções de tópico-marcado apresentadas nos textos de estudantes de escolas públicas e privadas.

Em tese, esta hipótese é confirmada, haja vista que, conforme o gráfico 1, há uma porcentagem muito próxima entre as frequências de uso das sentenças com topicalização, muito embora a tipologia dos tópicos-marcados observada nos textos oriundos de escolas públicas seja mais ampla⁴. As construções de deslocamento à esquerda e antitópico estão presentes somente nos textos de estudantes matriculados nas escolas públicas, enquanto as construções de anacoluto perpassam as duas amostras.

Figura 7 – Gráfico 1 – Construção de tópico marcado em cada rede de escolarização



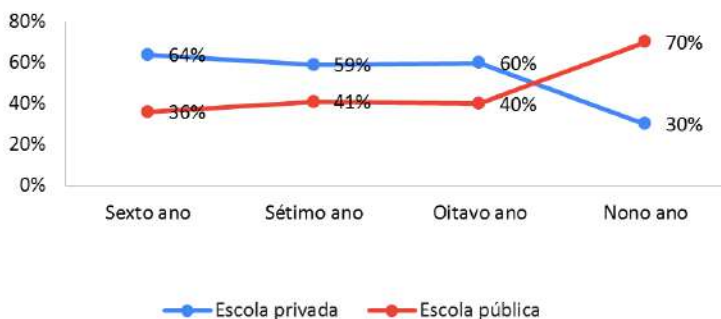
Fonte: elaboração própria.

4 O único tipo de construção não observado nesta amostra, apesar de já ser descrito para o português brasileiro (MELO, 2015; MELO; CAVALCANTE, 2021; GALVES, 2001; DUARTE; OLIVEIRA; BERLINCK, 2009), foi o tópico-sujeito.

É evidente que a tentativa de estabelecer uma relação entre um tipo de construção sintática e o grau de letramento dos estudantes não pode ser tomada apenas considerando os resultados quantitativos. É preciso olhar com lupa estes resultados para entender melhor o que eles dizem. Vejamos, por exemplo, que mais do que uma oposição escola pública x escola privada, é fundamental averiguar a expansão ou diminuição das construções em que há ruptura na estrutura sintática ao longo do período de escolarização.

O gráfico 2, apresentado abaixo, mostra que, no plano geral, ao longo do tempo, cresce a utilização das construções de tópico marcado nos dados provenientes da rede pública. Por outro lado, há um movimento inversamente proporcional nos textos de estudantes de escolas particulares.

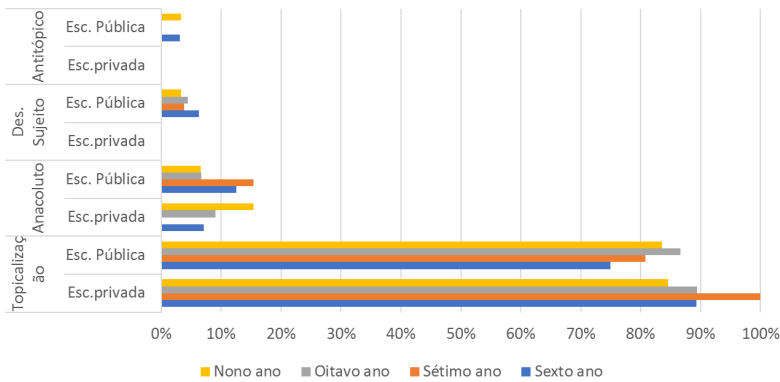
Figura 8 – Gráfico 2 – Distribuição da totalidade das construções de tópico marcado por rede escolar



Fonte: organização própria.

A estratégia de topicalização, por envolver a operação mover, é aquela que tem maior aceitação na escrita culta. Isso pode explicar a alta produtividade nos textos dos estudantes, em ambas as redes de ensino, ao longo de todo o período de escolarização, conforme o gráfico 3, apresentado abaixo.

Figura 9 – Gráfico 3 – Tipos de construção de tópico marcado x rede escolar x escolaridade



Fonte: organização própria.

De certa maneira, a presença de um número elevado de dados de topicalização e antitópico é esperada em uma amostra de textos escritos pelos estudantes em tão pequena idade por envolverem apenas a operação de movimento. É preciso neste ponto entender, por exemplo, o comportamento das construções de anacoluto na amostra, exemplificadas em 17.

(17)

- a. *João que é meu segundo primo* ficamos tirando varias fotos e vendo videos engraçados e bricamos de montão. [Redação 3 – 7º ano – escola pública – Maricá]
- b. [...] as plantas ficavam no inicio de uma escada tava molhada ai eu tava regando de boa mas *chegou a hora de descer a escada* eu cai rolando e eu bati o braço em um vaso, [...] [Redação J.A.A – 6º ano – escola privada – RJ]

Consoante ao que já fora dito, este é, por hipótese, o tipo de tópico-marcado que indicia o menor grau de letramento. De forma quase que inesperada, observam-se no gráfico anterior resultados

divergentes no que concerne à comparação do anacoluto nos textos de escolas públicas e privadas. Se por um lado, os alunos matriculados em escolas públicas estão diminuindo a frequência de uso de anacoluto – o que talvez indique que eles percebem a estrutura sintática das orações que produzem – por outro lado, nas escolas privadas, nesta amostra, observa-se o aumento da frequência de uso da construção de anacoluto. Este fato contraria a hipótese inicial de que os estudantes das escolas privadas apresentam maior grau de letramento do que os estudantes das escolas públicas.

Propõe-se, logo, que o aluno, para evitar determinadas construções sintáticas, precisa ter consciência da estrutura que está sendo produzida em seu texto. Nessa mesma linha de raciocínio, a presença de deslocamento à esquerda, como em 18, em textos escritos durante todo o ensino fundamental II, pode ser evidência para o fato de que o estudante produz tanto essa construção prototípica do português brasileiro que não percebe – tornou consciente – as estratégias capazes de evitar o seu uso no texto escrito formal.

(18)

a. Eu tava de férias, então eu e minha família com a minha tia, meu tio e o meu primo *a gente* ia no parque aquático, [...]. [Redação L.M.S – 8º ano – escola pública – CF]

b. Eu e meu amigo *nos*⁵tava andando e os [...] [Redação 1 – 6º ano – escola pública – Maricá]

Se o processo de letramento estivesse caminhando em conformidade com a escolarização, a frequência de usos de construções típicas de oralidade, como o deslocamento à esquerda de sujeito e o anacoluto, tenderia a diminuir até o nono ano. Verifica-se, entretanto, que esse fato

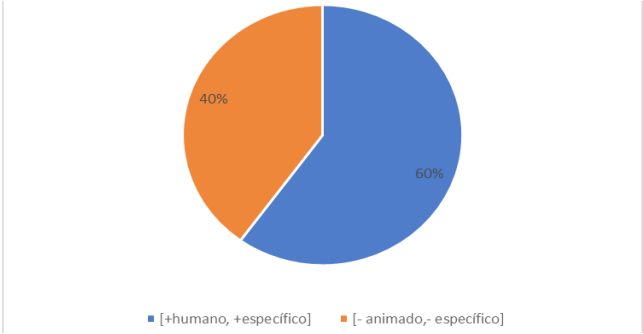
5 Os exemplos retirados das amostras dos estudantes foram transcritos sem nenhuma alteração gramatical.

não se confirma de forma categórica. Percebe-se que, se por um lado, o anacoluto aumenta a sua frequência nos textos das escolas privadas, indicando um menor grau de letramento, por outro lado há diversidade de tópicos-marcados nas análises dos materiais da rede pública.

Este cenário levanta uma questão: se o objetivo é, a partir das construções de tópico-marcado, entender o nível de letramento dos alunos, torna-se fundamental observar os tipos de operações sintáticas envolvidas nas estruturas encontradas, as suas frequências de uso e a sua expansão/diminuição ao longo do período de escolarização. Os primeiros resultados parecem indicar que: (1) os estudantes da rede privada adquirem, mais cedo, a percepção das distinções entre língua oral e língua escrita, já que passam a evitar em períodos mais iniciais da escolarização a utilização de estruturas sintáticas de cópia de constituintes, cujo referente está na sentença comentário, ainda que perpassse todo o período do Ensino Fundamental II a realização das construções com anacolutos; (2) as construções de tópico-marcado são mais diversas e mais recorrentes nos textos de estudantes da rede pública. Vejamos quais as características morfossintáticas das construções em que há deslocamento à esquerda na amostra.

A fim de seguir os passos metodológicos de Garcia (2014), em que o autor estuda as construções de deslocamento à esquerda de sujeito, a partir de uma amostra distribuída em falantes com [+letramento] e [-letramento], foram controlados os traços de animacidade e grau de definitude dos constituintes topicalizados que retomam o sujeito. Os resultados, apresentados no gráfico abaixo, mostram que, no corpus deste trabalho, os estudantes produziram esse tipo de construção com o DP topicalizado tendo os traços [+humano, +específico] e [-animado, -específico].

Figura 10 – Gráfico 4 – Traços de animacidade e definitude nos deslocamentos à esquerda de sujeito



Fonte: organização própria.

É interessante notar que as relações medianas não foram observadas nestes dados, embora a amostra de Garcia (2014), certamente maior do que esta, tenha apresentado alguns dados, conforme pode ser visto na tabela 2. Outro ponto relevante na comparação entre as duas pesquisas é o fato de Garcia (2014) ter trabalhado com dados de oralidade e evidenciado, a partir deles, que independente do grau de letramento dos informantes, naquela modalidade de registro, os sintagmas topicalizados no deslocamento à esquerda de sujeito são preferencialmente [+humano e + específico].

Figura 11 – Tabela 2: Referencialidade do SN tópico nos Deslocamentos à esquerda de sujeito no PB

Referencialidade do SN	[-Letrado]		[+Letrado]	
	OCO	%	OCO	%
[+humano] [+específico]	20	36	14	42
[+humano] [-específico]	17	31	5	15
[-humano] [-específico]	-	-	1	13
[-animado] [+específico]	17	31	13	40
	55	100	33	100

Fonte: GARCIA (2014, p. 109).

Em termos quantitativos, os informantes [-letrados] da amostra de Garcia⁶ (2014) fizeram o deslocamento à esquerda com sintagmas [+humano e +específico] em 36% das ocorrências. Na amostra das redações de escritas por estudantes fluminenses, matriculados no Ensino Fundamental II, esse índice alcança 60% das ocorrências.

Este cenário pode ser um indício de que a alta frequência de deslocamento à esquerda no contexto [+humano e +específico], no registro oral, pode impulsionar a sua frequência de uso em textos escritos por crianças em fase de letramento. Sobremaneira, em estudantes que ainda não dominam a arte da escrita e que fazem uso de estratégias da oralidade em textos escritos formais.

No que concerne aos dados que envolvem as construções de topicalização, os resultados já atestaram que ela é a estrutura mais frequente na amostra. Isso, sem dúvidas, é explicado pela possibilidade gramatical da língua operar movimentos sintáticos. Foram observados constituintes topicalizados, deixando vestígios nas suas posições de origem, em três funções sintáticas: complementos verbais, os adjuntos adverbiais e predicativo do sujeito, conforme pode ser visto, respectivamente, nos exemplos abaixo.

(19)

- a. [...] *tava dando quase para ver meu cérebro* que ela disse. [Redação 6 – 6º ano – escola pública – Maricá]
- b. E *Natal no Ano passado* minha sobrinha Lis foi passar Natal lá na minha casa, [...] [Redação M.V.F – 9º ano – escola pública – SG]
- c. *Ansiosa* estava para falar com minha psicologa. [Redação K. – 9º ano – escola pública – SPA]

A fim de observar o impacto das diferentes funções sintáticas

6 Garcia (2012) classifica o grupo [+letrados] aqueles que possuem ensino superior completo, enquanto o grupo [-letrados] são aqueles que não possuem este nível de escolaridade.

nos movimentos de extração de constituinte, veja-se a tabela abaixo. Majoritariamente, nas duas redes de ensino, foram observadas topicalizações de adjuntos adverbiais.

Figura 12 – Tabela 3 – Função sintática do tópico por rede

	Adjuntos adverbiais		Adjuntos adnominais		Complementos verbais	
	N	%	N	%	N	%
Esc. Pública	133	95%	1	1%	5	4%
Esc. Privada	160	94%	5	3%	5	3%
	293		6		10	

Fonte: organização própria.

A mobilidade dos adjuntos adverbiais é tópico central em várias análises sobre a sintaxe das línguas naturais, haja vista que esses constituintes podem sobrepor os seus escopos sob distintos sintagmas na hierarquia sintática (KENEDY, 2013). Dentre os adjuntos adverbiais topicalizados, a maior parte apresenta um traço semântico [+temporal], tais como nos exemplos abaixo:

(20)

- a. *Um certo dia* estava eu, minha mãe, meu pai e minha prima em casa na piscina, mas dias antes eu estava pedindo uma cachorrinha, [...] [Redação L.A.S – 6º ano – escola privada – Búzios]
- b. *Nesse dia* eu esqueci que era um dia especial eu e meus amigos iam para um parque [...] [Redação 7 – 6º ano – escola pública – Maricá]

No que concerne às demais funções sintáticas, pode-se dizer, a partir dos resultados, que não há muita diferença entre os sintagmas topicalizados quando consideradas as redes de ensino. Em verdade, os resultados apontam para o fato de que a topicalização é uma

estrutura sintática produtiva no português brasileiro, que não sofre estigma social e que, por não representar rompimentos abruptos na estrutura sintática, é passível de se fazer presente em qualquer texto.

Seguindo a busca por evidências sobre o grau de letramento dos estudantes a partir das construções de topicalização, observaram-se os contextos em que a regra de regência verbal/nominal exige a presença de um sintagma preposicionado como nas sentenças em 21 e 22.

(21)

a. *No dia do aniverssario* dele dei um conjunto moletom também para ele. [Redação N.F – 8º ano – escola pública – CF]

b. *Com alimentos* é possível citar o açúcar, se uma colher de açúcar for pega e, e aproximá-la, com uma espécie de zoom, [...] [Redação F.O.D – 9º ANO – escola privada – Búzios]

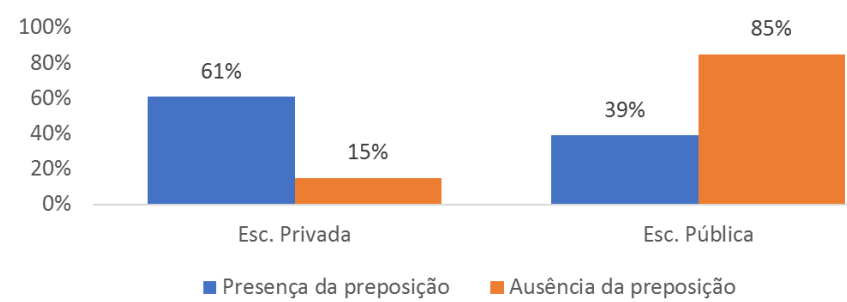
(22)

a. *Sábado cedo* já me arrumei para ir lá um churrasco, foi muito bom, estava bem quente.[Redação A.C.S – 8º ano – escola privada – Búzios]

b. *Um dia* meu primo me chamou para jogar bola no flexeira, [...] [Redação A.C.M – 9º ano – escola pública – SPA]

O gráfico obtido a partir dos resultados mostra que a obediência à regra de regência, com a consequente manutenção da preposição no constituinte topicalizado, foi mais frequente em redações da rede privada, 61%; opostamente, à rede pública, em que a preposição esteve ausente em 85% dos casos.

Figura 13 – Gráfico 5 – Presença/Ausência de preposição em cada rede e ano escolar



Fonte: organização própria.

Em verdade, espera-se que o estudante com maior o grau de letramento, aplique mais a regra de regência e perceba, ao fazer o movimento sintático, a necessidade de manter a preposição. Assim sendo, os resultados apresentados, novamente, indicam que os textos produzidos por alunos da rede pública fluminense evidenciaram um menor grau de letramento.

Foram controlados, por fim, os tipos de sentenças de onde o constituinte topicalizado estava sendo movido e deixava o seu vestígio. Os resultados são apresentados na tabela abaixo.

Figura 14 – Tabela 4 – Tópico marcado x estrutura da oração x rede de ensino

	Matrizes/orações absolutas		Topicalização fora das subordinadas	
	N	%	N	%
Esc. Pública	86	62%	53	38%
Esc. Privada	132	78%	37	22%

Fonte: organização própria.

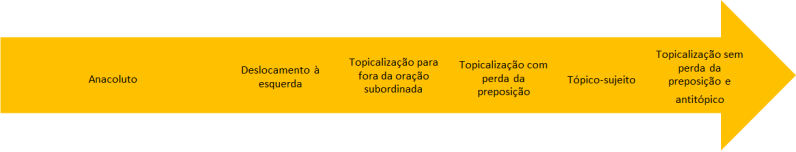
De modo geral, houve maior frequência dos constituintes topicalizados em orações matrizes ou absolutas. Nesses casos não há a extração do sintagma para fora de um constituinte em subordinação. É interessante

notar que nos textos oriundos das escolas privadas prevaleceu esse tipo de topicalização. Inversamente proporcional é o caso das topicalizações em que o sintagma extraído se move acima da barreira do complementizador ou do conector que encabeça a oração subordinada. Na rede pública, há maior frequência deste contexto do que na rede privada.

Esse resultado leva-nos a refletir, novamente, sobre a percepção que os estudantes têm da estrutura sintática da sentença. É peremptório que o aluno consiga conscientemente notar que os sintagmas, preferencialmente, devem estar próximos aos seus predicadores, ou próximos aos elementos com os quais estabelecem relações de adjunção. Isto facilitaria o processo de construção dos sentidos e das relações sintáticas presentes nos textos escritos. O movimento do constituinte para fora da oração subordinada é gramatical nas línguas naturais, mas pode ser evitado em textos escritos mais formais, ou mais próximos ao pólo à direita do contínuo de Marcuschi. Assim, parece que há mais um indício de que os estudantes das escolas públicas apresentam menor grau de letramento nesta amostra.

A fim de conduzir o texto para o seu final, é preciso retomar o contínuo do grau de letramento que foi apresentado anteriormente para acrescentar o item topicalização para fora da sentença subordinada, como na imagem a seguir.

Figura 3 – Imagem 3 – Construções de tópico-marcado x grau de letramento



Desvinculação sintática Cópia de referente Operações de movimento sintático
[-Letramento][+Letramento]

Fonte: organização própria.

Postula-se, então, que o alçamento do sintagma topicalizado para fora da oração em que ele estabelece as relações de argumento ou adjunção, por ser uma “quebra” da estrutura sintática, pode ser considerado um índice de menor letramento do que o apagamento da preposição. Assim, há uma manutenção da escala postulada inicialmente na qual se defende que a desvinculação sintática é evidência de menor grau de letramento do que a aplicação das operações de movimento. Assim, para o contínuo funcionar, é preciso controlar a frequência de uso das construções, além de sua organização sintática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio da apuração da frequência e estruturas de construções de tópico-marcado em redações escolares de estudantes dos anos finais do ensino fundamental, pudemos averiguar o grau de letramento destes. Lembrando que o Ideb mede seus índices de letramento a partir de avaliações escritas.

Em geral, estudantes da rede pública realizaram em maior quantidade tópicos marcados em seus textos. Sendo topicalização a estratégia mais frequente nas amostras de ambas as redes de ensino, enquanto o anacoluto foi a menos frequente. As topicalizações apresentadas nas amostras, em grande parte, foram de natureza adverbial [+temporal] e advindas de amostras das redes privada e pública. Justificamos tal resultado por serem as redações de tipologia narrativa, o que estimula o uso de sequências temporais, além de essa construção ser uma operação de movimento – fato que a torna menos influente no grau de letramento. Em relação ao anacoluto, a frequência mais que dobrou na rede pública; sendo que os estudantes de rede privada preferiram traços menos definidos e os estudantes da

rede pública, traços mais definidos. Desse modo, podemos concluir que ao utilizar construções de anacoluto, os estudantes da rede privada tendem a frear traços [+humano, +específico], enquanto os alunos da rede pública os diversificam.

No percurso do letramento, verificamos que na rede privada as construções de tópico-marcado vão se tornando menos frequentes conforme o avanço na escolarização do estudante. A mesma tendência não ocorreu na rede pública, ao contrário, os estudantes do nono ano produziram mais tópico marcado do que os do sexto ano. Assim, indicia-se mais uma vez que não houve, nesta amostra, o avanço esperado no letramento dos estudantes inscritos na rede pública.

As ocorrências de deslocamento à esquerda de sujeito e antitópico foram produzidas somente no âmbito da rede pública. O deslocamento à esquerda de sujeito é um tópico com redobro e o antitópico rompe com a ordem direta da sentença. Igualmente ao que ocorreu nas construções de anacoluto, os traços semânticos mais frequentes dos sintagmas de deslocamento à esquerda de sujeito foram [+humano], acompanhado por traço [+específico], o que corrobora estudos anteriores citados neste trabalho sobre a maior preferência por esses traços em tópicos marcados externos à sentença.

Seguindo a regência da gramática padrão, vimos que quanto maior o grau de escolarização, maior a presença de preposição, o que ocorreu na rede privada de ensino, independentemente do tipo de preposição. Esta é mais uma razão para concluirmos que, nesta amostra, os estudantes da rede pública estão em desvantagem no que condiz ao letramento, visto que, para a obediência às normas da gramática padrão, seria necessário que o estudante percebesse a diferença entre a língua falada e a língua escrita.

Em suma, demonstramos que os resultados deste trabalho ratificam a hipótese de que quanto maior a frequência da desvinculação sintática em textos mais próximos da formalidade e escrita, menor é o nível de letramento do estudante. Em contrapartida, as estratégias de tópico-marcado que operam movimento na estrutura sintática, quando mais frequentes nos textos, evidenciam um maior letramento, justamente por não serem consideradas rupturas na sequência sintática.

Por fim, a partir de dados de construções de tópico-marcado foi possível compreendermos melhor os processos e mudanças no percurso de letramento de estudantes fluminenses.

REFERÊNCIAS

BECHARA, Evanildo. *Gramática escolar da língua portuguesa*. 2.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2010.

BERLINCK, Rosane; DUARTE, Maria Eugenia Lammoglia; OLIVEIRA, Marilza de. Predicação. In: KATO, Mary; NASCIMENTO, Milton do. *Gramática do português culto falado no Brasil* – a construção da sentença. Campinas: Ed. da Unicamp, 2009.

CHOMSKY, Noam. *Minimalist Program*. Cambridge, Mass, London: MIT Press, 1995.

CINTRA, Lindley; CUNHA, Celso. *Nova gramática do português contemporâneo*. 7.ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2017.

GARCIA, Carlos Garcia Nunes. *As construções de topicalização e de deslocamento à esquerda na fala de brasileiros e portugueses*. 2014. 127f. Dissertação (Mestrado em Letras Vernáculas – Língua Portuguesa). Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2014.

KATO, Mary; TARALLO, Fernando. Harmonia trans-sistêmica: variação intra- e inter-linguística. *Preedição* 5. Campinas: Unicamp, 1989. Disponível em: <https://revistas.ufrrj.br/index.php/diadorim/article/view/3849/2827>. Acesso em: 28 ago. 2023.

KATO, Mary. O português brasileiro e o sistema de referência nas línguas naturais. *Estudos Linguísticos e Literários*, Salvador, n. 72, p. 256–270, 2022.

Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/estudos/article/view/47064>.

Acesso em: 28 ago. 2023.

KENEDY, Eduardo. *Curso básico de linguística gerativa*. São Paulo: Contexto, 2013.

KOCH, Ingedore Grünfeld Villaça. *A inter-ação pela linguagem*. São Paulo: Contexto, 1992.

LI, Charles; THOMPSON, Sandra A. *Subject and topic: a new typology of language*. New York: Academic Press, 1976.

LIMA, Rocha. *Gramática normativa da língua portuguesa*. 49.ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2011.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Oralidade e escrita*. São Paulo: Signótica, 1997.

MASSINI-CAGLIARI, Gladis. *O texto na alfabetização: coesão e coerência*. Campinas: edição da autora, 1997.

MATEUS, Maria Helena Mira *et al.* *Gramática da Língua Portuguesa*. Caminho: Lisboa, 2003.

NICOLAU DE PAULA, Mayara. *As construções de deslocamento à esquerda de sujeito no PB: um estudo em tempo real de curta duração*. 2012. 101f. Dissertação (Mestrado em Letras Vernáculas – Língua Portuguesa). Universidade Estadual do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2012.

ORSINI, Mônica Tavares; VASCO, Sérgio Leitão. Português do Brasil: língua de tópico e de sujeito. In: *Diadorim* – Revista de Estudos Linguísticos e Literários da Pós-graduação da UFRJ, v. 13. Rio de Janeiro: UFRJ, p. 83-98, 2007.

PONTES, Eunice. *O tópico no português do Brasil*. Campinas: Pontes, 1987.

SANKOFF, David; TAGLIAMONTE, Sali A.; SMITH, Eric. *Goldvarb X: avariable rule application for Macintosh and Windows*. Toronto: Dept. of Linguistics, University of Toronto, 2005. Disponível em: http://individual.utoronto.ca/tagliamonte/Goldvarb/GV_index.html. Acesso em: 25 jan. 2022.



ARTIGO/DOSSIÊ

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: UM TRABALHO DE ANÁLISE LINGÜÍSTICA PELO OLHAR DA SEMÂNTICA DA ENUNCIÇÃO

LUCIANI DALMASCHIO
JÚLIO CÉSAR COELHO DOS SANTOS

Luciani Dalmaschio

Doutora em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

Professora da Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ).

Pesquisadora do Núcleo de estudos da Enunciação – ENUNCIAR.

Pesquisadora do Grupo de Pesquisas Semântica da Enunciação: Espaço de enunciação, cena enunciativa.

Vice-Coordenadora do GT Semântica e Estudos Enunciativos da ANPOLL.

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/0351757360147302>.

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-3652-7299>.

E-mail: lucianid@ufsj.edu.br.

Júlio César Coelho dos Santos

Mestre em Letras, Teoria Literária e Crítica da Cultura, pela Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ).

Membro do grupo de pesquisas ENUNCIAR – UFMG.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9370490841433799>.

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-0903-7905>.

E-mail: coelhojuliojc@gmail.com.

Resumo: Este trabalho tem como recorte de análise um documento de caráter normativo parametrizador da educação brasileira, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), cuja sustentação teórica está alicerçada, conforme o próprio documento, em uma perspectiva enunciativo-discursiva da linguagem. Com efeito, esta pesquisa pretende verificar como esse pressuposto teórico é sustentado pela BNCC. Desse modo, na esteira do que é proposto pela Base Nacional, este trabalho problematiza em que medida o viés enunciativo apresentado contribui para a organização sistematizada das ações pedagógicas, nos estudos de Língua, considerando que, conforme se apresenta um conceito, toda a prática a posteriori deve estar correlacionada aos fundamentos que tal definição estabelece. Para tanto, esta análise se ancora nos pressupostos teóricos estabelecidos pela Semântica da Enunciação, mas realiza, também, um olhar panorâmico sobre distintas teorias enunciativas, a fim de validar a tese de que a BNCC realiza um entrecruzamento entre tais teorias, não assumindo, portanto, um olhar uniforme sobre a ideia de Enunciação. Uma vez apresentada essa validação, como resultado das análises realizadas, chegamos ao entendimento de que a perspectiva enunciativa é apresentada de forma difusa e assistemática na BNCC. À vista disso, é desenvolvida uma proposta de transposição didática de atividades de análise linguística, orientada por pressupostos da Semântica da Enunciação, com o objetivo de sistematizar procedimentos teórico-prático-metodológicos que sustentem uma dinâmica semântico-enunciativa do trabalho pedagógico.

Palavras chave: Base Nacional Comum Curricular. Semântica da Enunciação. Formação Nominal. Transposição didática. Ensino.

Abstract: This work has, as an analysis layer, a document of normative character that parameterizes the Brazilian education, the National Common Curricular Base (BNCC), whose theoretical support is based, according to the document itself, on an enunciative-discursive perspective

of language. Thus, this research intends to verify how this theoretical assumption is supported by the BNCC. As a result, in the perspective of what is proposed by the National Base, this work problematizes to what extent the presented enunciative bias contributes to the systematized organization of pedagogical actions, in language studies, considering that, as a concept is presented, all following practice must be correlated with the foundations that such a definition establishes. *Therefore, this analysis is anchored in the theoretical assumptions established by the Semantics of Enunciation, but also performs a panoramic look over different enunciative theories, in order to validate the thesis that the BNCC performs an intersection between such theories, not assuming, therefore, a uniform look over the idea of Enunciation. Once this validation is presented, as a result of the analyzes carried out, we arrived at the understanding that the enunciative perspective is presented in a diffuse and unsystematic way in the BNCC. In view of this, a proposal for a didactic transposition of linguistic analysis activities is developed, guided by the assumptions of the Semantics of Enunciation, with the objective of systematizing theoretical-practical-methodological procedures that support a semantic-enunciative approach of the pedagogical work.*

Keywords: National Common Curriculum Base. Semantics of Enunciation. Construction nominal. Teaching.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem sua origem em um posicionamento fixado teoricamente pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) sobre sua fundamentação teórica na área de Linguagem, a saber: “Assume-se aqui a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, já assumida em outros documentos, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)” (BRASIL, 1998, p. 20).

Por estarmos situados em um lugar de trabalho acadêmico que toma a semântica de bases enunciativas como alicerce de nossas análises, alguns questionamentos surgem diante dos postulados que se anunciam na BNCC, de modo a suscitar em nós a necessidade de uma reflexão mais detalhada sobre o que esse documento considera, de fato, uma perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem. Dentre eles, elencamos os seguintes: qual perspectiva enunciativa está sendo posta em causa pelo documento? Que caminhos devem ser considerados no processo de transposição didática desses pressupostos teóricos para um efetivo trabalho no ensino?

Com isso em vista, passaremos, a partir de agora, a tentar compreender um pouco melhor essas duas questões.

A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

O sistema educacional brasileiro sustenta-se por um agrupamento de propostas, metas, planos, diretrizes, cujo promissório compromisso corresponde a atingir a excelência do processo ensino-aprendizagem. Entretanto, esse compromisso é cada vez mais desafiador face às dimensões territoriais do nosso país, às diferenças sociais, aos entraves de implementação de novas medidas e propostas.

Por essa ordem, a educação brasileira vem sendo desenhada já há alguns séculos. Muitas foram as tentativas de sistematização de práticas sustentadoras do processo educacional de nosso país. No século XVI, com os jesuítas, a educação era o instrumento fundamental na formação da elite colonial, ao mesmo tempo em que se propunha a “alfabetizar” e “catequizar” os indígenas (MOLL, 2006, p. 13). Nos séculos seguintes (XVII e XVIII), tornou-se necessária a padronização linguística. Com a chegada do Marquês de Pombal,

que expulsou os jesuítas, a Língua Portuguesa tornou-se o idioma oficial do Brasil (Reforma Pombalina). Consequentemente, com o Estado assenhoreando-se da educação, fatores econômicos, culturais e sociais passaram a interferir na escolha do currículo, na seleção dos conteúdos a serem ensinados. Com a vinda da família real em 1808, instituições de ensino superior, privilégio das camadas superiores, foram instaladas. Enquanto isso, o ensino elementar processava-se paralelamente à instrução secundária, sem a preocupação de combater o analfabetismo, mas de proporcionar o mínimo necessário de conhecimentos, de forma a garantir o ingresso às aulas de Latinidade (LUZ-FREITAS, 2004).

Adiante, ao longo do século XX, muitas mudanças ocorreram em estreito espaço de tempo: foi criado o primeiro ministério no âmbito da educação – Ministério da Educação e Saúde Pública (MOURA, 2007) na década de 30; já sob o Estado Novo (1937-1945) de Getúlio Vargas, ocorreu a centralização e o controle dos livros didáticos a partir do Ministério da Educação e Saúde; em 1961 – já sob o governo de João Goulart – eram aprovadas as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, sendo essas remodeladas em 1971; na década de 80 do século XX, com a redemocratização do Brasil, a principal proposta era a inserção da população no mundo globalizado; na última década do século passado, a então LDB da Educação Básica, aprovada em 1996, mudou o foco do ensino para a aprendizagem, sendo seguida pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN); no atual século, tudo se consolida em um documento normativo: a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

O processo de elaboração da BNCC contou com a colaboração de muitos setores da educação, até a finalização do documento

homologado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) – entidade de assessoramento do MEC –, que funciona como um balizador para o processo de elaboração do currículo de cada instituição escolar.

Na BNCC, a ideia de competência mobiliza habilidade. Dessa maneira, ela está estruturada em 10 competências gerais. E cada uma das quatro áreas do conhecimento (Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas e suas Tecnologias) possui suas competências específicas. Diluídas ao longo dessas habilidades encontram-se postulações que mencionam a importância de levar em conta, de maneira articulada: sujeito, linguagem, sociedade.

Para Benveniste (1989), a relação sociedade/linguagem constitui os homens como sujeitos sociais. Para atingir a “proficiência” de apropriação da linguagem, os homens aprendem, produzem, reproduzem conhecimentos, atitudes e valores.

À guisa do supracitado, a BNCC apresenta a proposta de lidar com a língua/linguagem em práticas sociais situadas, em usos. Assim, o documento assume:

[...] a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, já assumida em outros documentos, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), para os quais a linguagem é ‘uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história’. (BRASIL, 1998, p. 20, grifos nossos)

Levando em consideração a formação nominal (FN) “perspectiva enunciativo-discursiva”, presente na posição teórica assumida pelo documento, é possível observar uma sistematização pouco

específica no que diz respeito a algumas concepções fundamentais, tais como aquelas relacionadas à enunciação, que se refere a um campo de estudos cuja amplitude teórica é considerável nos trabalhos linguísticos. Em função disso, passamos a apresentar alguns olhares sobre o conceito de “Enunciação”, bem como a descrever em qual desses pressupostos situaremos a análise que aqui será desenvolvida.

“ENUNCIAÇÃO”: UM RÁPIDO OLHAR

Em um sentido *lato*, conforme Fuchs (1985), encontramos já na Retórica Aristotélica princípios que poderiam ser caracterizados, hoje, como situação de enunciação, tendo em vista o fato de que a Retórica, entendida como a arte de falar e se comunicar bem, corresponde à formulação do pensamento por meio da fala. Ainda para Fuchs, na Gramática Tradicional, também, alguns estudos voltavam-se a mecanismos linguísticos que se aproximam das teorias enunciativas, como, por exemplo o fenômeno da dêixis. Além disso, é possível considerar que, até nos estudos pautados na Lógica, há um certo apontamento para aspectos da Enunciação se considerados os trabalhos que analisam a relação entre sentido e referência (FUCHS, 1985). Assim, para a autora, embora passíveis de problematizações, esses campos já sinalizavam trabalhos que viriam, mais tarde, a ocupar os linguistas da Enunciação.

Com efeito, nessa tentativa de situar os estudos enunciativos de maneira panorâmica, entendemos ser importante partir daquele que é “o precursor do pensamento linguístico tal como o conhecemos na contemporaneidade” (FLORES; TEIXEIRA, 2012, p. 9), Ferdinand Saussure, mesmo que seja para marcar a diferença entre o que

estabelece o Curso de Linguística Geral – CLG – e o que é proposto pelos autores do campo da enunciação¹.

Dentre outras questões, no CLG Saussure apresenta a ideia de que “o ponto de vista cria o objeto” (2012, p. 15). Com isso, assumindo o seu ponto de vista de análise, o linguista realiza uma separação entre os estudos sobre a língua e os estudos sobre a fala (*langue/parole*). Apesar de reconhecer esse caráter dual da linguagem, a primeira (*langue*) foi por ele priorizada, pois para ele a língua é a unidade da linguagem. Essa exclusão não significa que Saussure não reconhecesse o sujeito. Ele apenas fez o seu recorte, sua escolha, no tempo em que seus estudos puderam ser desenvolvidos.

Acerca disso, diz Saussure “acima desses diversos órgãos, existe uma faculdade mais geral, a que comanda os signos e que seria a faculdade linguística por excelência” (2012 [1916], p. 42). Desse modo, o CLG faz um rompimento com a Gramática de Port-Royal, que consolidava uma tradição gramatical construída desde Platão, cujo princípio via a linguagem como expressão e representação do pensamento. O CLG é considerado “o ponto de partida de uma problemática” (SAUSSURE, 2012, p. 13).

O corte saussuriano foi, portanto, decisivo para os rumos da Linguística no início do século XX e inspirou outros pesquisadores a dar continuidade a esse trabalho. Um dos primeiros a propor um olhar ampliado sobre as discussões de Saussure, por meio da observação da presença do sujeito na língua foi Charles Bally. Fundador da estilística da língua, para Bally, a linguagem é um sistema de símbolos

1 Não se pode ignorar também a expressão radical do estruturalismo norte-americano, da escola de Bloomfield, o qual, segundo alguns, teria tido origem independente da Linguística inaugurada por Saussure, o que em até certo ponto é questionável, já que Bloomfield conhecia Saussure. (CARDOSO, 2005).

de expressão, ela exprime o conteúdo do pensamento, as ideias e os sentimentos, está associada à afetividade. Na visão desse autor, “a linguagem é apta a expressar sentimentos e pensamentos, e é próprio da estilística estudar a expressão dos sentimentos” (FLORES; TEIXEIRA, 2012, p. 16). Segundo ele, a enunciação é o ato que o sujeito realiza para expressar suas ideias. Desse modo, o autor propõe a ideia de *dictum* – que seria o conteúdo proposicional e objetivo do pensamento – e de *modus* – que corresponderia à atitude do sujeito, sua afetividade, sua subjetividade evidenciadas. Para Bally, o sujeito falante, que não é um ser empírico, mas uma representação que ele tem de si mesmo e de tudo o que o cerca, exterioriza o pensamento de forma subjetiva (*Enunciação/Estilo*).

Por seu turno, ao falar de Enunciação, não podemos deixar de apresentar as discussões de Émile Benveniste, tido como o “linguista da enunciação”. Ele inaugurou o que se convencionou chamar de teoria da enunciação (FLORES; TEIXEIRA, 2012) e passou a ser considerado o principal representante desse campo de estudo. Dentre vários aspectos que apresenta, a enunciação para Benveniste é o “colocar em funcionamento a língua por um ato individual de utilização”, que caracteriza como um ato de “apropriação” (BENVENISTE, 1989, p. 82-83). Isso supõe a conversão individual da língua em discurso, cujo produto é o enunciado. Além disso, ao instituir-se como *eu* por meio da palavra (*Enunciação/Subjetividade por apropriação*), institui também o *outro*. Assim, a enunciação apresenta duas figuras igualmente necessárias em um processo de construção intersubjetiva do dizer. Consequentemente, o autor introduz as noções de sujeito na linguagem, isto é, subjetividade e intersubjetividade. É importante salientar que ele não fala de sujeito em si, mas da representação

linguística que a enunciação oferece a esse sujeito, que integra o campo dos “indivíduos linguísticos”, nas palavras do autor. Por isso Benveniste se interessa em particular pela dimensão enunciativa da linguagem, ressaltando que é exatamente a partir dessa dimensão que devemos buscar uma definição de homem.

Também no campo dos estudos enunciativos, encontramos em Mikhail Bakhtin a proposta de que a linguagem possui uma dimensão dialógica: ao mesmo tempo em que o discurso se constitui por meio de um interlocutor, esse discurso não existe independente daquele para quem é construído (*Enunciação/Interação*). Em outras palavras, a linguagem é dialógica de duas maneiras: i) ela procede de alguém e se dirige a alguém, podendo ser: (a) sujeito 1 → sujeito 2; (b) sujeito 1 → sujeitos 2, 3 ...; (c) sujeito 1 → sujeito 1; e ii) o discurso se constitui de outros discursos. Logo, a noção de interação verbal é fundamental na perspectiva do autor, para quem o *eu* não existe sem o *outro*, e vice-versa. Dessa forma, Bakhtin apresenta a enunciação como um produto da interação verbal. Por essa via, a fala é social e se manifesta em processo enunciativo compartilhado. Com isso, Bakhtin aponta a importância dos elementos necessários ao processo enunciativo, tais como: posição de locutor, seleção de critérios e cuidados com a elaboração do discurso, compreensão ativa e responsiva.

Não obstante, o linguista Oswald Ducrot apresenta a Teoria da Argumentação na Língua. Para ele, a argumentação está “na língua”, “nos enunciados”, os próprios enunciados são argumentos (*Enunciação/Argumentação*). Outrossim, para o autor a enunciação é polifônica, ou seja, um mesmo sujeito se desdobra em: sujeito falante/ouvinte; locutor/alocutário; e enunciador/destinatário. Essa

concepção se contrapõe à unicidade do sujeito e trabalha com a ideia de polifonia, a partir da qual muitas questões clássicas de investigação da linguagem tomaram uma nova dimensão (FLORES; TEIXEIRA, 2012, p. 65).

A partir do pensamento de Ducrot, encontramos o que Eduardo Guimarães (2002) nomeia Semântica da Enunciação. Nela, a enunciação é definida como um acontecimento histórico (*Enunciação/Acontecimento*). Por ser a Semântica uma disciplina que se ocupa do funcionamento da língua e da linguagem (GUIMARÃES, 2018), a Semântica da Enunciação considera que a análise do sentido deve localizar-se no estudo de enunciação, do acontecimento social do dizer (GUIMARÃES, 2002). Além disso, “o acontecimento não pode ser visto como algo pontual e linear, mas um construto histórico que, por meio de inúmeros entrecruzamentos, é capaz de construir um estado de coisas (DALMASCHIO, 2013, p. 57). Guimarães (2002) nos diz, ainda, que o acontecimento enunciativo tem uma condição indispensável à sua configuração, a saber: língua e falante, ambos se disputando numa distribuição desigual, num espaço de enunciação essencialmente político. Portanto, “não se enuncia enquanto ser físico, nem meramente no mundo físico. Enuncia-se enquanto ser afetado pelo simbólico e num mundo vivido através do simbólico” (GUIMARÃES, 2002, p. 11).

Nessa direção, ao compararmos as perspectivas enunciativo-discursivas que ancoram os pressupostos de cada um dos autores citados, foi possível realizar a seguinte síntese designativa:

Tabela 01 – Síntese designativa dos pressupostos teóricos sobre Enunciação

PERSPECTIVA TEÓRICA	A ENUNCIÇÃO SE CONSTITUI COMO...
Charles Bally	<i>Estilo</i> - “Pensar é reagir a uma representação” (BALLY, 1962, p. 65)
Émile Benveniste	<i>Subjetividade por apropriação</i> - Colocação da “língua em funcionamento por um ato individual de utilização”, que o autor caracteriza como um ato de “apropriação” (BENVENISTE, 1989, p. 82-84).
Mikhail Bakhtin	<i>Interação</i> - “A verdadeira substância da língua [é constituída] pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações” (BAKHTIN, 2006, p. 125).
Oswald Ducrot	<i>Argumentação</i> - “A argumentação está ‘na língua’, ‘nas frases’, [...] as próprias frases são argumentos” (DUCROT, 1989, p. 18).
Eduardo Guimarães	<i>Acontecimento</i> - A análise do sentido da linguagem deve localizar-se no estudo de enunciação, do acontecimento social do dizer (GUIMARÃES, 2002).

Fonte: Elaborado pelos autores.

Destacamos que os pressupostos descritos no quadro anterior estão mais fortemente marcados em cada um dos autores. Não queremos com isso descaracterizar, inclusive, a possível interface que estabelecem. Nosso intuito é de oferecer identidade mais sistêmica a cada uma das teorias analisadas. Além disso, é importante dizer que todos convergem para um princípio que os situa no campo dos estudos enunciativos: a tentativa de definição de língua, de sentido e de como a sociedade está envolvida na produção do dizer.

A partir da síntese realizada, observamos que muitas são as formas de se conceber ações pedagógicas fundamentadas em uma perspectiva enunciativo-discursiva da linguagem. Isso representa, ao

mesmo tempo, tanto um caminho produtivo para o trabalho que a BNCC propõe, quanto uma complexidade para aqueles que precisam se posicionar frente a uma proposta de ensino como essa.

Com isso em vista, elegemos um desses pressupostos, aquele estabelecido pela Semântica da Enunciação, ou Semântica do Acontecimento, e nos voltamos para a tentativa de demonstrar como os trabalhos linguísticos, parametrizados pela BNCC, poderiam ser realizados em práticas docentes, embasadas por esse recorte dos estudos enunciativos.

A ANÁLISE LINGUÍSTICA PELO VIÉS SEMÂNTICO-ENUNCIATIVO: UMA PROPOSTA DE TRANSPosição DIDÁTICA

Fizemos, no início do nosso trabalho, uma breve retomada histórica, apresentando como o ensino se desenvolveu no cenário escolar brasileiro, a ponto de alcançarmos o que temos nos dias atuais como parâmetros educacionais. Desse modo, apresentamos como documentos e períodos históricos influenciaram na constituição do que temos hoje como documento parametrizador da educação nacional – a BNCC. Em seguida, exploramos os principais expoentes da Linguística da Enunciação, tendo em vista alguns conceitos e terminologias com as quais esse campo da linguística trabalha.

A partir disso, entendemos ser importante propor ações didáticas que contemplem atividades de análise linguística efetivamente pautadas em um referencial enunciativo de trabalho. Para tanto, selecionamos o que estabelece uma das perspectivas apresentadas em nossos pressupostos teóricos: a Semântica da Enunciação. Isso se justifica pelo fato de considerarmos que

na medida em que fazemos esses exercícios de possibilidades de enunciação com os alunos, estamos,

na nossa perspectiva, buscando cumprir as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular, quando ela preconiza o uso da linguagem voltada para finalidades específicas, tendo em vista que ela (a linguagem) se realiza nas práticas sociais. (DIAS, 2023a, no prelo)

Procuramos, portanto, trazer exemplos de trabalhos de ordem semântico-enunciativa a fim de ilustrarmos atividades significativas neste campo. Salientamos que, com esses exercícios, tentamos demonstrar em que medida o lugar teórico em que nos situamos possibilita ensinar “os nossos alunos [...] a refletir sobre as práticas sociais no nosso país” (DIAS, 2023a, no prelo).

Uma vez que a BNCC propõe a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, a fim de relacionar os textos a seus contextos de produção (BRASIL, 2018). O que então se entende por perspectiva enunciativo-discursiva em um processo de transposição didática? Essa é a pergunta que temos a pretensão, a partir de agora, de responder.

A ENUNCIÇÃO EM SALA DE AULA

A Base Nacional Comum Curricular do Ensino Fundamental busca articular-se com as experiências já vivenciadas pelos alunos nas etapas anteriores (Ensino Fundamental – Anos Iniciais) de modo a manter uma progressão nas competências e habilidades a serem desenvolvidas. Dentro dessa perspectiva, novas formas de relação com o mundo vivenciadas pelos alunos são adotadas em cada uma dessas etapas.

São ampliadas também

as experiências para o desenvolvimento da oralidade e dos processos de percepção, compreensão e

representação, elementos importantes para a apropriação do sistema de escrita alfabética e de outros sistemas de representação, como os signos matemáticos, os registros artísticos, midiáticos e científicos e as formas de representação do tempo e do espaço. (BRASIL, 2018, p. 58)

Essa progressão visa a um aluno que possa estar adequado ao Ensino Médio, visto que desafios de maior complexidade se colocarão à frente dele, “sobretudo devido à necessidade de se apropriarem das diferentes lógicas de organização dos conhecimentos relacionados às áreas” (BRASIL, 2018, p. 60).

Tendo isso em vista, a BNCC reconhece a importância de “estimular a reflexão e a análise aprofundada e contribuir para o desenvolvimento, no estudante, de uma atitude crítica em relação ao conteúdo e à multiplicidade de ofertas midiáticas e digitais” (BRASIL, 2018, p. 61).

Seguindo por essa via, tomaremos um corpus que abranja a Área de Linguagens, o componente Língua Portuguesa, os anos finais – 6º ao 9º. Levaremos em consideração o posicionamento da Base, que entende que a dimensão analítica é proposta não como fim, mas como meio para a compreensão dos modos de se expressar e de participar no mundo.

Para nós, mais uma vez, isso corrobora Dias, ao afirmar que “atuando dessa maneira estaremos ensinando os nossos alunos, falantes da língua brasileira, a refletir sobre a própria língua e, ao mesmo tempo, refletir sobre as práticas sociais do nosso País” (2023a, no prelo).

Uma vez estabelecido esse posicionamento, a Base salienta que o texto será a unidade de trabalho e serão adotadas

as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses. (BRASIL, 2018, p. 67)

Com isso, a BNCC trabalha com os eixos de integração já consagrados nos documentos curriculares da Área, quais sejam: (i) oralidade; (ii) leitura/escuta; (iii) produção (escrita e multissemiótica); e (iv) análise linguística/semiótica.

É importante destacar que a BNCC, apesar de apresentar os eixos de forma separada, esclarece que essa separação se dá apenas para fins de organização curricular, visto que há uma interpenetração dessas práticas. Ou seja, ao se considerar uma prática, habilidades de outras práticas podem estar simbioticamente incluídas nela.

De forma mais específica, apresentaremos uma proposta de transposição didática de *atividades de análise linguística* que esteja orientada por pressupostos semânticos-enunciativos diretamente ligadas ao eixo de integração (iv), supracitado.

Segundo a Base:

O Eixo da Análise Linguística/Semiótica envolve os procedimentos e estratégias (meta)cognitivas de análise e avaliação consciente, durante os processos de leitura e de produção de textos (orais, escritos e multissemióticos), das *materialidades dos textos*, responsáveis por seus efeitos de sentido, seja no que se refere às formas de composição dos textos, determinadas pelos gêneros (orais, escritos e multissemióticos) e pela situação de produção, seja no que se refere aos estilos adotados nos textos, com forte impacto nos efeitos de sentido. (BRASIL, 2018, p. 80, grifos nossos)

Portanto, a Base entende que há um vínculo direto entre o eixo da análise linguística/semiótica e o texto. Ademais, o documento propõe que as materialidades dos textos estejam no cerne da análise, levando em conta o uso situado, ou seja, que situações reais de uso sejam tomadas nessa análise. Enquanto os outros eixos (oralidade; leitura/escuta, produção) concentram-se mormente em produção, o eixo de análise linguística concentra-se no texto em uso sob observação. Em consequência, reflexões devem ser feitas acerca “dos efeitos de sentido” (BRASIL 2018, p. 83) que as formas materializam nos textos.

Dentro do eixo de análise linguística/semiótica, a BNCC apresenta os conhecimentos linguísticos relacionados à ortografia, pontuação, conhecimentos gramaticais (morfológicos, sintáticos, semânticos), entre outros. Num caráter mais *stricto*, nosso recorte será dentro dos conhecimentos gramaticais, aspectos morfológicos, sintáticos e semânticos.

Observamos, inicialmente, que a nomenclatura trazida pela Base no quadro em que enumera os tipos de conhecimentos linguísticos estabelece uma separação, entre os aspectos sintáticos e semânticos, e associa aspectos morfológicos e sintáticos (morfossintaxe). Fato interessante, entretanto, é perceber que, no âmbito dos conhecimentos de morfossintaxe, postula que seja realizada uma análise das funções sintático-semânticas. Ao mesmo tempo, ao se referir a conhecimentos especificamente de ordem semântica, volta-se para um trabalho reducionista do que compreendemos ser o escopo da semântica, situando tal conhecimento apenas na observação de “fenômenos léxico-semânticos, tais como aumentativo/diminutivo; sinonímia/antonímia; polissemia ou homonímia; figuras de linguagem; modalizações epistêmicas,

deônticas, apreciativas; modos e aspectos verbais” (BRASIL 2018, p. 83), como podemos perceber na Figura 01.

Figura 01 – Conhecimentos gramaticais

Morfossintaxe	• Conhecer as classes de palavras abertas (substantivos, verbos, adjetivos e advérbios) e fechadas (artigos, numerais, preposições, conjunções, pronomes) e analisar suas funções sintático-semânticas nas orações e seu funcionamento (concordância, regência). • Perceber o funcionamento das flexões (número, gênero, tempo, pessoa etc.) de classes gramaticais em orações (concordância). • Correlacionar as classes de palavras com as funções sintáticas (sujeito, predicado, objeto, modificador etc.).
Sintaxe	• Conhecer e analisar as funções sintáticas (sujeito, predicado, objeto, modificador etc.). • Conhecer e analisar a organização sintática canônica das sentenças do português do Brasil e relacioná-la à organização de períodos compostos (por coordenação e subordinação). • Perceber a correlação entre os fenômenos de concordância, regência e retomada (progressão temática – anáfora, catáfora) e a organização sintática das sentenças do português do Brasil.
Semântica	• Conhecer e perceber os efeitos de sentido nos textos decorrentes de fenômenos léxico-semânticos, tais como aumentativo/diminutivo; sinonímia/antonímia; polissemia ou homonímia; figuras de linguagem; modalizações epistêmicas, deônticas, apreciativas; modos e aspectos verbais.

Fonte: BRASIL, 2018, p. 83.

Parece haver uma tentativa de dissociação, ao mesmo tempo em que se apresentam propostas indissociáveis. Novamente, concordamos com Dias que “uma visão metalinguística da língua nos mostra como a língua se estrutura em categorias (número, gênero, classes de palavras etc.) e funções (sujeito, objeto etc.)”, enquanto “uma visão epilinguística² da língua mostra como ela funciona” (2023a, no prelo). Para nós, o ato

2 De acordo com Dias (2023a, no prelo), o conceito de *epilinguismo* concebe novas maneiras de abordar a língua. De forma geral, são levadas em conta as atividades de linguagem, isto é, os esquemas que os falantes possuem para operar a linguagem. Essa seria a base do conceito de epilinguístico. Dessa maneira, uma visão epilinguística da língua mostra como ela funciona.

de dissociar morfologia, sintaxe e semântica caminha na contramão de trabalhos que abordem aspectos enunciativo-discursivos da linguagem. Do nosso lugar de pesquisa, as palavras têm relações com as outras no interior da enunciação, e é nessa relação que as formas linguísticas (morfologia) em articulação entre si (sintaxe) produzem distintos efeitos de sentido (semântica). Conquanto, nossa análise será pautada no entrecruzamento desses aspectos de maneira a percebê-los em interface.

Após fazermos essa breve abordagem da organização de trabalho da BNCC quanto aos conhecimentos linguísticos, iniciaremos nossa proposta de transposição didática, tendo como pano de fundo a Semântica da Enunciação.

UM OLHAR ENUNCIATIVO PARA A FORMAÇÃO NOMINAL “NOME-NÚCLEO + CONVERGENTE (DE/A/O)”

Para a transposição didática realizamos um recorte de trabalho que, em nossa perspectiva, pode ser situado no que está proposto pelo eixo de análise linguística da BNCC, especificamente o que diz respeito ao conhecimento de morfossintaxe, a saber:

Conhecer as classes de palavras abertas (substantivos, verbos, adjetivos e advérbios) e fechadas (artigos, numerais, preposições, conjunções, pronomes) e analisar suas funções sintático-semânticas nas orações e seu funcionamento (concordância, regência). (BRASIL 2018, p. 83)

Com efeito, nossa proposta é analisar em que medida a organização articulatória da classe dos substantivos e dos adjetivos (nesse caso das locuções adjetivas) oferece-se como ancoragem para distintos efeitos de sentido. Dessa forma, colocaremos em cena aspectos morfológicos, sintáticos e semânticos em concomitância.

Para tanto, utilizaremos o conceito de formação nominal (FN), por se tratar de uma noção que baliza de maneira mais consistente os estudos da Semântica da Enunciação. Tal conceito, desenvolvido por Dias (2018), afirma que, “os nomes se formam socialmente, e quando participam de um enunciado são atualizados nas construções desse enunciado em processo de articulação” (DIAS, 2023b, no prelo). Do lugar teórico de onde falamos (Semântica da Enunciação) “o estudo da formação nominal [...] se difere do de sintagma nominal visto pelo olhar da Semântica Formal, pois o primeiro concentra-se em analisar o processo do enunciado, já o segundo concentra-se em compreender o produto do enunciado” (SILVEIRA, 2019, p. 15).

As FNs por nós selecionadas são constituídas por nome-núcleo + convergente (de/a/o). Começamos nossa análise, então, a partir da observação do exemplo (01):

(01)

Figura 02 – Homens do lixo



Filho: Pai, aqueles são homens do lixo?
Pai: Não meu filho, aqueles são os homens da limpeza, os homens do lixo somos nós.

Fonte: Site de pesquisas Google³.

3 Disponível em: <https://mobile.twitter.com/dnsemello>. Acesso em: 25 fev. 2022.

Uma proposta enunciativo-discursiva de trabalho linguístico deve encaminhar a atenção dos alunos para a identificação e análise da formação nominal, que tornou o texto da Figura 02 uma forma de crítica social: *homens do lixo/homens da limpeza*. Dias (2023, no prelo) nos lembra que o professor deve buscar a melhor maneira de cumprir esse objetivo com os seus alunos sem neles “despejar” todo esse palavreado ainda desconhecido, como por exemplo *formação nominal*. O importante é orientar a compreensão de que os efeitos de sentido encontram sustentação material na língua e que as FNs são determinantes na construção desses efeitos.

(01a) homens do lixo

(01b) homens da limpeza

Expliquemos melhor:

A FN (01a) pode ser parafraseada por:

(01c) homens que trabalham na coleta de lixo.

Assim como (01b), corresponderia a:

(01d) homens que trabalham no serviço de limpeza.

Todavia, ao corrigir o filho, o pai estabelece uma nova relação de sentido entre o nome-núcleo (homens) e seu convergente (do lixo). Na Figura (2) a paráfrase de (01a) é:

(01e) homens que produzem lixo.

Uma vez que aquelas pessoas presentes na imagem não são as responsáveis pela produção do material que recolhem, a referência do nome-núcleo (homens) é alterada de *trabalhadores da limpeza urbana* para *cidadãos que produzem lixo*.

Notamos que não se trata, portanto, de um olhar estritamente sintagmático, abordado por um conhecimento morfossintático descritivo

e composicional (1+1) e, sim, por um viés que se alicerça em referenciais que não se encontram, apenas, na linearidade do enunciado, mas, também, nos referenciais sócio-históricos que o constituem.

Dentre as possibilidades de trabalho em sala de aula, o professor poderia, por exemplo, solicitar que alunos identifiquem a diferença de sentido entre um grupo de palavras que foi constituído por adição (sintagma nominal) e um efeito que foi manifestado pela determinação que essas palavras exercem umas sobre as outras em um processo de designação. Ou seja, saímos daquela proposta de que uma palavra se soma a outra simplesmente. Lembrando que

um texto não é um conjunto de enunciados, nem é uma unidade composta de enunciados. A integração se faz por uma relação transversal entre elementos diversos e a unidade à qual se reportam. A relação entre os elementos não é de contiguidade, não se marca pela direção da segmentalidade. (GUIMARÃES, 2010, p. 22)

A ideia é de que os estudantes percebam e sejam capazes de explicitar respostas como: *homens do lixo*, na primeira ocorrência se referia àqueles que têm a função de coletar o lixo dos cidadãos; já na segunda ocorrência se refere àqueles que não têm educação, que poluem, sujam, depreciam etc; a mudança para *homens da limpeza* em detrimento de *homens do lixo* demonstra que há aqueles que sujam, enquanto há aqueles que desfazem essa sujeira. Além disso, a mesma FN que no primeiro momento se referia a *homens da coleta do lixo*, em seguida passa a ter o sentido de *homens que produzem o lixo, que sujam, poluem, degradam*.

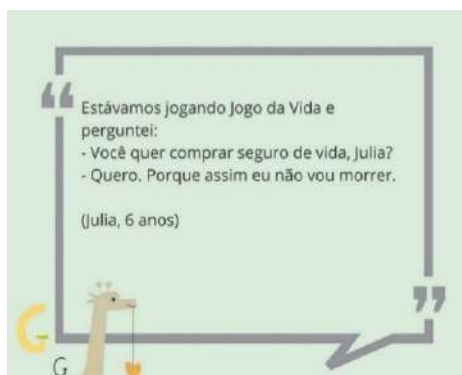
O que queremos evidenciar é que a convergência da locução adjetiva *do lixo* é pertinente tanto na fala do filho quanto na do pai.

O que se altera não é puramente de ordem gramatical, é também de ordem enunciativa.

Desse modo, uma nova regularização de sentido é perspectivada em relação à forma como os catadores de lixo são vistos e nomeados, e ao papel social dos cidadãos no que se refere a posturas mais urbanas de educação e limpeza. Ou seja, uma nova realidade é posta em causa pelo dizer. Com isso, estaremos “buscando cumprir as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular, quando ela preconiza o uso da linguagem voltada para finalidades específicas, tendo em vista que ela (a linguagem) se realiza nas práticas sociais” (DIAS, 2023a, no prelo). Outrossim, o olhar enunciativo para os estudos do texto deve se ocupar não apenas do “percurso que se faz na estrutura sintática de seus componentes até a sua totalidade, mas da consideração de atribuição de sentido que sofre (*sic*) os enunciados considerados na relação com o sujeito pelo acontecimento de enunciação” (GUIMARÃES, 2017, p. 43). Vamos dar continuidade com outro exemplo:

(02)

Figura 03 – Jogo da vida



Fonte: Postagem retirada do *Instagram*⁴.

4 Disponível em: <https://www.instagram.com/frasesdecrianças/>. Acesso em: 18 fev. 2022.

Pensamos que um bom material a ser utilizado em sala de aula são postagens como essa, descrita no exemplo (02). Uma vez que corresponde a um gênero de texto presente no cotidiano digital dos estudantes. Memes, transcrições de falas, trechos de diálogos, materiais encontrados em perfis de redes sociais como *Facebook* e *Instagram* fazem parte da realidade dos alunos, o que contribui para despertar motivação e empenho de análise.

O exemplo (02) pode trazer à tona questionamentos como: i) Por que Julia disse que não morreria se comprasse seguro de vida? ii) Em qual perspectiva o outro jogador estava situado quando perguntou da compra? iii) O que ocasionou o intercâmbio entre os efeitos de sentido produzidos pelos dois enunciadores?

O desconforto com a ideia de composicionalidade, que descrevemos em (01) permanece em (02). Entretanto, é preciso notar que outra quebra é estabelecida agora: a de que o convergente determina o nome-núcleo. Em nossa análise, o que ocorre na fala de Júlia em (02) é exatamente o contrário. Ou seja, agora o nome-núcleo (seguro) é que oferece ao convergente (de vida) um efeito de determinação. Assim, poderíamos parafrasear Júlia da seguinte forma:

(02a) Minha vida está segura porque comprei um seguro.

Trata-se, portanto, mais de:

(02b) uma vida segura

do que especificamente de um

(02c) seguro de vida

Nessa direção, a produção de efeito de sentido estabilizado socialmente – que define seguro de vida como um serviço contratado para que, caso algo ocorra a uma pessoa ao longo da vida, levando-a

ao óbito, sejam resguardados àquela pessoa, designada no contrato, direitos de receber uma determinada quantia em dinheiro, nas condições acordadas – não é pertinente para Júlia. Isso porque Júlia entende que seguro de vida seria uma ferramenta com a qual alguém estaria protegido da morte, haja vista ela dizer que com o seguro de vida ela não morreria. A relação da palavra seguro está para a menina muito mais no domínio semântico da segurança do que de uma apólice contratual.

Como continuação dessa análise, o professor poderia pedir aos alunos que realizassem uma pesquisa por formações nominais parecidas com as da Figura 03, para que sejam discutidos diferentes efeitos de sentidos nessas outras formações. Caso os alunos tenham dificuldade e não consigam encontrar as ocorrências, o professor faria a complementação, utilizando exemplos como:

(03)

Figura 04 – Risco de vida X risco de morte



Fonte: Site de pesquisas Google⁵.

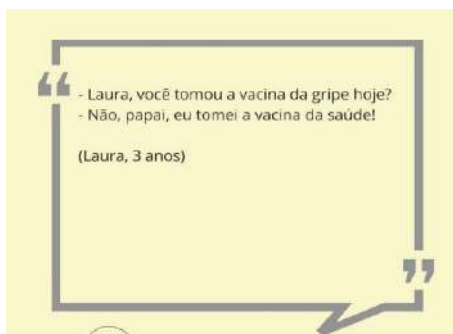
Perguntas como: i) qual diferença de sentido pode ser estabelecida entre *risco de vida* e *risco de morte*? ii) Existe erro na utilização

5 Disponível em: <https://itafortnet.com.br/produtos/placa-perigo-alta-tens-o-risco-de-vida/> e <https://www.encartale.com.br/metal-galvanizado/placa-metal-15x20-20x15/placa-de-metal-perigo-risco-de-morte>. Acesso em: 25 fev. 2022.

de alguma dessas expressões? iii) Se sim, justifique. Se não, você considera alguma delas mais pertinente? iv) Qual é usada com maior regularidade? Aqui a proposta é estabelecer um olhar semântico-articulatório para essas FNs e notar que as pertinências devem ser observadas em função dos espaços de enunciação e das regularidades de uso. É o que também ocorre em (04):

(04)

Figura 05 – Vacina da gripe



Fonte: Site de pesquisas Google⁶.

A proposta de sala de aula poderia se pautar em problematizações como: i) Por que Laura respondeu que tomou a vacina da saúde? ii) Em qual referencial ela se apoiou para responder? iii) Como Laura percebe uma FN como a supracitada (vacina da gripe)? iv) Na linearidade do sintagma nominal composto por *vacina + da gripe*?

Todos esses e outros questionamentos levam a discussões e despertam atenção nos alunos, de maneira a extrapolar o nível da metalinguagem e se ancorar em movimentos epilinguísticos. A abordagem de FN que o professor apresenta nessas atividades não se ancora nas classificações de estudos tradicionais (combinação

⁶ Disponível em: <https://www.instagram.com/frasesdecrianças/>. Acesso em: 25 fev. 2022.

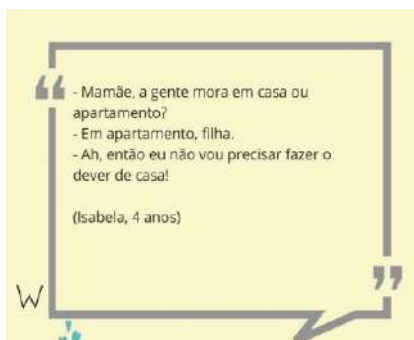
de morfemas, lexemas, derivação, composição etc). Para tanto, é importante que o professor apresente essa nova perspectiva que se desvincula de uma linha de trabalho estritamente morfossintática, sem, contudo, prescindir da materialidade que sustenta o sentido. Estamos de acordo com Silveira para quem se trata, “antes, da reflexão acerca de um processo articulatório que se realiza entre um nome-núcleo e seus determinantes⁷” (2019, p. 62).

Cabe salientar que o professor não precisa apresentar o conceito de FN expositivamente. Ele pode fazer uso desses conceitos por meio de análise linguísticas em textos com situações reais de uso, onde as articulações léxico-sintáticas ocorrem e produzem efeitos de sentidos autorizados socio-historicamente.

Para encerrar, trazemos mais um exemplo que julgamos interessante, em relação ao recorte de transposição didática que escolhemos apresentar.

(05)

Figura 06 – Dever de casa



Fonte: Site de pesquisas Google⁸.

7 Determinantes, nas palavras de Silveira (2018), estão sendo tomados neste trabalho sob o nome de convergentes.

8 Disponível em: <https://www.instagram.com/frasesdecrianças/>. Acesso em: 25 fev. 2022.

Em (05), Isabela utiliza-se da relação de convergência estabelecida pela locução adjetiva *de casa* para tentar driblar a mãe e não fazer as tarefas. Interessante é notar que, embora de forma silenciada, a menina suscita a participação de uma nova FN em seu dizer. Ou seja, não basta que seja enunciada uma reação a:

(05a) dever de casa

Quando se mora em apartamento. É preciso que também faça parte da cena enunciativa em ato, ainda que de forma não visível materialmente, a FN:

(05b) dever de apartamento

Uma vez que essa parece ser a reivindicação da enunciadora como condição para que a atividade escolar seja feita.

Aos estudantes os questionamentos poderiam ser: i) Essa exigência feita por Isabela apresenta fundamento? ii) Os nomes *casa* e *apartamento* apresentam aproximação semântica? iii) Um pode ser tomado pelo outro? iv) Se sim, os sentidos dessas duas palavras podem ser sempre intercambiáveis?

Outras ocorrências podem ser acrescentadas para aprofundamento da discussão, tais como:

(06)

Figura 07 – Sentido de apartamento



Fonte: Retirado do YouTube⁹.

9 Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=snCUPCufqo4>. Acesso em: 25 fev. 2022.

(07)

Figura 08 – Sentido de casa

Fonte: Retirado do YouTube¹⁰.

(08)

Figura 09 – Casa ou apartamento?

Fonte: Retirado do Google¹¹.

(09)

Figura 10 – Sentido de casa e apartamento

Fonte: Retirado do YouTube¹².

10 Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=C6c9QK8dVZc>. Acesso em: 25 fev. 2022.

11 Disponível em: <https://pindorama.org.br/casas-ecologicas/dica-pratica-como-construir-com-pau-a-pique>. Acesso em: 25 fev. 2022.

12 Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=pK2bKMdZQxU>. Acesso em 25 fev. 2022.

Os exemplos (05) a (09) oferecem possibilidade para que possa ser posta em causa a ideia de que as palavras na língua assumem efeitos de sentido, a partir da relação que estabelecem com outras palavras. Conforme dissemos, a significação é produzida enunciativamente no e pelo acontecimento da enunciação (GUIMARÃES, 2002). Dessa maneira, uma perspectiva de trabalho que se quer enunciativa deve considerar que a relação de sentido assumida entre *casa* e *apartamento* é pertinente em (05) e (09) e não é facilmente aceita em (06) e (07), não por dizer respeito ao retrato de uma realidade, mas por ser uma construção de linguagem.

É preciso observar, no entanto, que embora não se considere de antemão nenhuma realidade a que as palavras reportam, há um real que a palavra significa. E as palavras têm sua história de enunciação. Elas não estão em nenhum texto como um princípio sem qualquer passado. (GUIMARÃES, 2005, p. 81)

E o que dizer de (08) em que não há nem a explicitação do nome *casa*, tampouco de *apartamento*? Nossos alunos não teriam problema, em nossa perspectiva, para ocupar o lugar de objeto da forma verbal *construir* com o primeiro nome (*casa*). Pela história das enunciações desse nome e pela relação que estabelecerá com outras palavras do enunciado, em especial, com *pau a pique*, os estudantes dificilmente significariam (08), tendo como sustentação referencial o nome *apartamento*.

O que tentamos demonstrar nesse breve exercício de transposição didática é a possibilidade efetiva de um trabalho enunciativo de análise linguística, pelo qual as dimensões morfológicas, sintáticas e semânticas se entrelaçam, se interpretam, e não aceitam, portanto, dissociação.

CONCLUSÃO

A BNCC, que se apresenta nos dias de hoje como um documento parametrizador da educação brasileira cuja aplicabilidade ainda é tímida nas instituições de ensino de todo o país, nos pareceu favorável a ocupar o lugar de recorte de nosso trabalho. Uma vez constituído esse recorte, procedemos a uma breve compreensão sobre como se desenvolveu a Base Nacional Comum Curricular, bem como alguns aspectos de sua organização e de seus postulados. Em seguida, desenvolvemos uma apresentação da perspectiva teórica que ancorou nossos procedimentos de análise: os estudos enunciativos.

Por esse breve panorama, notamos que há uma intersecção teórica na proposta de trabalho pedagógico estabelecida pelo documento que o torna positivamente aberto a caminhos de pesquisa distintos e, ao mesmo tempo, oferece complexidade ao processo de transposição didática que o trabalho pedagógico exige.

Com isso em vista, nos voltamos para a tentativa de demonstrar como os trabalhos linguísticos, parametrizados pela BNCC, poderiam ser realizados em práticas docentes e procuramos apresentar uma proposta de transposição didática de atividades de análise linguística orientada por pressupostos semânticos-enunciativos.

Como resultado, demonstramos que as atividades a serem desenvolvidas nas propostas de análise linguística não podem estar vinculadas apenas a um trabalho estritamente morfossintático, classificatório e descritivo. Elas precisam, antes, representar situações de enunciação, de modo a se construírem como reflexões sobre em que medida as materialidades da língua significam a realidade e organizam o cotidiano social.

O que trouxemos não foi uma proposta metodológica. Não propusemos sequências didáticas, tampouco receitas de ensino. Intentamos demonstrar um olhar diferente para um trabalho com a linguagem, que se anuncia como semântico-enunciativo.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 12.ed. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BALLY, Chales. *El lenguaje y la vida*. 5.ed. Tradução de Amado Alonso. Buenos Aires: Editorial Losada, 1962.
- BENVENISTE, Émile. O aparelho formal da enunciação. In: BENVENISTE, Émile. *Problemas de linguística geral II*. Campinas: Pontes, p. 81-90, 1989.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_El_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 01 mar. 2020.
- CARDOSO, Silvia Helena Barbi. *Discurso e Ensino*. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- DALMASCHIO, Luciani. *Predicação dirigida x predicação centrada: a (não) ocupação do lugar sintático de objeto na perspectiva da semântica da enunciação*. 2013. 170f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.
- DIAS, Luiz Francisco. Fundamentos: produção de sentido. In: DIAS, Luiz Francisco. *O português brasileiro no cotidiano: enunciação e ensino*, 2023a (no prelo).
- DIAS, Luiz Francisco. Fundamentos: formação de enunciados. In: DIAS, Luiz Francisco. *O português brasileiro no cotidiano: enunciação e ensino*, 2023b (no prelo).
- DUCROT, Oswald. *Polifonia y argumentacion*: conferencia del seminario Teoría de la Argumentación y Análisis del Discurso. Cali: Universidad del Valle, 1989.
- FLORES, Valdir Nascimento; TEIXEIRA, Marlene. *Introdução à Linguística da Enunciação*. São Paulo: Contexto, 2012.
- FUCHS, Catherine. As problemáticas enunciativas: esboço de uma apresentação histórica e crítica. Tradução de Leticia M. Rezende. *Alfa*. v. 19. São Paulo, p. 111-129, 1985.

GOMES, Lauro. Estilo e enunciação na linguagem: interseções e distanciamentos entre a estilística de Charles Bally e a teoria dialógica de Mikhail Bakhtin. *Nonada: Letras em Revista*. n. 28, v. 1, p. 120-134, 2017. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=512454262009>. Acesso em: 18 jan. 2021.

GUIMARÃES, Eduardo Roberto Junqueira. *Semântica do acontecimento*: um estudo enunciativo da designação. Campinas: Pontes, 2002.

GUIMARÃES, Eduardo Roberto Junqueira. *Os limites do sentido*: um estudo histórico e enunciativo da linguagem. Campinas: Pontes, 2005.

GUIMARÃES, Eduardo Roberto Junqueira. Quando o eu se diz ele – análise enunciativa de um texto de publicidade. *Revista da Anpoll*, n. 29, v. 1, 2010.

GUIMARÃES, Eduardo Roberto Junqueira. *Análise de texto*: procedimentos, análises, ensino. 2.ed. São Paulo: Hucitec, 2017.

GUIMARÃES, Eduardo Roberto Junqueira. *Semântica*: enunciação e sentido. Campinas: Pontes Editora, 2018.

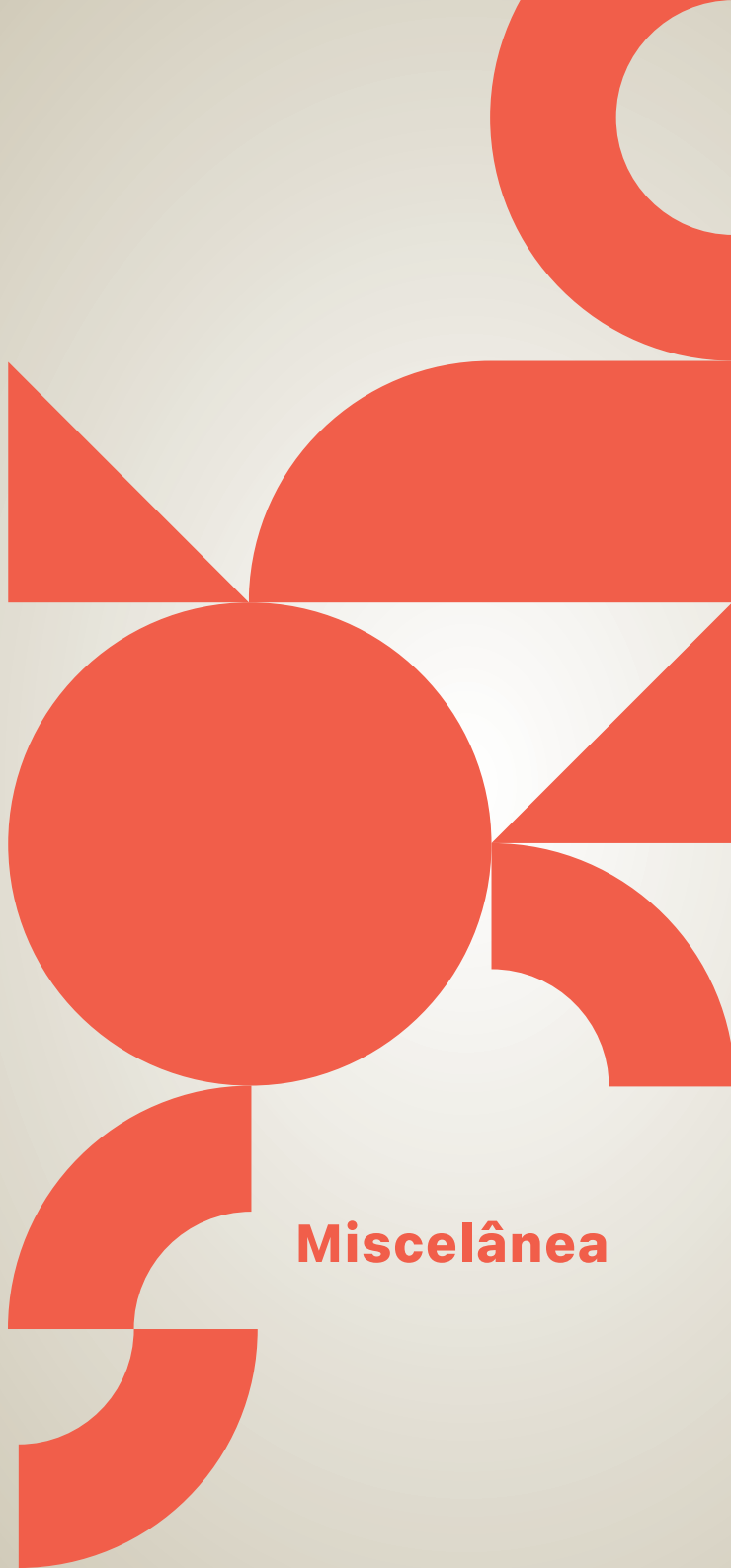
LUZ-FREITAS, Márcia de Sousa. *E a Língua Portuguesa tornou-se disciplina curricular*. (PUCSP e FEFI-MG). Disponível em: <http://www.filologia.org.br/revista/33/04.pdf>. 2004. Acesso em: 05 ago. 2020.

MOLL, Jaqueline. *Alfabetização Possível*: reinventando o Ensinar e o Aprender. 7.ed. Porto Alegre: Mediação, 2006.

MOURA, Dante Henrique. Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. *Holos*, ano 23, v. 2, 2007. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/11>. Acesso em: 06 ago. 2020.

SAUSSURE, Ferdinand. *Curso de Linguística Geral*. Tradução de Antônio Chelini, José Paulo Paes e Isidoro Blikstein. 28.ed. São Paulo: Cultrix, 2012.

SILVEIRA, Edna Cristina. *A nomeação de programas sociais*: um olhar semântico enunciativo. 2019. 155f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de São João del-Rei, São João del-Rei, 2019.



Miscelânea



ENTREVISTA/MISCELÂNEA

ENTREVISTA COM JOÃO WANDERLEY GERALDI¹

IVO DA COSTA DO ROSÁRIO
VANIA LUCIA RODRIGUES DUTRA

Ivo da Costa do Rosário

Doutor em Letras Vernáculas (UFRJ) – 2012.
Docente do Instituto de Letras da UFF.
Professor do PPG Estudos de Linguagem da UFF.
Pesquisador de Produtividade em Pesquisa do CNPq.
Jovem Cientista do Nosso Estado (Faperj).
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3573087642345531>.
ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-1315-6787>.
E-mail: ivorosario@id.uff.br.

Vania L. R. Dutra

Doutora em Língua Portuguesa pela UERJ (2007).
Professora Associada de Língua Portuguesa da UERJ.
É membro dos grupos de pesquisa Grupo SAL – Sistemática, Ambientes e Linguagens (Cnpq) e GT Linguística Sistemática-Funcional (Anpoll).
Coordenadora do projeto LabGraDis – Laboratório de Gramática e Discurso (UERJ/Faperj).
Coordenadora adjunta do GESD – Grupo de Estudos em Sistemática e Discurso (UERJ).
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8570682797639351>.
ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-7028-7690>.
E-mail: vaniardutra@hotmail.com.

1 Título original da entrevista: “Ensino de língua portuguesa: tradição e inovação. Com a palavra, João Wanderlei Geraldi”.

P.: Professor Geraldi, conte-nos um pouco de sua experiência como professor de língua portuguesa. Que situações foram mais marcantes em sua trajetória profissional?

R.: Tornei-me professor de Língua Portuguesa em 1967. Acrescento, por acaso. Fui bancário e havia uma escola da Campanha Nacional de Educandários Gratuitos – CNEG, ou CNEC – que tinha um ginásio na cidade de São Luiz Gonzaga. Em março de 1966, o diretor desta escola apelou para os funcionários do Banco do Brasil para que aceitassem dar aulas na escola, porque efetivamente o pagamento era simbólico e todo o trabalho era tido como colaboração. Fui um dos voluntários, mas naquele ano assumi a disciplina Geografia Geral e Geografia do Brasil! No ano seguinte, a professora de Língua Portuguesa desistiu de sua colaboração e eu assumi. Ela me deixou um programa a ser desenvolvido em todas as séries do então ginásio: fonética, morfologia e sintaxe. No primeiro ano, cumpri este programa, adotando a Gramática Expositiva de Almeida Torres. Ao final do ano descobri que eu aprendi o que não tinha aprendido no meu ginásio e curso de Técnico em Contabilidade. Mas meus alunos nada sabiam. Mudei tudo no ano seguinte. Fui fazendo diferentes experiências, abandonando por completo o ensino gramatical em benefício da leitura e discussão de textos, em benefício da leitura de literatura na biblioteca municipal. Importante dizer que os estudantes trabalhavam de dia e estudavam à noite, experiência pela qual eu já havia passado. Não adotávamos livro didático. Fui, portanto, um professor leigo, formado por seus alunos. Para falar das situações marcantes deste trajeto – que se desenvolveu de 1967 a 2003, portanto durante 46 anos –, preciso selecionar o que fui aprendendo.

1. Começo com algo que suponho que seja raro. Não esqueçamos que vivíamos sob a ditadura. Eu era um jovem de 20/21 anos e, obviamente, de oposição à ditadura. Nunca esquecerei que um de meus alunos, Jairo, me emprestou o livro *Princípios Fundamentais de Filosofia*, de Georges Politzer. Era uma “senha”: dependendo de minha opinião sobre o livro, seria ou não aceito num partido clandestino, o PCdoB. Minha formação anterior vinha do movimento católico de esquerda. Li o livro, discuti com meu aluno, depois discuti com uma amiga – mais tarde vim a saber que era membro do Partido. Afinal, fui aceito no Partido e passei a atuar mais organicamente na oposição à ditadura.

2. Já no ano de 1968, fizemos uma reforma no currículo do curso. Nossa análise política mostrava que as disciplinas Organização Social e Política Brasileira (OSPB) e Educação Moral e Cívica se tornariam obrigatórias, uma forma da ditadura fazer proselitismo. Antecipamo-nos, e incluímos as duas disciplinas que passaram a ser ministradas pelo então líder do nosso núcleo partidário, um advogado. No ano seguinte, ao se tornarem obrigatórias no ensino ginásial, o único professor da cidade que tinha autorização para ministrá-las era nosso líder. Uma aprendizagem fundamental: é preciso antecipar-se ao movimento da direita.

3. Em 1970, fiz minha primeira e única experiência de dar aulas para adolescentes, agora no Colégio Santo Ângelo, dirigido pelos Irmãos Maristas. Aprendi que as realidades eram totalmente distintas: dar aulas para trabalhadores que estudam e para estudantes que não trabalham e se preparam para o

futuro. Foi uma péssima experiência, não dei conta de lidar com adolescentes! Imagino desde então as dificuldades dos professores e os compreendo até certo limite.

4. Em 1975, comecei a dar aulas na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Iju (FIDENE, hoje Unijuí). Eu havia feito o curso de Direito, depois o curso de Letras – licenciatura curta, uma invenção da Ditadura, para dar conta de formação rápida de professores em função da reforma (LDB 1971) que aumentou a escolaridade obrigatória de 4 para 8 anos. Agora, sonhava eu, estava na formação superior e poderia desenvolver estudos que não tive na minha formação, exigindo dos estudantes o que de mim não fora exigido. E eis que encontro novamente trabalhadores – alguns professores do ensino básico – que estudam à noite e que não podem se dedicar totalmente ao que eu imaginava que pudessem acompanhar. E então, fui me adaptando às condições reais de formação do professor – as mesmas pelas quais havia passado e queria esquecer – em cursos noturnos, um tanto facilitados, sem exigências de domínio de toda a bibliografia indicada. Se eu fora um aluno que queria mais do que me ofereciam (já tinha experiência e um diploma superior), nem todos poderiam ser o que eu desejava ter sido. Aprendizagem com os outros, com a vida.

5. A partir do segundo semestre de 1980, passo a integrar o corpo docente do Departamento de Linguística da Unicamp, como professor do curso de Letras. Havia bacharelado e licenciatura. No Instituto a questão da formação do professor era secundária – e deixada a cargo das chamadas “disciplinas pedagógicas”. Formar pesquisadores se sobrepunha à formação

do professor. Quase todos os estudantes tinham no horizonte fazer pós-graduação e se tornarem professores universitários. Mas, as oportunidades não eram tantas e a grande maioria se tornaria professor(a) do ensino básico, grande parte deles em escolas particulares destinadas aos filhos das elites. Para mim, foi difícil esta transição. O ensino era considerado assunto menor. Fiz a experiência de participar da disciplina Práticas de Ensino (ministrada pela Profa. Lilian Lopes Silva, da Faculdade de Educação) e tive o desprazer de ver nossos estudantes recusarem colaboração com a professora. A cada questão levantada, respondiam que nada disso tinham visto nas disciplinas cursadas. Algo obviamente falso. Então ficou clara para mim esta separação mais ou menos ridícula entre as chamadas disciplinas específicas e a formação pedagógica. Parecia-me que o curso de Letras esqueceu que formava professores. Isto se funda numa inverdade: quem sabe o conteúdo, sabe ensinar. Uma falácia deduzida de que quem não sabe o conteúdo, não tem condições de ensinar. Uma condição necessária tornou-se uma condição necessária e suficiente.

Fui professor de inúmeros cursos de extensão, em projetos da Secretaria de Educação do estado. E aprendi que estas intervenções mais ou menos esporádicas não dão os resultados esperados. Em geral seus temas respondem muito mais aos interesses dos ministrantes do que dos professores. Como eu havia formulado, ainda em Ijuí, alguns caminhos para o ensino da língua – tais como aparecem nos textos “Concepções de Linguagem e Ensino” e “Unidades Básicas do Ensino de Língua Portuguesa”, publicados em 1981 nos Cadernos da Fidene e

depois incluídos na coletânea *O texto na sala de aula*, comecei a propor cursos com continuidade, mantendo o contato com os professores que quisessem levar para suas salas de aula as propostas elaboradas. Assim, surgiram dois grandes projetos em que me vi envolvido: a) na cidade de Aracaju (1981 a 1985), em que anualmente ministrava um curso para 40 professores e aqueles que quisessem entrar para o projeto compunham um grupo, sob coordenação da Profa. Nilma Goes Fonseca, da Coordenadoria Técnico Pedagógica (COTEP) da SEC-SE. Aprendi nesta experiência que o trabalho de grupo em grupo trazia inúmeros problemas: aqueles professores que recusavam as ideias defendidas durante o curso – em que eu aplicava os mesmos caminhos propostos para o ensino, com práticas de leitura, de produção de textos e de análise linguística – tornavam-se críticos dos colegas que aceitavam a proposta, fazendo circular incompreensões, particularmente relativas à variação linguística, à consideração de que o erro é caminho para o acerto, etc. Assim, tanto os professores quanto nós da coordenação enfrentamos dificuldades desnecessárias, obrigando-nos a desenvolver um trabalho junto às equipes técnicas de pedagogos para desfazer mal-entendidos. b) no Oeste do Paraná, desta vez envolvendo a região. Havia uma Associação de Educação do Oeste, ASSOESTE, que reunia todas as secretarias municipais de educação e que ainda recebia financiamento da OEA, no programa de educação face às mudanças trazidas pela construção de Itaipu. Fui convidado para ministrar um curso de extensão, mas transformamos a ideia em um projeto. Foram oferecidos ao mesmo tempo vários cursos com o mesmo conteúdo, para os mais de 600 professores

de língua portuguesa da região. Assim, todos ficavam sabendo ao mesmo tempo do que se tratava, lendo e experimentando enquanto professores-alunos a proposta que estavam estudando. Deste grande grupo, mais de 300 começaram a alterar sua prática em sala de aula. Acompanhamos o grupo de 1984 até 1989, com seminários, encontros, cursos de especialização. Alguns destes professores, posteriormente, seguiram carreira acadêmica. Chegamos a números surpreendentes na época: mais de 400 professores envolvidos, uma biblioteca de mais de 100 mil volumes de livros de literatura, todos na mão dos estudantes do ensino básico, bibliotecas formadas em cada sala de aula num acervo de 30/40 livros em cada sala. Durante todo esse tempo, os professores contavam com o apoio da equipe técnica da ASSOESTE e minha participação à distância. Naquela época, respondia cartas resolvendo dúvidas de professores e mesmo cartas para seus alunos que me escreviam (já que uma das propostas de produção era a troca de cartas em turmas de diferentes cidades). Assim, posso afirmar que fui um professor formado inicialmente pelos seus alunos, depois pelos seus colegas do ensino básico a que se sobrepõem os estudos sempre continuados que fiz. Foram as preocupações dos professores que se tornaram os temas de minhas pesquisas e de meus estudos. Obviamente, não tive uma carreira linear. Fiz minha dissertação de mestrado na área de Semântica Argumentativa (O. Ducrot); passei para a Análise de Discurso (Pêcheux); desisti quando li *Arqueologia do Saber* (Michel Foucault) e percebi que a questão da *descontinuidade* nas formações discursivas foi deixada de lado – o que mostra não existir Formação Ideológica ou Formação

Discursiva monolítica. Assim, acabei como um estudioso das obras do Círculo de Bakhtin, porque estas respondiam muito mais a estas preocupações com o enunciado concreto. Há uma linha comum entre estas posições – a preponderância da enunciação sobre o enunciado. Nos anos 1970/1980 a expressão “Linguística da Enunciação” era considerada uma contradição em termos.

P.: *O Texto na Sala de Aula e Portos de Passagem* são duas obras de vanguarda diante das discussões mais modernas acerca do ensino de língua. Como surgiu a ideia de publicar essas duas obras tão especiais? Quais seriam os pontos mais fortes desses dois livros?

R.: *O Texto na Sala de Aula* é uma coletânea que organizei para os cursos ministrados no Oeste do Paraná. Era para ter sido uma “apostila”, mas a ASSOESTE a transformou em livro, cuja primeira edição de 1000 exemplares foi distribuída aos professores participantes dos cursos e aos autores dos textos. As sobras acabaram sendo vendidas para fora da região oeste. O livro logo ganha seus próprios caminhos. Penso que uma das vantagens deste livro é contar com textos escritos em linguagem simples, sem os excessos de citações típicos dos textos acadêmicos. E também porque passa pelas questões mais cruciais para o ensino: a questão da variação linguística (e suas relações com o poder); a questão das concepções de linguagem; e uma proposta de caminhos possíveis para a prática de sala de aula. No que concerne à proposta de ensino, ela foi inicialmente publicada no referido Caderno da Fidene, em 1981. Lembremos que um dos aspectos de mais difícil execução é a *prática de análise linguística*. Aqui a palavra linguística é um adjetivo que remete à linguagem,

não à Linguística. Começa aí uma confusão. Na verdade o objetivo era permitir uma reflexão conjunta de professores e alunos sobre os recursos linguísticos mobilizados para a produção do texto sobre que se debruçavam para análise. Tratava-se de refletir a partir do texto do aluno e não a partir de textos de autores conhecidos e reconhecidos (como foi a prática das antologias e dos livros didáticos em geral). E refletindo sobre as possibilidades do dizer, fazer a reescrita da primeira versão feita. Ao propor esta reflexão, era necessário levar em conta o saber-fazer dos professores, habituados ao ensino gramatical, com definições e classificações (mesmo a sintaxe não passava de classificação das orações num período). De modo geral, o que se pedia não era uma reflexão, mas uma memorização de classes e capacidade de encontrar “exemplos” destas mesmas classes nos textos lidos ou nos exercícios propostos. Por isso, quem hoje lê o texto “Unidades Básicas” verificará a tentativa do respeito a este saber-fazer dos professores, trazendo elementos da gramática tradicional em vez de introduzir questões diretamente de estilística (onde se estudam as diferentes formas do dizer). *Portos de Passagem* é produto da minha tese de doutorado, defendida em 1990. Retirei da tese um capítulo, em que tratava de questões de sociologia da linguagem (este capítulo foi desdobrado em dois textos que compõem a coletânea *Linguagem e ensino – Exercícios de Militância e Divulgação*). Neste livro, aprofundo a fundamentação teórica que sustentava a proposta de ensino já conhecida. Acho que há três contribuições específicas deste livro: a) a distinção entre ações com a linguagem, sobre a linguagem e da linguagem. A primeira reúne tanto estudos da teoria dos atos de fala quanto

da retórica. A segunda remete ao trabalho com a linguagem, a concatenação de recursos expressivos e a construção de outras formas de dizer (particularmente a metáfora e a metonímia, processos que considero extremamente produtivos do ponto de vista linguístico-discursivo). A terceira é tributária da concepção de linguagem como atividade constitutiva, que se encontra em Carlos Franchi, este lastreado na psicologia cognitiva, e em Volochínov (Bakhtin), este com perspectivas marxistas.

b) A distinção entre atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas. Infelizmente, o ensino sempre se baseou numa metalinguagem construída pela reflexão intermitente dos gramáticos, e dos estudantes se exigia apenas que a conhecessem como “verdades” absolutas, não havendo outras possibilidades. Substituir o ensino metalinguístico por atividades epilinguísticas, isto é, de reflexão sobre os recursos expressivos mobilizados na produção dos textos (próprios ou alheios) era o que esperava com a proposta de “prática de análise linguística” de que há inúmeros exemplos no livro.

c) Imaginar o ensino como um trabalho de operações – de várias ordens incluindo sobretudo aquelas a que pouco se chama atenção dos exercícios classificatórios, mas que representam efetivamente a capacidade de mobilizar a língua na produção de textos. Novamente o livro contém inúmeros exemplos destas operações. Esperava com isso tornar mais claro o sentido da “análise linguística” que se propunha.

P.: Ao propor a “prática de análise linguística” na década de 80, põe-se em cena uma perspectiva didático-pedagógica diferente para o trabalho com a língua na escola básica, ampliando o entendimento acerca do trabalho a partir dos

pressupostos da gramática tradicional e considerando o texto. Quase quarenta anos depois, qual é a sua avaliação sobre essa proposta e seus resultados?

R.: Difícil avaliar. Sobretudo porque esta é uma prática que se dá no interior da sala de aula e com professores que não se formaram para pensar a língua, mas para devolver a seus formadores as informações teóricas que lhes foram ministradas. E isto em todos os campos da nossa área: apresentam-se leituras canônicas de textos literários, e espera-se que os estudantes as devolvam. Não se parte de leituras feitas para discuti-las e contrapô-las a outras leituras feitas. Ensinam-se teorias linguísticas e espera-se, no máximo, que os estudantes as apliquem nos exercícios propostos. Dificilmente se toma o que o estudante percebe sobre a língua para depois ir aprofundando a discussão até chegar a outras perspectivas teóricas. Quando os professores se viram, em função da proposta de que tomaram conhecimento, diante dos textos de seus alunos, não sabiam muito o que fazer. Inicialmente, a prática de análise linguística não passou de higienização do texto, corrigindo erros ortográficos, exigindo não repetições da mesma palavra, etc. Em *Portos de Passagem*, tomo um texto de uma criança que me foi apresentado por uma professora, dizendo que todos os textos que lhe eram devolvidos seguiam o mesmo padrão. Ela havia adotado o “diário” e pedia que os alunos escrevessem como foi seu dia. Mas no fundo ela – como leitora – não estava interessada em saber como foi o dia do seu aluno. Porque a cada informação dada, podem corresponder inúmeras perguntas e as respostas transformariam por completo o texto. Desde o “Eu acordei” se pode perguntar inúmeras outras informações: acordou com despertador?

Acordou sozinho? Alguém chama você? As respostas permitirão operações de complementação e expansão do texto de modo que a segunda versão, produto da “análise linguística” se torna outro texto, como tento demonstrar. Note que para formular perguntas como essa, o importante é olhar para os alunos, querer saber o que fazem, o que fizeram. Esta preparação não se dá no curso de formação, porque de modo geral partimos do pressuposto de que estudantes e alunos do ensino básico nada têm a dizer. O Outro parece não existir na sala de aula, a não ser como tábula rasa em que, na imagem de Paulo Freire, depositamos conhecimentos. E depois reclamamos de seus textos sintéticos, não reflexivos, etc. É muito comum atribuir a ideias inovadoras a culpa pelas mazelas da escola. Aconteceu isso com a “escola nova” de Anísio Teixeira. Mas onde, em que escolas, as propostas de Anísio Teixeira foram efetivamente executadas? O mesmo se pode dizer das ideias de Paulo Freire, a quem a direita culpa de todos os males da educação brasileira. Há movimentos pelo retorno do ensino gramatical. O argumento “acadêmico” é que esta gramática – com sua ciência taxonômica ultrapassada – faz parte de “nossa cultura”. A primeira pergunta a fazer é a que se refere este “nossa”? Como se pensar a língua fora das classificações feitas fosse algo esdrúxulo, extemporâneo, inadequado. Parafraseando Caetano Veloso, em sua crítica à filosofia (ele iniciou o curso de Filosofia, mas desistiu): “está provado/só se pode filosofar/em alemão”, poderíamos dizer que estes defensores do ensino da gramática tradicional diriam que “está provado, somente se pode pensar a língua com a gramática”. Aquela mesma que, como disse Rui Barbosa, é preciso esquecer depois de tirar o “pó de giz” em que quase todos são afogados.

Assim, minha avaliação é que devemos continuar a batalhar pela presença da reflexão sobre a língua e seus recursos expressivos em sala de aula, ao invés de repetirmos monotonamente classificações inúteis para um conhecimento genuíno da língua e para um uso eficaz da linguagem.

P.: Qual é sua avaliação sobre o ensino da leitura e da produção textual ao longo das últimas décadas?

R.: Penso que não se pode negar que muitos livros chegaram às salas de aula; que ler livros é bom; que é um absurdo mandar toda uma classe ler um mesmo livro somente para aplicar uma prova. Que a cobrança de leitura de literatura deveria seguir outro caminho, alguma outra alternativa, para efetivamente chegarmos a uma sociedade leitora. Um professor que somente faz discurso sobre a importância da leitura, mas que os alunos jamais veem com um livro de literatura na mão, é um professor hipócrita. Para além desta faceta que envolve o que chamei de “textos longos”, o desenvolvimento da capacidade de perceber sentidos e manejo de recursos expressivos deve ser objeto de aulas de leitura em sala de aula, com textos curtos, que permitam um compartilhamento imediato em sala e um avanço na compreensão dos sentidos e das expressões usadas pelo autor. Como isso vem acontecendo em sala de aula, neste novo mundo da tecnologia, dos celulares, dos milhões de textos e falas colocados à disposição dos professores e dos alunos? O mundo de 2020 é totalmente distinto, no que concerne ao acesso a tecnologias, do mundo de 1980. Mas, as mazelas, as necessidades e as realidades sociais continuam as mesmas ou talvez até piores. Diria que hoje vivemos uma “balbúrdia

de falas (orais ou escritas)”, e que há pouca escuta. Talvez uma aprendizagem a ser desenvolvida em sala de aula seja precisamente aquela da escuta (que envolve ouvir e ler). Todo mundo quer se manifestar. Quem nos ouve? Quem nos lê? É falso achar que o fato de alguém ter clicado em “seguir”, este mesmo alguém realmente escuta o que lhe dizem. Neste ponto, penso que a prática de leitura de textos deve ser ampliada em função das novas disponibilidades, mas sempre alerta para o fato de que nossas leituras não podem ficar na superfície dos textos, nem podemos nos tornar simples leitores de frases curtas de um Twitter. Estudar exige bem mais do que isso, desde os primeiros anos escolares. Quanto à produção de textos, me alegra que esta expressão tenha substituído a “redação” na escola. Esta expressão ficou reservada apenas para textos produzidos sob as condições de concursos e provas, onde efetivamente o autor sabe que deve dizer o que espera que dito seja. A produção de textos tal como proposta deveria ser o inverso: a tomada da palavra, para contar o contido e não contado da história, aquilo que fica no cotidiano tão desvalorizado. Produzir textos não é para mostrar que sabe escrever, mas para dizer alguma coisa, defender uma ideia, reportar um fato, narrar uma história ou um acontecimento particular. Penso que a mudança de terminologia, no ambiente escolar, nem sempre correspondeu à mudança de atitudes diante do escrever, diante do respeito pelo aluno como autor, o que torna o professor um leitor privilegiado que pode auxiliar o autor iniciante a se desenvolver. De qualquer forma, a proposta que elaborei nos anos 1980 terá valido a pena se alguém em algum dia abrir uma

gaveta e encontrar um livrinho – talvez mimeografado – que ele escreveu ou de que participou com um texto. Isto lhe trará a lembrança de que é capaz de ser autor.

P.: Há muito tempo se fala em uma crise do ensino de língua portuguesa. Qual é seu ponto de vista acerca dessa ideia? Que caminhos concretos a escola brasileira deveria trilhar para efetivamente oferecer um ensino de melhor qualidade às crianças e aos jovens brasileiros?

R.: Parece que estamos sempre em crise. Talvez devamos assumir que a crise é própria de todos aqueles que pensam a escola brasileira. Numa sociedade tão desigual, cuja elite é tão mesquinha e atrasada, qualquer mudança efetiva na escola dependerá de uma mudança social um pouco mais profunda. Pensemos apenas em alguns dados: foi necessária uma ditadura para elevar o nível de escolaridade obrigatória de 4 para 8 anos, e isto já na segunda metade do século XX. O ensino médio ainda não é obrigatório! A universalização da oferta de escolas de ensino fundamental somente se dá em meados da década de 1990 (e isto porque permaneciam fora da escola mais de três milhões de crianças). A educação infantil ainda é considerada um luxo, mesmo sabendo que pai e mãe precisam trabalhar fora. Houve recentemente um prefeito, que na inauguração de uma creche, defendeu a esterilização das mulheres para não gastar em construção de creches! Ora, a crise do ensino de língua portuguesa acompanha a crise social. É dela caudatária. Não podemos deixar de ter presente que, ao fazermos na escola o que podemos, temos que participar da cidadania para podermos chegar a outra escola, mais próxima

daquela que queremos. E isto significa luta política. Uma das pouquíssimas vantagens da epidemia que vivemos foi mostrar que a casa não é escola, que pai e mãe não são professores. Enterrou-se com a epidemia a defesa da “home schooling”. A extrema direita retirou esta panaceia de suas reivindicações. Tenhamos presente: nunca haverá uma escola de qualidade numa sociedade de desiguais como é a nossa. A qualidade ficará sempre para aqueles que pagam por ela, neste mundo organizado para seu benefício exclusivo. Isto posto, pode-se pensar em ações dentro da escola, dentro da sala de aula, que permitam ao mesmo tempo mudar as práticas pouco eficientes, incorporando o Outro – nossos estudantes – no usufruto dos bens culturais sem oferecê-los como única verdade possível. Dediquei minha vida a isso. Pode não ter sido o melhor, mas foi o possível de então. Outros possíveis precisam ser construídos hoje, diante das novas realidades que vivem nossos estudantes – incluindo a falta de perspectivas futuras.

P.: Considerando-se o papel fundamental do professor, qual é seu pensamento sobre a formação inicial oferecida nos cursos de licenciatura em Letras hoje no Brasil?

R.: Lastimável. Quando da criação das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, em 1939, com o fim precípua de formar professores (notemos com que atraso aparece esta questão no mundo oficial das leis), o currículo de formação incluía Filosofia, Sociologia, Psicologia. A que se reduziu a formação dos professores de língua materna? A uma “formação bípede” – estudos literários e estudos linguísticos – com um pequeno rabinho de “formação pedagógica” a qual os estudantes

chegam ideologizados de que é perda de tempo (ou “estudos não científicos” para os mais arrogantes). Um estudante de Letras chega à sala de aula sem nenhum conhecimento, para além do senso comum, da estrutura social em que vive e dentro da qual se situa a escola. Sem ter discutido que função exerce a escola numa sociedade de classes. E seguindo o modelo a que ele mesmo foi submetido, participará da exclusão de sujeitos falantes, reprovará, exigirá saberes inúteis, sem levar em conta as condições sociais efetivas de seus alunos. Não é por acaso que seu sonho é dar aulas em escolas particulares destinadas aos filhos de “gente de bem”. Onde não terá que enfrentar tantos problemas. Assim, enquanto a escola contemporânea está exigindo um professor-centopeia, capaz de encontrar respostas para as situações que se apresentam na sala, temos formado bípedes (quando não sacis-pererês). A esclerose da sensibilidade acabou por se espalhar em nossa sociedade atingindo cursos de formação de professores.

P.: Que papel a sociedade civil deveria assumir diante da Educação brasileira, especialmente com relação aos aspectos do letramento?

R.: No Brasil, sobretudo, se tornar *sociedade civil*, com clareza do que seja cidadania. Cidadania para todos. Tomo um exemplo: hoje parei o carro para que algumas pessoas atravessassem a rua na faixa de pedestres. Alguns deles me agradeceram com gestos. Não fiz mais do que minha obrigação, mas o povo está tão acostumado a não respeitarem seus direitos que quando alguém os respeita, agradece. Não houve um ministro que recentemente disse que “devemos” às Forças Armadas

não ter havido um golpe de estado no final do ano passado? Como cumpriram a lei, devemos estar gratos? Na prática, que conceito de sociedade civil e de cidadania subjaz a estes gestos? A estas falas? Há um aspecto que não pode ser sombreado pelo conceito de sociedade civil: vivemos numa sociedade de classes. E no Brasil, numa sociedade em que a elite considera que sua empregada doméstica não tem nada que aprender inglês na escola. E não faltam proposições de que a escola deve formar sujeitos adaptados ao mercado e adaptáveis segundo os desejos deste ente fantasmagórico, na verdade os interesses do atual capitalismo improdutivo. Defendo uma escola pública e laica, que ouça os interesses daqueles a quem se destina: os estudantes e seus pais, inicialmente. Mas que não se subordine a estes interesses porque a escuta não quer dizer concordância. Que seja prenhe da utopia por uma sociedade mais justa e mais igual. Que não esconda que há alternativas sociais além daquela que nos apresentam como inevitável. Com professores com tempo integral na sua escola, com gabinetes de trabalho, com salários dignos. Sem a dedicação (não messiânica, mas utópica) dos professores, jamais a escola terá qualidade. Caberá à sociedade lutar para que as políticas públicas de educação não sejam de adaptação, mas de formação de sujeitos capazes de intervir na vida política. Quando se iniciaram os movimentos de 2013, eu me perguntava: o que fizemos nas universidades, em que formamos estas pessoas? (mais de 70% dos manifestantes tinham curso superior). Quando por fim a população, levada por uma campanha de desmoralização da política, escolhe um fascista para a presidência da república em 2018, eu me

perguntava que fez a universidade – porque os terraplanistas têm curso superior – que não percebeu o que estava formando, em nome de transmitir conhecimentos científicos distantes de qualquer ética? O ano de 2018 não é somente responsabilidade de pastores neopentecostais. É também da universidade (e da chamada sociedade civil organizada). Quando os resultados eleitorais de 2022 nos mostraram que as regiões mais escolarizadas do país optaram pelo candidato fascista – agora conscientemente, pois tinha vivido 4 anos sob as ameaças – que dizer da escola que formou estes eleitores? Sabemos que a escola não pode tudo, mas está muito aquém do que pode. Não é mais possível apostar na escola que temos; é cada vez mais difícil encontrar sujeitos interessados em dedicar-se a fazer o que podemos para construir bases para o que queremos. Temos que apostar que as novas gerações criarão caminhos melhores do que aqueles que um dia nossa fracassada geração pôde elaborar.

P.: Afinal de contas, em sua opinião, o que é essencial para uma prática efetiva de ensino-aprendizagem da língua materna na escola básica no Brasil hoje?

R.: Responderei em poucas palavras: coragem, arrojo e inconformismo com o *status quo*. Fazer da vida profissional uma experiência contínua, que admite avanços e recuos. Mas sem medo de ser feliz.



ENTREVISTA/MISCELÂNEA

ENTREVISTA COM SÓNIA RODRIGUES¹

MADALENA TEIXEIRA
MARIA JOSÉ GROSSO

Madalena Teixeira

Doutoramento em linguística, no ramo de linguística aplicada. Universidade de Lisboa, 2007.

Professora na Universidade de Aveiro (UA).

Centro de Investigação em Didática e Tecnologia na Formação de Formadores (CIDTFF).

Lattes: <https://www.cienciavita.pt/portal/2E10-F2A8-85E5>.

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-1064-3790>.

E-mail: madalenatvdteixeira@ua.pt.

Maria José Grosso

Doutoramento em linguística, no ramo de linguística aplicada. Universidade de Lisboa, 2000.

Professora aposentada na Universidade de Lisboa.

Professora Associada Universidade de Lisboa, Universidade de Macau.

Investigação em Português Língua Estrangeira.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9643435584462319>.

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-1064-3790>.

E-mail: mjgrosso@um.edu.mo.

¹ Título original da entrevista: “Desafios do ensino da gramática na atualidade portuguesa por Sónia Rodrigues”.

P.: O que a motivou ser a professora?

R.: Desde que me lembro, professora foi sempre o que imaginei ser. Creio que o encantamento por esta profissão ocorreu logo no primeiro ano da escola, tinha seis anos. Recordo-me bem da alegria que sentia a cada aprendizagem nova, da explosão de curiosidade resultante de aprender a ler, que me impeliu a querer saber tudo o que estava encerrado em todo e qualquer documento escrito que encontrava. E de como olhava para a professora como sendo a pessoa que fazia acontecer essas emoções positivas, tão agradáveis e estimulantes. Nessa altura, associei professor a adulto capaz de fazer eclodir nos mais novos sensações, capacidades e atitudes vitais através de um conhecimento de mundo que rasgava os limitados horizontes quotidianos. Quis sempre ser esse adulto e contagiar os outros com a vontade de querer saber mais, com a alegria de conhecer mais mundos, com a curiosidade questionadora do mundo à nossa volta. Nunca me imaginei outra coisa.

P.: Incentivava os seus alunos/amigos a serem professores?

R.: Incentivo sempre os meus alunos e amigos a serem professores, quando sentem essa vontade e essa vocação. Ser professor não é um mero emprego, nem pode ser encarado como uma atividade profissional escolhida por comodismo ou mera conveniência tática. Quando isto acontece, aquele que entra na docência rapidamente começa a soçobrar e a colocar na profissão as razões da sua frustração profissional. Ser professor toma-nos por inteiro: o nosso temperamento e personalidade, a sensibilidade, a inteligência, o conhecimento, as capacidades, os comportamentos, as atitudes, os princípios e valores. Um professor é um adulto

altamente especializado, com conhecimento e competências profissionais específicas, em interação permanente com crianças e jovens tendo em vista o seu desenvolvimento integral e o compromisso de expandir as competências, conhecimentos e saberes, atitudes e valores capazes de os transformar em adultos autônomos, integrados e ativos numa sociedade democrática e inclusiva, promotores eles próprios de respostas e mudanças necessárias a um mundo melhor.

P.: Sente-se realizada como professora universitária?

R.: Faço duas leituras dessa pergunta. A uma delas responderei que sentir-me realizada numa atividade em que estou envolvida raramente me acontece, porque tenho uma autocrítica implacável que me impele para uma contínua procura de melhoria. Sinto-me em busca da realização plena do exercício da minha atividade como professora universitária. Num outro sentido, posso assegurar que me sinto realizada profissionalmente por poder ser professora no ensino superior, dado que se trata de uma atividade que requer de nós uma articulação permanente entre o ensino, a investigação e a transferência de conhecimento para a sociedade. Poder atuar profissionalmente nestas três dimensões proporciona-me essa sensação de realização. Foi um longo percurso de preparação para ser professora universitária. Sinto-me realizada por ter conseguido a concretização desse sonho, transformado em projeto de vida.

P.: Como professora universitária, o que considera mais importante ensinar ou investigar? Porquê?

R.: Ao nível do ensino superior, é importante que o professor desenvolva, nos estudantes, competências de alguma

complexidade como a capacidade de problematização, de criação de soluções a submeter à experimentação em resposta a problemas da atualidade, de capacidade metacognitiva relativa aos processos de aprendizagem, de construção de conhecimento científico, artístico, tecnológico robusto. É fundamental criar e desenvolver talento, ampliar qualificações, incutir a indagação permanente da realidade como fator promotor da aquisição de conhecimentos e saberes, a valorização do rigor científico, do sentimento estético, da criação (conceptual, tecnológica, artística) e da colaboração no desenho e implementação de projetos orientados para a resolução de problemas. Há desafios dos alunos que é interessante agarrar: por exemplo, lerem e compreenderem aprofundadamente artigos científicos, realizarem investigação, desenvolverem competências sólidas em comunicação da ciência, relacionarem conceitos e teorias e aplicarem esse conhecimento a situações novas, formularem questões de investigação orientadoras de projetos científicos ou outros, desenvolverem autonomia, sentido de responsabilidade, capacidade de cooperação e pensamento crítico.

P.: Como é que vê o papel da investigação, quer na sua carreira académica, quer na formação dos seus estudantes?

R.: A investigação e o ensino estão interligados na minha atividade, quer na carreira académica, quer na formação dos meus estudantes. Na carreira académica, a investigação constitui uma componente altamente valorizada, traduzindo-se em indicadores específicos de desempenho, cuja evidência anual se submete a um processo de avaliação individual. Desse processo fazem parte, entre outros elementos: a realização

de projetos científicos, com e sem financiamento, em equipes multidisciplinares, dentro da própria instituição ou em articulação com outras instituições; a organização e participação em eventos científicos nacionais e internacionais; a publicação de artigos científicos, de livros e/ou capítulos de livros. É uma atividade exigente, mas vital para a dimensão do ensino na atividade profissional do professor universitário. Não há outra forma de desenvolver nos estudantes o olhar científico sobre a realidade senão integrando-os em processos de investigação conduzidos pelo professor. No ensino superior, investigar e ensinar entrelaçam-se e alimentam-se mutuamente. No meu campo de trabalho, as aprendizagens dos estudantes são construídas através de um ensino baseado na investigação. Neste momento, ocupa-me, sobretudo, a formação inicial de professores de português, em cursos de mestrado em ensino. Para tal, os estudantes são orientados em projetos de investigação-ação, que desenham, implementam e monitorizam a partir de uma problemática associada ao contexto educativo em que atuam enquanto futuros professores. Esse processo inclui também debate, escrita e reescrita depois de reflexão crítica e revisão. A publicação dos trabalhos resultantes é o corolário desse processo formativo em que a investigação, na modalidade de investigação-ação, é vital. E não se trata só do trabalho realizado no 2º ano do curso de mestrado em ensino, em que ocorre a prática de ensino supervisionada. É também uma estratégia de formação que ponho em ação logo no 1º ano do curso, por exemplo com estudantes de Oficina de Gramática de Língua Portuguesa (RODRIGUES; SILVANO, 2019a, 2019b).

P.: Quais são os desafios e as recompensas por ensinar no ensino superior?

R.: Considero que é simultaneamente desafio e recompensa a possibilidade de desenvolver investigação e fazer dessa atividade uma componente do meu trabalho. A proximidade professor/estudante permite uma interação adulta, que possibilita o aprofundamento de questões e a realização de pesquisas em parceria. Outro desafio que também é recompensa é a necessidade de permanente atualização científica, de especialização em determinadas áreas científicas ao mesmo tempo em que se desenvolvem atividades transversais com colegas de outras áreas ou Faculdades. Um desafio que, muitas vezes, é constrangimento é a exigência de gerir atividades que se espalham por três ou mais frentes: a investigação e a necessidade de preparar candidaturas a concursos para financiamento; a docência e a necessidade de orientar os estudantes em projetos de investigação; a transferência de conhecimento para a sociedade e a prestação de serviços à comunidade; a assunção de responsabilidades na gestão Universitária. A articulação de todas estas dimensões e a gestão de tempo são desafios consideráveis. Mas é um trabalho compensador quando observamos o percurso e a evolução dos estudantes e a sua autonomização na produção científica e na realização profissional.

P.: Qual é a sua abordagem para orientar estudantes de licenciatura e de pós-graduação nos respectivos projetos de investigação?

R.: A orientação de estudantes é uma atividade formativa personalizada, em que orientador e estudante interagem tendo como foco um projeto de investigação. A relação que se

estabelece entre ambos é singular, pois depende fortemente da personalidade, do conhecimento, das competências científicas e da motivação do estudante para esse tempo dedicado a uma investigação realizada em parceria com o orientador. É importante referir que a investigação é uma atitude que se desenvolve em todos os estudantes, não só naqueles que revelam já vocação e competência científicas, mas naqueles para quem a investigação constitui ainda uma atividade desconhecida ou com a qual têm uma relação ainda pouco familiar. Há estudantes que necessitam, sobretudo, de apoio emocional, de validação. Há outros que necessitam, sobretudo, de uma atividade dialética de problematização, de aprofundamento conceptual. Há estudantes que necessitam de estimulação da imaginação e criatividade na procura de soluções. Há estudantes que necessitam de apoio na gestão e organização das tarefas e procedimentos, em função do tempo disponível e dos prazos. O grau de autonomia dos estudantes é também variado. A avaliação desse grau de autonomia, logo no início da orientação, é fundamental para se traçar uma atuação produtiva. A minha abordagem depende de duas variáveis: do método científico em questão (dissertação e investigação-ação são as duas opções com que trabalho habitualmente) e do perfil do estudante. No caso da investigação-ação, em contexto educativo, a minha abordagem é a seguinte:

- a) Primeiro, há o questionamento e a problematização a partir da observação do contexto e da mobilização de conhecimento conceptual e factual prévio e da leitura de textos teóricos; esta fase é realizada oralmente, através de um diálogo dialético e do método de questionamento oral estrategicamente orientado

para o estudante passar da leitura de mundo (descrição dos dados empíricos observados pela imersão no contexto em que passa a atuar como agente educativo) para a formulação de uma representação conceptual da área didática específica em que pode intervir como professor, gerando uma pergunta promotora de uma compreensão mais profunda dessa área de atuação e do impacto que a ação estratégica e especializada do professor pode gerar na capacidade de aprender dos alunos;

b) Depois, há a escrita, uma escrita sobre essa problematização, que interliga as componentes de leitura-observação de mundo e de reflexão/problematização; esta escrita é realmente um processo em parceria orientador-estudante, é uma escrita reflexiva profunda: o estudante reflete enquanto escreve, relê e reescreve; depois envia o texto ao orientador, que é um leitor crítico que se posiciona simultaneamente como “aquele que faz uma arguição cooperante” e “aquele que formula comentários críticos orientadores do rumo que a investigação assume”. Trata-se de um processo assente na crítica, na dialética, no confronto de perspectivas que visam assegurar à investigação em curso consistência, robustez, validade, fiabilidade e contributo inovador na área científica em que se inscreve. É um processo de revisão e reescrita de pares, entre alguém experiente e alguém que se inicia na investigação;

c) depois, há de novo a leitura-pesquisa, ampliação de conhecimento teórico sobre investigações anteriores, revisão de literatura, confronto de perspectivas, expansão de saberes na área de investigação, as bases para uma proposta original.

Nesta minha atividade, há dimensões que valorizo:

- d) Envolvimento e suporte emocional, de parceria e cooperação, de exigência quanto a leituras e rigor científico, de insatisfação na busca de uma expressão de conhecimento (sobretudo escrita) assente na clareza de pensamento, de adequação e de correção do uso escrito da língua;
- e) Discussão e reflexão conjunta, sobretudo presencial (embora conceda nas vantagens que atualmente a videochamada permite na orientação de estudantes que estão geograficamente distantes e de flexibilidade de horários em função das agendas e compromissos profissionais de orientadores e orientandos);
- f) Leitura-escrita permanente, que significa na verdade contínua reescrita, a partir dos meus inúmeros *Porquê?*, que escrevo à margem de cada parágrafo ou passagem textual;
- g) Insatisfação permanente relativo ao que se sabe e ao que se conhece (é sempre pouco, ainda não chega);
- h) Progressiva autonomização, que significa, para mim, deixar errar sem dramatizar o erro, deixar que façam mal sem medo de dizer, depois, que está mal e é necessário rever, reorientar, reescrever tudo de novo;
- i) Contra-argumentação, num “role playing” de “advogado do diabo”, com crítica, mas com suporte emocional, acreditando nas capacidades e potencialidades de cada estudante, explicitando-as sempre, para não o deixar cair ou desistir;
- j) Demonstração, a técnica a que recorro mais amiúde – mostro como fiz, faço à frente dos estudantes enquanto, em voz alta, vou verbalizando o que estou a fazer, a razão pela qual o faço, revelando dúvidas e incertezas, explicando como resolvo essas dúvidas e incertezas.

P.: Quais os recursos ou ferramentas que considera mais úteis para ajudar os alunos a terem sucesso?

R.: Os alunos precisam que o professor lhes proporcione sempre desafios suficientemente aliciantes, mas ao mesmo tempo alcançáveis e apoio emocional na medida necessária a cada um, sem criar uma dependência excessiva. São fundamentais bons materiais de trabalho e de apoio ao estudo autônomo, integração em grupos que desenvolvam colaborativamente projetos, uma relação pedagógica forte e saudável, um ambiente pedagógico estimulante e criativo, práticas pedagógicas e ferramentas digitais inovadoras e inclusivas, oportunidades para dialogar e questionar o professor. Claro que há muitos fatores de sucesso escolar que estão para além do alcance do professor. Há, contudo, aqueles que dependem da relação que se estabelece no ato pedagógico-didático e do ambiente de aprendizagem que é construído pelo professor. No parágrafo anterior, referi apenas alguns.

P.: Como é que articula a sua atividade pedagógica com a da investigação?

R.: As unidades curriculares por que sou responsável estão situadas em campos de conhecimento de onde extraio os problemas em que baseio a investigação que realizo. Deste momento, a comutação entre as duas áreas é permanente. Na unidade curricular Oficina de Gramática de Língua Portuguesa, são trabalhados temas suscitados pelo ensino da gramática na escolaridade obrigatória, que constituíram a dada altura objeto de investigação. Além disso, os estudantes desta unidade curricular são incentivados a fazer investigação sobre esses mesmos temas, em particular, sobre a criação e a implementação

de oficinas de gramática na disciplina de Português. Por outro lado, a estratégia de formação de professores que é desenvolvida na lecionação desta unidade curricular é também objeto de estudo em pesquisas que realizo com a colega com quem divido a lecionação, a Purificação Silvano. Já o trabalho que desenvolvo no Seminário de Iniciação à Prática Profissional (unidade curricular do 2º ano do curso de Mestrado em Ensino de Português) tem permitido a realização de investigação com três grupos: no âmbito do GRIDeFORM², temos realizado estudos conducentes à produção de material como orientações para a realização de projetos de investigação-ação em didática de línguas, referencial de avaliação de desempenho de professores de línguas, rubricas de avaliação de defesa pública de relatório final de estágio; no âmbito da linguística de texto e da análise do discurso aplicadas a textos da profissionalidade docente, temos analisado a estrutura e o conteúdo dos textos de fundamentação pedagógica, que integram as planificações didáticas dos estudantes que realizam o estágio pedagógico, além de relatórios de observação de aulas de português L2; no âmbito da formação inicial de professores, estou a desenvolver, com Carlinda Leite, um estudo sobre as razões da atratividade da profissão docentes em estudantes da Universidade do Porto.

P.: Quais são as suas perspetivas sobre o futuro da educação superior e as mudanças que podem ocorrer na área em que exerce a sua atividade profissional?

2 Grupo de reflexão e investigação em didática específica e formação de professores da Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Foi constituído em 2015 e é integrado por docentes que estão ligados aos cursos de mestrado em ensino (Português, Inglês, Francês, Espanhol, Alemão, Geografia, História e Filosofia). Do seu trabalho fazem parte a produção de materiais pedagógicos e a realização de estudos empíricos relacionados com a formação inicial de professores.

R.: No momento em que respondo a esta entrevista, assistimos à expansão da Inteligência Artificial em múltiplos setores da economia e da atividade humana, impondo transformações a que precisamos reagir de modo certo e rápido. Tomemos em consideração a disseminação da versão gratuita do ChatGPT e o da comercialização da sua versão *premium* a preços passíveis de alcance por muitas pessoas. Este pequeno passo, por exemplo, tem gerado reflexão, debate e transformação de práticas educativas de avaliação de aprendizagens no ensino superior. Importa não esquecer que, neste nível de ensino, a formação e a investigação são áreas interligadas e constituem, juntas, uma estratégia de desenvolvimento pessoal, acadêmico e profissional. Desenvolvem-se predominantemente através da escrita em gêneros textuais acadêmicos e científicos através dos quais se constrói, expressa e dissemina ciência. Havendo um acesso livre e gratuito a ferramentas como o ChatGPT, será tentador para os estudantes usá-las e criar a ilusão de ser sua autoria de textos que, no contexto educativo, são objetos de avaliação e classificação para obtenção de certificação e graduação. Daí está em ebulição o debate pedagógico em torno de recursos orientados para a detenção de fraude acadêmica, de princípios e políticas de valorização da integridade acadêmica, de reconfiguração de práticas de avaliação de aprendizagens. Há, contudo, uma reflexão mais profunda a fazer. É fundamental começar a equacionar as competências a desenvolver nos estudantes que viverão e produzirão numa sociedade em que máquinas de inteligência artificial poderão desempenhar essa tarefa de coligir, analisar e relacionar dados

a ponto de gerar resumos, sínteses, paráfrases, revisões de literatura, artigos com um plano textual fixo (por exemplo, IMDC), de um modo mais rápido e eficiente, deixando para os seres humanos outras atividades que não sejam rotinizáveis ainda. Não serão exatamente as competências que, neste momento, conduzem as nossas práticas educativas, falando de um modo muito geral. Este é apenas um pequeníssimo exemplo das mudanças que, neste período histórico verdadeiramente revolucionário, nos é dado viver. A missão da educação superior é a de articular formação, investigação e transferência de conhecimento para a sociedade. Nessa medida, terá sempre de estar na vanguarda das transformações, dado que é o local gerador de conhecimento científico que funciona como motor das transformações sociais. As mudanças, neste setor, estão em curso, orientadas por perspectivas de futuro como: a de formação baseada na resolução de problemas específicos do contexto local ou global de vida humana; a investigação orientada por desafios societais, tecnológicos e científicos com vista ao bem-estar global e à sustentabilidade; a qualificação superior e avançada de toda a população independentemente da idade e da fase de vida profissional das pessoas, rompendo-se a ideia de uma faixa etária própria da frequência universitária; uma oferta formativa criada como desenvolvimento de competências de nível superior a partir de bases curriculares que propiciem abordagens multidisciplinares e/ou interdisciplinares de problemas complexos; o desenho de percursos formativos centrados em princípios pedagógicos cooperativos e metodologias construtivistas.

**P.: Em que projetos de investigação está atualmente envolvida?
Qual ou quais gostaria de vir a desenvolver?**

R.: No âmbito de projetos financiados, integro as equipas de projetos de dois eixos de atuação profissional. Num primeiro eixo, atuo como investigadora na área da linguística educacional, em projetos sobre o desenvolvimento da competência metalinguística ao longo da escolaridade obrigatória tendo por base práticas escolares de ensino e aprendizagem da consciência linguística e do conhecimento explícito da língua, bem como sobre o seu impacto na competência comunicativa (nos usos oral e escrito da língua). Destaco dois grupos: o GoMeta, de que faço parte com Ana Luísa Costa, Adriana Cardoso, Joana Batalha e Isabel Sebastião, atualmente dedicado à questão da variação linguística na sala de aula, tendo sido apresentado em 2023 o trabalho mais recente com o título “Teachers’ belief son language variation”; o grupo do G-Lab, projeto centrado em estudo de caso centrado numa abordagem indutiva e reflexiva da gramática por professores (formação inicial e contínua), que inclui produção de materiais didáticos inovadores, com Patrícia Ferreira³, Antónia Estrela, Cristina Vieira e Isabel Sebastião.

Num segundo eixo, dedico-me à investigação relacionada com a formação inicial de professores, em equipas interdisciplinares da Universidade do Porto e de outras Instituições de Ensino Superior, das várias áreas em que existem cursos de mestrado em ensino (Línguas, Filosofia, Geografia, História, Educação Física, Educação Visual, Matemática, Biologia e Geologia, Física e Química).

³ Disponível em: <https://patriciaferreira35.wixsite.com/glab/en>.

Refiro ao FYT-ID⁴, projeto financiado pela FCT, coordenado por Amélia Lopes (FPCEUP), centrado numa estratégia de formação inovadora – uso de Diálogos Intergeracionais e Histórias de vida de professores – como forma de contribuir para o rejuvenescimento do corpo docente e a construção de um repositório de histórias de ensino e formação. E refiro ao Erasmus+ DITE⁵, projeto europeu centrado na internacionalização da formação de professores.

Para além das investigações referidas no âmbito de projetos com financiamento competitivo, realizo estudos científicos no âmbito da linha de investigação a que pertenço no Centro de Linguística da Universidade do Porto⁶, numa abordagem que integra Linguística de Texto, Ensino do Português (maioritariamente, L1) e Formação de Professores. Tenho muitos estudos realizados ao longo dos últimos anos a que não consegui ainda dedicar atenção, para uma escrita ponderada suficientemente robusta para serem publicados. O que gostaria de fazer, depois de concluir os projetos acima mencionados, era publicar esses trabalhos que, a seu tempo, foram apresentados oralmente em eventos científicos, mas que ainda aguardam pacientemente que os resgate da condição de rascunhos escritos.

P.: Qual a importância da gramática no ensino e aprendizagem de uma língua e na comunicação, em geral?

R.: Em Portugal, todos os linguistas que manifestaram inquietações pedagógico-didáticas com o ensino e aprendizagem do Português ao nível da escolaridade obrigatória escreveram

4 Disponível em: <https://fytid.net/>.

5 Disponível em: <https://dite.usz.edu.pl/>.

6 Disponível em: <https://clup.pt/>.

textos sobre a importância da gramática numa aula de língua e na comunicação. Refiro-me, para citar apenas alguns, sem qualquer ordem específica, a Mário Vilela, a Joaquim Fonseca, à Fernanda Irene Fonseca, à Inês Duarte, à Ana Maria Brito, à Graça Pinto, à Armanda Costa, à Isabel Margarida Duarte, à Ana Cristina Macário Lopes, a Rui Vieira de Castro, a João Costa. Num artigo que escrevi (RODRIGUES, 2017), sistematizo estes e outros contributos relevantes para a questão formulada. A atividade metalinguística é inerente ao uso da língua, que tem como propriedade a possibilidade de se constituir objeto de si própria. A consciência linguística e o conhecimento explícito da língua são aprendizagens cruciais, não só para um falante informado e conhecedor, mas, sobretudo, um falante seguro e hábil na sua capacidade de adequar os seus textos/discursos aos diversos contextos comunicativos em que atua ao longo da vida. Quanto maior e mais desenvolvida estiver esta capacidade, maior será o impacto e a força dos seus textos/discursos naqueles com os quais interage verbalmente, em contextos formais ou informais. Usar a língua com clareza, correção e adequação, seja no modo oral, seja no modo escrito, tem um valor social elevado. O desenvolvimento desta competência não é possível sem o ensino e a aprendizagem da gramática, através de atividades metalinguísticas e de percursos de reflexão sobre a estrutura e o funcionamento da língua. A competência metalinguística, a par de outras, fortalece a competência comunicativa, indispensável para o exercício pleno de cidadania, vinculado à linguagem.

P.: Quais são os principais desafios que os alunos enfrentam ao aprender gramática?

R.: A aprendizagem da gramática, em contexto escolar, constitui um desafio considerável para os alunos, dada a natureza conceptual e terminológica desta área do saber. Embora a maioria dos alunos das nossas escolas tenha o português como L1 e, por isso, um conhecimento intuitivo da língua, a passagem deste para um conhecimento explícito com recurso à metalinguagem constitui um processo longo, que se desenvolve até ao final da escolaridade obrigatória. E, pelo que apontam os resultados da avaliação externa de final de ciclo nos indicam, nem sempre é um conhecimento consolidado à saída da escolaridade obrigatória. A este desafio inerente à natureza do conhecimento gramatical em si mesmo, acresce um outro: o de aprender gramática através dos métodos desvitalizados de um ensino automatizado de ‘definição + exemplo + exercício de identificação e reconhecimento’, orientado exclusivamente para a memorização de metalinguagem e a classificação terminológica. Esta forma de ensinar é desmotivadora e não favorece uma disposição de abertura e curiosidade face à gramática. No curso de Mestrado em Ensino do Português no 3.º ciclo do ensino básico e no ensino secundário, a primeira atividade que os meus estudantes de Oficina de Gramática de Língua Portuguesa realizam comigo consiste em relatarem a sua experiência de aprendizagem da gramática nos ensinos básico e secundário num texto autobiográfico em que, entre outros tópicos, referem às sensações e às atitudes que têm na memória desses anos.

P.: Como é que aborda o ensino da gramática de forma eficaz nas suas aulas?

R.: Entre 2006 e 2016, lecionei Português na Escola Secundária de Vilela, em todos os níveis de ensino (desde o 5º ao 12º ano). O ensino e as aprendizagens gramaticais estavam presentes em todas as aulas, dado que em todas elas o texto era central, fosse oral ou escrito, fosse literário ou não literário, fosse em atividades de compreensão ou produção. A compreensão e a produção de textos/discursos partem sempre de atribuir um sentido para o que lemos, ouvimos, vemos ou de construir um sentido para que nos ouçam, leiam, compreendam. Seja na ótica da receção, seja da produção, esse sentido é sempre construído na linguagem e através da linguagem. É impossível não partir da reflexão sobre as palavras, as frases, os períodos constitutivos dessa malha textual/discursiva que são os enunciados através dos quais comunicamos. Nas minhas aulas, envolvia os alunos nesse jogo extraordinário que é usar os recursos da língua para a construção de sentidos em função da situação comunicativa e dos objetivos comunicativos associados a cada ato de fala, numa ligação entre os níveis micro (como a palavra, o tempo e aspecto verbais, o paralelismo sintático), meso (período, unidades temáticas, sequências textuais) e macro (texto/discurso, coesão, coerência, sentido, plano de texto, objetivo comunicativo ligado ao contexto comunicativo, género). Sem um ponto rigidamente fixado neste movimento analítico, havia um momento de aprofundamento metalinguístico numa sequência indutiva de laboratório gramatical que terminava com um regresso ao texto/discurso para reinvestimento do conhecimento explicitado (fonológico, morfológico, sintático, semântico, pragmático, o que fosse dependendo dos casos) na procura do sentido. É sempre este

o problema ou situação problemática de que partem as minhas aulas e a que regresso no final de cada uma: que sentido tem este texto/discurso? Que sentido faz para os meus alunos o que se vai passar aqui na sala de aula? Que sentido têm ou poderão vir a ter para a vida (no futuro) ou para as vidas dos alunos (no presente) as aprendizagens que aqui (sala de aula) vão ser promovidas? No princípio e no fim, é sempre a procura do sentido que me guia. Em 2010, publiquei, com a Purificação Silvano, um artigo em que sistematizei este modo de trabalho, integrando três orientações metodológicas que determinaram o meu modo de trabalhar: a “pedagogia dos discursos”, de Fernanda Irene Fonseca e Joaquim Fonseca (1990), o “laboratório gramatical”, de Inês Duarte (1992) e o *Saber viver a linguagem*, de Graça Pinto (1990).

P.: Quais são os tópicos que são trabalhados mais frequentemente nas suas aulas?

R.: No Ensino Superior, trabalho com estudantes dos cursos de mestrado em ensino, que preparam professores de Português. As minhas aulas são sobre ensinar gramática. Aquilo para que os procuro sensibilizar – e, de resto, que eu seguia enquanto professora do 3º ciclo do ensino básico e do ensino secundário, na experiência a que me referi antes – é que um professor está entre os alunos ao serviço de cujo desenvolvimento se encontra num dado contexto escolar (com todas as suas características, temperamento, capacidades, ritmos, estádios desenvolvimentais, enquadramentos familiar, socioeconómico e cultural) e o currículo prescrito (documento orientador de referência, que o professor nunca pode perder de vista no seu trabalho, lido e assimilado em primeira mão e não mediado por materiais

didáticos). É ao professor que cabe interiorizar o currículo e imiscui-lo nas suas práticas letivas de modo a aproximar os alunos do perfil desejado, socialmente aceite como orientador do desenvolvimento das crianças e jovens em contexto escolar. Deixando-se guiar por este princípio, um professor não impõe sempre tópicos frequentes. Os tópicos a trabalhar nas aulas são gerados a partir das necessidades dos alunos e dos seus estágios desenvolvimentais tendo por referência aquilo que programaticamente se validou como aprendizagem desejável para um determinado ano de escolaridade. Mas poderei dizer, sem receio de errar muito, que os tópicos mais frequentes estavam ao serviço da receção e produção textuais/discursivas, numa articulação constante sintaxe-semântica-pragmática. Dou alguns exemplos: para que servem as orações subordinadas adverbiais concessivas no dia-a-dia? Que efeitos de sentido obtemos quando usamos orações subordinadas adverbiais causais ou orações coordenadas conclusivas a ligar um argumento a uma ideia a defender: há diferenças? A repetição de palavras e estruturas é sempre sinal de um texto defeituoso ou há textos em que esse problema (repetição e redundância) está ao serviço de um objetivo comunicativo específico?

P.: Como é que a investigação da gramática tem evoluído ao longo dos anos?

R.: No plano nacional, podemos assumir que a investigação em ensino da gramática tem registrado uma evolução considerável num duplo sentido: numa perspectiva espacial, de fora para dentro da sala de aula; numa perspectiva metodológica, de reflexão ou enquadramento teórico para estudos empíricos.

Entre 1975 e 2000, há uma fase muito marcada por um debate mais especializado sobre o objeto e os objetivos da disciplina de Português, no âmbito do qual foram escritos muitos textos de reflexão e de orientação metodológica sobre o ensino da gramática, alguns dos quais baseados em pesquisas realizadas com recurso a inquéritos por questionário, por observação de aulas de professores dos ensinos básico e secundário, por análise crítica de documentos curriculares de referência para o ensino. Esta produção profícua foi, sobretudo, assumida por linguistas que incluíam na sua área de atuação inquietações pedagógicas relacionadas com o desenvolvimento das competências linguística, metalinguística e comunicativa das crianças e jovens em contexto escolar. A produção textual obtida nesta fase foi crucial para fundamentar ações específicas de intervenção no terreno escolar (programas da disciplina de Português, materiais curriculares de suporte à operacionalização desses programas, planos de formação de professores de âmbito nacional e local, construção de materiais didáticos, entre outras) e de trabalho pedagógico com estudantes do ensino superior em cursos orientados para a formação de professores, âmbito em que ensino-aprendizagem-investigação estão fortemente interligados, já que a aprendizagem dos estudantes é construída através da realização de investigação orientada pelos docentes. A partir de 2000, intensifica-se a pesquisa centrada na sala de aula sobre processos de ensino-aprendizagem da gramática, conduzida por professores através de investigação-ação. Num estudo que tenho vindo a realizar com Purificação Silvano há algum tempo, com resultados provisórios comunicados num congresso do ARLE, com

Ana Costa, entre 1992 e 2022, só sobre o laboratório gramatical, foram contabilizados 145 estudos empíricos. Este movimento tem acompanhado também a evolução do próprio conceito de Didática. Esta área de conhecimento deixou o conceito primitivo de conjunto de técnicas ou métodos aconselhados aos professores (sentido da arte) para uma conceção atual de área de conhecimento relacionada com o ensino e a aprendizagem em sala de aula, um espaço em que professor, alunos e objeto de aprendizagem estão em inter-relação permanente.

P.: Quais são as tendências atuais, em termos de investigação, na área da gramática?

R.: Na área do ensino da gramática, há tendências atuais que têm sido objetos de estudos com resultados positivos no impacto desejado no desenvolvimento das competências linguística e metalinguística dos alunos. Numa comunicação que Ana Costa e eu apresentámos no congresso de homenagem a Inês Duarte, em janeiro de 2023, foram sistematizadas, no âmbito das abordagens vygotskianas, duas tendências: a primeira, de questionamento linguístico, integrava trabalhos como o laboratório gramatical (DUARTE, 1992; 1998; 2008), a aprendizagem da gramática pela descoberta (HUDSON, 1992), a abordagem ativa de descoberta (CHARTRAND, 1996), os inquéritos linguísticos (O'NEIL, 2010; HONDA; O'NEIL; PIPPIN, 2010) e a abordagem heurística (BOIVIN, 2018); a segunda, de natureza sociocultural incluía o modelo de ensino da gramática designado por Atividade Metalinguística, de Anna Camps e colegas (CAMPS; FONTICH, 2020; FONTICHE GARCÍA-FOLGADO, 2018), e o modelo da Compreensão Metalinguística, de Debra Myhill e seu grupo (MYHILLE

JONES, 2015; MYHILL et al., 2020). No âmbito das abordagens funcionalistas (HALLIDAY; HASAN, 1989), podem ser agregadas as «genre-based pedagogies», segundo as quais a reflexão sobre a estruturação e o funcionamento da língua se produz a partir do texto considerado na interação comunicativa (seja como atividade de compreensão, seja como produção textual/discursiva). A proposta de aula de L1 como Pedagogia dos Discursos (FONSECA; FONSECA, 1990 (1977); FONSECA, 1994, 2000; FONSECA, 1986, 1988-1889) é, em Portugal, pioneira neste âmbito. Atualmente, é possível agregar a esta tendência sistémico-funcionalista a proposta sociointeracionista de ensino de língua. Em Portugal, existem muitos investigadores que têm desenvolvido estudos sobre o ensino da gramática seguindo as tendências e propostas acima referidas, num conjunto muito considerável de trabalhos em didática da gramática. Vou apenas referir a um trabalho, pelo fato de procurar articular propostas que usualmente são apresentadas como distintas: trata-se da proposta de integração do laboratório gramatical na pedagogia dos discursos (SILVANO; RODRIGUES, 2010).

P.: A seu ver, qual a teoria linguística que melhor ajuda na compreensão da gramática?

R.: Há, a meu ver, vantagem em conhecer várias teorias linguísticas para que o fenómeno da linguagem seja compreendido a partir de diferentes perspectivas. Restringirmo-nos a uma única pode desvirtuar o objeto de conhecimento em si mesmo. Faz lembrar a lenda dos sete sábios cegos e do elefante. Como fundamento para o desenho de percursos pedagógico-didáticos produtivos para os alunos da escolaridade obrigatória, em meu entender,

não é possível dispensar o pensamento e a teoria de Vygotsky, nem as perspectivas da linguística sistêmico-funcional de Haliday e Hasan.

P.: Quais são as áreas mais desafiadoras, ou complexas, da gramática que os alunos enfrentam nas suas aulas?

R.: Num estudo realizado em 2008, no âmbito do projeto *Investigação e Ensino da Língua Portuguesa* (IELP), a que estive ligada, da então Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, para alunos do 3º ciclo do ensino básico e do ensino secundário, constituem desafios, por exemplo: o domínio lexical e semântico, comprometedores da compreensão de nexos de sentido mais complexos no plano da leitura; conhecimento metalinguístico na identificação e explicitação de sentido de tropos e figuras de retórica; extração de informações implícitas e inferências a partir de pistas linguísticas; mobilização de conhecimento gramatical para o processo de compreensão textual. Quando essa pergunta é feita aos professores de Português, a resposta mais comum inclui, sobretudo, duas áreas: classificação dos vários tipos de orações subordinadas; identificação e explicitação do sentido de tropos e figuras de retórica em texto literário.

P.: A seu ver, o uso de tecnologias e de comunicação digital influencia o modo como as pessoas compreendem a gramática?

R.: Tenho observado que a tecnologia digital permite que o método interrogativo, que está na base de muitos processos de aprendizagem, se revista de uma dimensão lúdica capaz de fixar a atenção e manter o interesse dos alunos na atividade. Vários estudos de investigação-ação centrados em sala de aula,

realizados por estudantes de pós-graduação da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, no âmbito da formação inicial de professores de português, mostram como a gamificação e a utilização de ferramentas como Kahoot, Canvas, Quizizz ou similares conseguiram fazer com que os alunos persistissem na atividade gramatical até a sua conclusão. A investigação sobre didática em ambiente *e-learning* ocupa-se da promoção de práticas inovadoras, assentes numa perspectiva construtivista da aprendizagem, capazes de estimular nos alunos o desenvolvimento da competência metalinguística. Há vários exemplos de recursos educativos digitais produzidos por colegas que trabalham na área da didática da gramática no 1º ciclo do ensino básico. Os trabalhos sobre os resultados de aprendizagem obtidos pelo uso desses recursos são promissores. Mas, há ainda muito trabalho a fazer nesta área, dado que os materiais digitais mais comuns atualmente ainda são, sobretudo, suporte para práticas expositivas de ensino da gramática e para atividades de treino de conhecimento explícito.

P.: Quando e como é que surgiu o seu gosto pela Gramática?

R.: O meu gosto pela gramática começou com o fascínio que sempre senti pelas palavras e, logo a seguir, pela leitura. Lembro-me de, aos seis anos, ficar a observar palavras desconhecidas e de gostar de as dizer em voz alta muitas vezes para sentir o som, de procurar os seus significados, de as tentar usar para evitar esquecê-las. Também fazia listas de vocábulos novos que ia conhecendo à medida que lia, com os respectivos significados e frases em que eles poderiam aparecer. No 2º ciclo do ensino básico, esse gosto alargou-se à frase, à sintaxe. Na verdade, eu

não sabia que era sintaxe, mas adorava o que a professora de Português nos pedia para fazermos na maior parte da aula, em todas as aulas, as árvores. Gostava quando a professora nos ia experimentando a segurança e o domínio da competência de análise sintática desafiando-nos com frases progressivamente mais longas e, por vezes, complexas. Eram exercícios repetitivos, mas que me divertiam porque me faziam compreender a estrutura frásica e a combinação dos constituintes. Ainda nesta fase escolar, ter começado a aprender a língua francesa trouxe-me muitas possibilidades de comparar as duas línguas. Lembro-me de estar a fazer trabalhos de casa de Francês pensando nas frases primeiro em português e depois em francês. No 10º ano, esse gosto tornou-se ainda mais forte com a disciplina de Latim. Estudei Latim durante cinco anos (desde o 10º ano ao 2º ano da Faculdade) e fui professora de Latim nos três primeiros anos de trabalho como professora. Estudar Latim sempre foi viciante para mim e ainda hoje gosto de voltar aos livros e cadernos que conservo. Envolver-me na leitura e análise de textos latinos, fazer as atividades de tradução e de retroversão, estudar a gramática latina reforçaram imensamente o estudo da gramática portuguesa e o interesse em compreender mais e melhor. A esta altura, era para mim muito claro que conseguia ler, escrever e falar em situações formais de uso da palavra cada vez melhor por causa do estudo gramatical, quer em Português, quer em Latim. Recordo-me de fazer muitas anotações à margem dos textos que analisávamos nas aulas de Português A, no curso de Humanidades, com indicações dos constituintes ou das funções sintáticas como “truque” para compreender uma frase longa.

Olhar para a matéria linguística dos textos/discursos sempre me ajudou a compreender as ideias neles expressas.

P.: Em seu entender, que papel é que este “Domínio” assume na Escola e na Sociedade nacional e internacional?

R.: Parece-me consensual que o domínio da gramática, no conjunto das aprendizagens essenciais de Português, é crucial para a educação literária e linguística das crianças e dos jovens. Conhecer e dominar a língua é “uma ‘forma de vida’, ou seja, realizar o conhecimento de si mesmo, dos outros e das ‘coisas’, dominar o sistema de normas, de valores e de crenças vivos na comunidade, integrar-se e intervir ativamente na dinâmica das relações interindividuais” (FONSECA, 1992, p. 235). Fernanda Irene Fonseca e Joaquim Fonseca, a propósito, relembram que

Ensinar a usar uma arma como é a linguagem (ensinar a usá-la e a defender-se dela) é sem sombra de dúvida a melhor forma de preparação para a vida em comunidade, num momento em que cada vez mais temos consciência de que vivemos numa sociedade em que essa é a arma vital, a forma mais subtil de domínio, em que vivemos metralhados de linguagens, manipulados por linguagens, em que a possibilidade de intervenção cada vez mais passa pela capacidade de usar a linguagem com eficiência. (FONSECA; FONSECA, 1990, pp. 149-150).

P.: Dentro deste “Domínio”, houve ou há alguma área que lhe suscite um interesse particular, em termos de investigação? Qual é e porquê?

R: No ensino da gramática, interessei-me particularmente por atividades metalinguísticas de produção e explicitação de conhecimento e de atividades de mobilização de conhecimento

gramatical para outras competências, em particular para leitura e para escrita. São-me especialmente caras as atividades de mobilização de recursos de língua para a compreensão e escrita de textos/discursos de diferentes géneros de natureza argumentativa. Escrevi em 2020 um texto que exemplifica a área que mais interesse me suscita no ensino e aprendizagem: “A escrita argumentativa na escolaridade obrigatória: descrição e fundamentação de um percurso didático” (RODRIGUES, 2020) propõe percurso de didáticos em que gramática e texto são trabalhados de modo articulado. Esses percursos didáticos foram realizados em muitas das minhas aulas com turmas de alunos do 3º ciclo do ensino básico, quando trabalhei como professora de Português, nas escolas de Baltar e de Vilela (concelho de Paredes). A razão pode ser encontrada no facto de considerar a argumentação uma capacidade fundamental na interação comunicativa. Na conceção interacional e dialógica do uso da língua, que adoto, a argumentação é o principal jogo de linguagem, presente em quase todas as atividades humanas. É, por isso, fundamental que a educação linguística das crianças e jovens passe pelo desenvolvimento constante dessa capacidade, no modo oral e no modo escrito.

P.: Tem alguma sugestão que possa contribuir para melhorar os resultados obtidos a nível nacional, no que respeita à gramática?

R.: É necessário continuar a investir na didática do Português, em geral, e na didática da gramática, em particular. Não se justifica que a aprendizagem da gramática continue refém de um método exclusivo de ensino assente na sequência definição + exemplificação + aplicação, orientada para a memorização

de termos metalinguísticos, muitas vezes sem a compreensão conceptual sequer. Apesar do aumento muito significativo de investigação educacional relacionada com métodos indutivos de ensino e aprendizagem gramatical, dos planos de formação de várias entidades, entre as quais a Associação de Professores de Português, e da criação de recursos didáticos (impressos ou virtuais), a sala de aula ainda parece pouco permeável a uma abordagem desta natureza. Há, por isso, necessidade de encontrar forma de modificar as abordagens de ensino da gramática propostas nos manuais escolares, de intensificar a formação de professores (a interrupção do Plano Nacional de Ensino do Português trouxe um recuo significativo neste domínio) e de aumentar a produção de recursos didáticos com propostas de percursos indutivos de ensino da gramática.

REFERÊNCIAS

- BOIVIN, M.-C. *A review of the current empirical research on grammar instruction in the francophone regions*. Contribution to a special issue Working on Grammar at School in L1- Education: Empirical Research across Linguistic Regions. L1- Educational Studies in Language and Literature, n. 18, p. 1-48, 2018.
- CAMPS, A.; FONTICH, X. (Eds.). *Research and teaching at the intersection: Navigating the territory of grammar and writing in the context of metalinguistic activity*, 2020.
- CHARTRAND, Suzanne-G. Apprendre Grammaire par la Démarche Active de Découverte. In: CHARTRAND, Suzanne-G. (Dir.). *Pour un Nouvel Enseignement de la Grammaire*. Montréal/Paris: Éditions Logiques, p. 197-225, 1996.
- DUARTE, I. Oficina gramatical: contextos de uso obrigatório de conjuntivo. In: DELGADO-MARTINS et al. *Para a Didáctica do Português*. Seis Estudos de Linguística. Colibri, p. 165-177, 1992.
- DUARTE, I. Algumas boas razões para ensinar gramática. In: *A Língua Mãe e a Paixão de Aprender*. Actas. Areal, p. 110-123, 1998.

- DUARTE, I. *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Linguística*. Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. Ministério da Educação, 2008.
- FONSECA, F. I.; FONSECA, J. (1990). *Pragmática linguística e ensino do Português*. Almedina. 1.ed., 1977.
- FONSECA, F. I. *Gramática e pragmática: estudos de linguística geral e de linguística aplicada ao Português*. Porto Editora, 1994.
- FONSECA, F. I. Da linguística ao ensino do Português. In: BASTOS, Neusa B. (Org.). *Língua portuguesa: teoria e método*. IP-PUC-SP/EDUC, p. 11-28, 2000.
- FONSECA, J. A frase no texto. Algumas propostas de trabalho para a aula de língua materna. *Palavras*, n. 9. Associação de Professores de Português, p. 11-14, 1986.
- FONSECA, J. *Ensino da língua materna como pedagogia dos discursos*. Diacrítica. Universidade do Minho, p. 63-70, 1988-1989.
- FONSECA, J. (1992). Algumas propostas de trabalho para a aula de língua materna. In: *Linguística e texto/discurso. Teoria, descrição, aplicação*. ICALP, p. 227-234, 1992.
- FONTICH, X.; GARCÍA-FOLGADO, M. J. *Grammar instruction in the Hispanic area: The case of Spain with attention to empirical studies on metalinguistic activity*. Contribution to a special issue. Working on grammar at school in L1 education: Empirical research across linguistic regions. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, n. 18, p. 1-39, 2018.
- HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, R. *Language, context and text: Aspects of language in a social-semiotic perspective*. 2.ed. Oxford: Oxford University Press, 1989.
- HONDA, M.; O'NEIL, W.; PIPPIN, D. On promoting linguistics literacy: Bringing language science to the English classroom. In: K. Denham & A. Lobeck (Eds.). *Linguistics at School: Language Awareness in Primary and Secondary Education*. Cambridge University Press, p. 175-188, 2010.
- HONDA, M. *Linguistic Inquiry in the Science Classroom: "It is Science, but it's Not Like a Science Problem in a Book"*. MIT Occasional Papers in Linguistics 6. MITWPL, 1994.
- HUDSON, R. *Teaching Grammar. A Guide for the National Curriculum*. Blackwell, 1992.

MYHILL, D.; JONES, S. *Conceptualizing metalinguistic understanding in writing/ Conceptualización de la competencia metalingüística en la escritura*. Culture and Education, p. 839-867, 2015.

MYHILL, D.; WATSON, A.; NEWMAN, R. *Thinking differently about grammar and metalinguistic understanding in writing*. Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature, p. 1-19, 2020.

O' NEIL, W. Bringing linguistics into the school curriculum: not one less. In: DENHAM, K.; LOBECK A. (Eds.). *Linguistics at school*. Language Awareness in Primary and Secondary Education. Cambridge University Press, 2010.

SILVANO, P.; RODRIGUES, S. V. A pedagogia dos discursos e o laboratório gramatical no ensino da gramática. Uma proposta de articulação. In: BRITO, Ana Maria (Org.). *Gramática: História, Teorias, Aplicações – atas do colóquio*. Fundação Universidade do Porto – Faculdade de Letras, p. 275-286, 2010.

RODRIGUES, S. V. O ensino do Português nas primeiras décadas do século XXI. In: Conselho Nacional de Educação. *Lei de Bases do Sistema Educativo: balanço e prospetiva*, v. I, p. 247-291, 2017.

RODRIGUES, S. V. A escrita argumentativa na escolaridade obrigatória: descrição e fundamentação de um percurso didático. In: AQUINO, Zilda Gaspar Oliveira de; GUEDES PINTO, M. *Argumentação e discurso: fronteiras e desafios*. São Paulo: FFLCH/USP – Universidade de São Paulo. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, p. 295-321, 2020.

RODRIGUES, S. V.; DUARTE, R. *Dificuldades dos alunos em Língua Portuguesa*. Ministério da Educação/Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, 2008.

RODRIGUES, S. V.; SILVANO, P. Aprender a ensinar gramática: um modelo para o desenvolvimento de conhecimento profissional de futuros professores. In: COSTA, M. J. et al. (Orgs.). *Livro de atas CNaPPES*. 5º Congresso Nacional de Práticas Pedagógicas no Ensino Superior. Braga: Universidade do Minho, pp. 149-154, 2019a.

RODRIGUES, S. V.; SILVANO, P. Aprender a ensinar gramática com abordagens inovadoras: uma experiência de flexibilidade curricular no ensino superior. In: *Educação, Sociedade & Culturas*, “Epistemologia, Ensino e Inovação”, n. 55. CIIIE/Edições Afrontamento, p. 89-109, 2019b.

