

A SALA DE AULA REFLEXIVA: UMA PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DE ATIVIDADES DOS TEMAS GRAMATICAIS SUJEITO E CONCORDÂNCIA POR MEIO DA APRENDIZAGEM LINGUÍSTICA ATIVA

THE REFLECTIVE CLASSROOM: A PROPOSAL FOR A SEQUENCE OF ACTIVITIES ON SUBJECT'S GRAMMATICAL TOPICS AND AGREEMENT THROUGH ACTIVE LANGUAGE LEARNING

Stephanie Valle de Souza Chalfun¹

¹Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, RJ, Brasil
<https://orcid.org/0000-0001-5870-2193>
stephanievalleds@gmail.com

Recebido em 06 jun 2022

Aceito em 06 dez. 2022

Resumo: O presente artigo tem o objetivo de mostrar uma parte dos resultados de uma pesquisa-ação realizada na tese de doutorado e de, também, apresentar uma possibilidade de sequência de atividades a ser utilizada em sala de aula como metodologia a fim de contribuir ao ensino-aprendizagem dos alunos no que diz respeito aos temas gramaticais ordem do sujeito e concordância. O trabalho realizado aborda a ordem dos constituintes, mais especificamente, a ordem Sujeito-Verbo e Verbo-Sujeito e as implicações dessas ordens na concordância verbal no contexto escolar. Os objetivos gerais são: (i) avaliar o funcionamento de uma abordagem reflexiva da gramática a fim de detectar se o conhecimento inconsciente do aluno se transformará em conhecimento consciente; (ii) ensinar ao aluno a identificar o sujeito posposto e, como consequência, levá-lo a estabelecer a concordância por meio de marca, segundo a norma padrão. Em termos teóricos, levaram-se em consideração alguns pressupostos, como os da teoria gerativa (CHOMSKY, 1965), da teoria da variação e mudança (WEINREICH; LABOV; HERZOG, 2006 [1968]) e de algumas teorias reflexivas de ensino de gramática (VIEIRA, 2017). Além disso, as metodologias utilizadas pautaram-se na pesquisa-ação (TRIPP, 2005), na metodologia proposta por Vieira (2020), baseada no uso (situação inicial), reflexão, sistematização e uso (situação final) e na metodologia da Aprendizagem Linguística Ativa (PILATI, 2017), e contou com duas propostas de aplicação. Os resultados mostram, com base na adoção de estratégias pedagógicas particulares, que é produtiva a reflexão sobre os fenômenos gramaticais em questão.

Palavras-chave: Ordem do sujeito. Concordância. Ensino de gramática. Aprendizagem Linguística Ativa. Material concreto.

Abstract: This article aims to show a part of the results of an action research carried out in the doctoral thesis and also to present a possibility of a sequence of activities to be used in the classroom as a methodology in order to contribute to the teaching-learning process student learning considering the grammatical topics subject order and agreement. The work carried out addresses the order of constituents, more specifically, the order Subject-Verb and Verb-Subject and the implications of these orders in verbal agreement in the school context. The general objectives are: (i) to assess the functioning of a reflexive approach to grammar in order to detect whether the student's unconscious knowledge will transform into conscious knowledge; (ii) teach the student to identify the postponed subject and, as a consequence, lead him to establish the agreement by means of a mark, according to the standard norm. In theoretical terms, some assumptions were taken into account, such as the of the generative theory (CHOMSKY, 1965), the theory of variation and change (WEINREICH AND HERZOG, 1968) and of some reflexive theories of grammar teaching (VIEIRA, 2017). In addition, the methodologies used were based on action research (TRIPP, 2005), on the methodology proposed by Vieira (2020), based on use (initial situation), reflection, systematization and use (final situation) and on the Active Language Learning methodology (PILATI, 2017), and had two proposals for application. The results show, based on the adoption of particular pedagogical strategies, that reflection on the grammatical phenomena in question is productive.

Keywords: Subject order; Agreement; Grammar teaching; Active Language Learning; Concrete material.

INTRODUÇÃO

Muitos são os estudos que têm como foco o ensino de Língua Portuguesa (PILATI, NAVES, SALLES, 2019) e abordam as problemáticas envolvidas no processo de aprendizagem, sobretudo no tratamento da língua materna. Soares (1996), ao estudar a abordagem do ensino de Língua Portuguesa nos documentos nacionais, destacou, nos anos 50, a separação dos conteúdos gramaticais e textuais. Concomitantemente, os estudos linguísticos estão em evidência, estudos do estruturalismo, estudos sociolinguísticos, estudos gerativistas surgem naquele momento. Dessa maneira, o ensino de português nos moldes tradicionais – prioritariamente prescritivo – é questionado e o ensino de Língua Portuguesa se torna polarizado: para muitos professores-pesquisadores, a gramática é um compêndio no qual se postulam regras que devem ser rigorosamente seguidas; para outros professores-pesquisadores, a gramática é algo totalmente dispensável e, por isso, deve ser abolida das escolas e do sistema educacional vigente. A preocupação e o debate, dessa maneira, ficam não só na forma de ensinar, mas também, no uso ou não da gramática em sala de aula, como se a gramática fosse o grande terror ou a grande salvação do ensino de Língua Portuguesa.

Com novas composições culturais, sociais e econômicas, marcadas pelo atendimento a um novo alunado vindo de diferentes classes sociais que passam a ter acesso ao ensino formal, foi necessário mudar as bases curriculares e priorizar o texto em sala de aula, numa perspectiva socio-interacional, muitas vezes, colocando o ensino de gramática em segundo plano, ou deixando o ensino de gramática num espaço meramente instrumental.

Sendo assim, diante da problemática do ensino de Língua Portuguesa, que reflete até os dias atuais, levando em consideração a importância dos temas gramaticais na construção do conhecimento linguístico, sem marginalizar, no entanto, o ensino de gramática por meio dos textos, pretendeu-se produzir, aplicar e analisar uma sequência de atividades, baseadas nas atividades linguística, epilinguística e metalinguística (FRANCHI, 2006 [1988]), nos três eixos de gramática (VIEIRA, 2017)

e na Aprendizagem Linguística Ativa (PILATI, 2017), estimulando os alunos a perceberem os padrões de ordenação do sujeito (SV e VS) e a concordância verbal, propondo uma dinâmica que torne o aluno ativo na construção do conhecimento para a compreensão e o uso de estruturas linguísticas.

Dessa maneira, nossos objetivos gerais, para esse artigo, são dois: um de cunho mais científico, que visa à integração sala de aula e os bancos acadêmicos; e outro de cunho mais didático, que visa ao ensino-aprendizado de temas gramaticais, buscando fins mais práticos e duradouros. Os objetivos são, a saber:

(i) Científico = avaliar o rendimento de uma abordagem reflexiva da gramática (com base na proposta dos três eixos de ensino de gramática e nos conceitos de metacognição/consciência sintática, atividades linguística, epilinguística e metalinguística, aprendizagem ativa), a fim de detectar se o conhecimento inconsciente do aluno se transformará em conhecimento que lhe permita operar sobre a língua de forma autônoma e consciente.

(ii) Didático = ensinar ao aluno a identificar os padrões de ordem Sujeito-Verbo, especialmente o sujeito posposto e, como consequência, levá-lo a reconhecer a concordância-padrão por meio da marca desinencial de plural, conforme a modalidade escrita praticada por indivíduos escolarizados. Para tanto, levando em consideração os conhecimentos prévios dos alunos, é importante fazer o aluno reconhecer VS como uma estrutura restrita a um conjunto de verbos e/ou a funções discursivas específicas.

Este trabalho está estruturado da seguinte forma: na primeira seção, serão apresentados os objetos de estudo em questão, mostrando alguns estudos linguísticos que tratem desses temas gramaticais e que ajudem na construção do conhecimento para a elaboração das atividades. Em seguida, serão expostos os pressupostos teóricos basilares que ajudaram a construir a linha de raciocínio da sequência de atividades propostas. Na seção três, será apresentada a metodologia utilizada e, em seguida, a análise dos dados obtidos empiricamente. Por fim, tem-se as considerações finais, a fim de retomar as análises e concluir o presente artigo.

OS OBJETOS DE ESTUDO EM QUESTÃO

Esta seção tem o intuito de mostrar alguns dos principais estudos linguísticos que contribuíram em prol de uma literatura mais apurada dos temas da ordem Sujeito-verbo e Verbo-sujeito e concordância no Português falado no Brasil. O objetivo da seção é retomar o conceito de sujeito e concordância nos trabalhos que lidam com esses temas e suas relações com os padrões de transitividade verbal.

DEFINIÇÃO DE SUJEITO

Diversos são os estudos que conceituam o termo sujeito: alguns, na perspectiva funcionalista, lidam com o sujeito como sendo composto de um continuum de características mais prototípicas e menos prototípicas de sujeito; já para os estudos gerativistas, o sujeito é definido seguindo critérios estruturais.

Pontes (1986), ao utilizar em seu estudo as predefinições de Lyons (1977), afirma que:

[...] o sujeito mais típico em português me parece aquele que é agente na oração ativa. Acredito nisso porque: 1) os falantes pensam no traço em primeiro lugar, 2) há quase unanimidade a respeito desse traço e 3) os outros traços alistados tiveram uma percentagem muito menor de ocorrência. (PONTES, 1986, p. 170)

Dessa forma, a autora define sujeito como sendo um elemento multifacetado que pode ser definido como prototípico seguindo diversos critérios ou como menos prototípico também seguindo diversos critérios.

Para a concepção gerativista, que lida com o objeto de estudo em questão de forma estrutural, sujeito é: “o elemento que ocupa a posição de especificador de SFlex e exibe concordância com o verbo, além de caso nominativo, o que é visível quando representado por um pronome” (BERLINCK; DUARTE; OLIVEIRA, 2015, p. 97)¹.

Para essa perspectiva das autoras mencionadas no parágrafo anterior, sujeito seria uma categoria gramatical que estaria em posição externa ao verbo, portanto um argumento externo, selecionada pelo verbo, predador da sentença, com exceção do sujeito argumento interno de construções passivas e de verbos inacusativos. Muitas

¹ Como se pode observar no exemplo seguinte:

a. Os sindicatos também devem levar... adiante... toda e qualquer... reivindicação... dos seus... associados... (DIC REC) (apud. BERLINCK; DUARTE; OLIVEIRA, 2015, p. 97)

são as possibilidades de configurações de um sujeito aparecer na sentença, como será visto adiante.

Outros estudos gerativistas, como Mateus *et al.* (2003) e Raposo *et al.* (2013), definem a categoria “sujeito” em termos estruturais. Para Mateus *et al.* (2003, p. 121), sujeito é “uma das relações gramaticais centrais. Trata-se da relação gramatical do argumento do predador a que é dada maior proeminência sintática”. Além disso, conforme Duarte (2003), ao caracterizar suas propriedades, o constituinte sujeito é o mais elevado na Hierarquia Temática (sujeito lógico da frase), é também a expressão com a função de tópico (sujeito psicológico) e, por fim, é a expressão que desencadeia a concordância verbal (sujeito gramatical). Ademais, o sujeito pode ser tanto um argumento externo, na maioria das vezes, quando se trata de argumento de verbos transitivos, intransitivos ou copulativos, quanto um argumento interno, quando se trata de argumento de verbos inacusativos.

Para Raposo *et al.* (2013), sujeito é:

A expressão que introduz a entidade sobre a qual se diz alguma coisa (sobre a qual o falante exprime um juízo, um comentário, etc.). Nas frases mais canônicas das línguas europeias que serviram de base à elaboração da tradição gramatical ocidental, a expressão que funciona como sujeito da predicação é o sintagma nominal que concorda em pessoa e número com o verbo (RAPOSO *et al.*, 2013, p. 353)

Ainda segundo Raposo *et al.* (2013) são diversas as estruturas contendo um sujeito e podem conter de zero (exemplo 1) a, no máximo, quatro argumentos (exemplos 2 a 5) (RAPOSO *et al.*, 2013), sendo um argumento externo e, no máximo, três argumentos internos para o verbo, como se pode verificar nos exemplos retirados de Raposo *et al.* (2013), respectivamente, que podem ser encontrados nas diversas sentenças construídas pelos indivíduos:

- (1) Chove
- (2) a. A Bárbara adormeceu
b. Ana espirrou
- (3) A Maria leu [um livro do Tintim]
- (4) A minha tia deu [um barco à vela] [ao meu irmão mais velho]
- (5) O João levou [o carro] [do stand de vendas] [para casa]

O sujeito, ainda que, na maioria das vezes, apareça como um argumento externo selecionado pelo predicador verbal mais o seu complemento, pode ser selecionado somente pelo predicador verbal e aparecer como argumento interno, como acontece nas estruturas passivas e nas estruturas em que há a presença de um verbo inacusativo.

As conceituações de “sujeito”, sintetizadas nos referidos quadros teóricos acima, serão levadas em consideração no presente estudo: tanto na formulação das atividades quanto no momento da análise realizada junto aos alunos em sala de aula.

Para o presente trabalho, é preciso que haja, além da compreensão do que se levará em consideração ao tratar do elemento sujeito, também uma compreensão dos tipos de verbos e padrões de transitividade envolvidos, já que, para a compreensão do tema, é preciso reconhecer os verbos de uma sentença e sua relação com o sujeito. Dessa forma, a definição é de que existam 5 tipos de verbos: os verbos transitivos: “envolvem os verbos de ação usados na voz ativa. O agente ocupa o especificador de SV e o paciente ocupa o complemento de V” (CYRINO; NUNES; PAGOTTO, 2015, p. 47), como por exemplo os verbos “comprar” e “precisar” (vale ressaltar que o verbo “precisar” não tem um sujeito agentivo, mas, sim, um sujeito experienciador); os verbos bitransitivos, aqueles que “envolvem um argumento externo e dois argumentos internos. Representantes típicos dessa classe são os verbos de transferência de posse e os verbos de posicionamento” (CYRINO; NUNES; PAGOTTO, 2015, p. 47), como por exemplo o verbo “dar”; os verbos monoargumentais, também chamados pela tradição gramatical de verbos intransitivos, que, nos estudos gerativistas e no presente estudo, serão considerados, a depender da estrutura, diferentes. A diferença reside nas duas frases seguintes:

- a. Os adultos trabalharam ontem.
- b. As aulas terminaram.

Enquanto o verbo da estrutura (b) seleciona um argumento interno, o verbo da estrutura (a) seleciona um argumento externo. Assim, os verbos em que o único argumento está associado à posição de complemento, interna ao SV, mas que não assume efetivamente caso acusativo, como se observa no caso do verbo “terminar”, são chamados de verbos inacusativos, e verbos em que o único argumento está

associado à posição de especificador de SV, como se observa no caso do verbo “trabalhar”, são chamados de verbos intransitivos ou inergativos em alguns estudos. Em resumo, os verbos intransitivos licenciam sujeitos que, semanticamente, possuem papel temático de agente, são, geralmente, [+humanos] e [+animados], por isso, têm mais controle, já que os sujeitos praticam a ação; já os verbos inacusativos licenciam sujeitos que, semanticamente, possuem papel temático [+paciente], são, geralmente, [-humanos] e [-animados], sendo assim, os sujeitos experienciam a ação e não a praticam.

ORDEM SUJEITO-VERBO E VERBO-SUJEITO

O tema da ordem do sujeito é de extrema produtividade e, por isso, muitos são os estudos, desde os diacrônicos até os sincrônicos, que exploram o tema e estudam-no. Por isso, alguns foram selecionados a fim de demonstrar o comportamento dessa categoria gramatical ao longo do tempo até na variedade da sincronia atual brasileira.

Diversos estudos (LIRA, 1986; PEZATTI, 1993; ALBERTON, 2001; BERLINCK, 1989; TARALLO, 1993; KATO *et al.*, 2006), sobre a ordem do sujeito, têm verificado que a ordem VS, no Português Brasileiro, está restrita à monoargumentalidade do verbo (Berlinck, 1988). Todos esses estudos afirmam que a posição do sujeito não se caracteriza por uma posição aleatória, arbitrária. Existem fatores estruturais e funcionais que determinam a posição, a ordem do sujeito. Portanto, a ordem SV se encontra rígida no Português e os únicos contextos em que aparece a ordem VS são as estruturas com verbos inacusativos e apresentativos. Em resumo, existem duas proposições sobre o comportamento do sujeito em relação ao verbo: (i) o primeiro ponto diz respeito à frequência de ordem SV e VS ao longo do tempo: a ordem Verbo-Sujeito é, ao longo do tempo, menos utilizada em detrimento da ordem Sujeito-Verbo, cada vez mais usual e presente no PB e a posposição do sujeito está cada vez menos presente nas produções linguísticas dos falantes do Português Brasileiro; (ii) o segundo ponto diz respeito à ordem VS: de acordo com os diversos estudos já mencionados, a posposição do sujeito, quando ocorre, é licenciada por construções específicas, como as com verbos inacusativos, apresentativos e, de maneira menos recorrente, verbos intransitivos ou inergativos.

Essa mudança vem atrelada a muitas outras mudanças, como atesta Tarallo (1993), que advoga que o Português Brasileiro começou a “nascer” e “a escorrer sua própria tinta” (Tarallo, 1993, p. 99) na virada do século XIX para o século XX. Portanto, o Português Brasileiro começou a surgir nesse período e a ordem do sujeito também se modificou devido a mudanças ocorridas na língua.

Segundo os trabalhos de Berlinck (1988, 1989), em que se utilizam três corpora do português escrito no Brasil, houve um decréscimo de ocorrências da ordem VS em dados do século XX em comparação aos dados do século XIX. Dessa forma, a autora conclui que a inversão, naquele momento, estava limitada às construções inacusativas e copulativas (chamadas também construções apresentativas). A autora observou, também, que a ordem SV se tornou rígida no Português Brasileiro em comparação com a ordem VS ao longo do tempo.

Em síntese, como se pode verificar nesta subseção, o Português Brasileiro tem características específicas que devem nortear o trabalho do professor em sala de aula. É preciso que o professor domine plenamente os estudos acerca do Português Brasileiro para, assim, mediar o trabalho em sala de aula junto aos alunos.

CONCORDÂNCIA

Outro tema atrelado à ordem do sujeito é a concordância. Comumente, é um tema orientado nas aulas com os alunos para que haja uma reflexão nas produções e, sobretudo, para que haja o reconhecimento dos constituintes da sentença a fim de produzir concordância padrão mediante a ordem VS em situações que demandam. Dessa forma, é preciso que se faça uma análise de estudos sobre a concordância com o intuito de refletir sobre a relação dos referidos objetos de estudo, propiciando a criação de atividades condizentes com a reflexão desses fenômenos.

Estudos como os de Naro e Scherre (2007), Monguilhott (2001; 2009), Vieira e Bazenga (2015), dentre outros, analisam o fenômeno concordância relacionando-o ao fenômeno da ordem do sujeito. De maneira, geral, os trabalhos realizados mostram que o quantitativo de construções em que há a não marcação de plural com os sujeitos pospostos é alto, se comparados ao quantitativo de construções com a não marcação de plural com sujeitos antepostos. Ademais, segundo as investigações, o tipo de verbo

e o traço semântico do sujeito também se constituem como fatores condicionantes que influenciam a realização ou não da marca de concordância verbal.

O estudo desbravador no tratamento da concordância, realizado por Lemle e Naro (1977), que consideraram dados produzidos por falantes analfabetos do Programa Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), composto por 20 informantes, atesta a importância do fator condicionante “saliência posicional” para a concordância. Os autores observam que a ordem do sujeito cruzada com a marcação ou não marcação da concordância verbal mostra que a posição do sujeito é um fator condicionante para a presença ou não da concordância verbal. Assim, desde os primeiros estudos de 3ª pessoa do plural com dados brasileiros, o cruzamento entre a variável posição do sujeito e concordância se mostra produtivo.

Sendo assim, a concordância seria mais provável quando o sujeito está antes do verbo, já que a saliência da não concordância padrão se torna mais preponderante para aquelas pessoas que escutam e leem; já a concordância seria menos provável quando o sujeito está depois do verbo, já que a saliência fônica da não concordância seria mais “viável” e, portanto, “aceitável” aos ouvidos das pessoas que escutam e leem a construção.

Os autores atestam também a relação entre ordem do sujeito e concordância quando o sujeito está distante de seu verbo na sentença. Eles analisam que a proeminência da concordância é maior quando o sujeito está perto do verbo; enquanto a proeminência da concordância cai quando o sujeito está em posição distante de seu verbo na sentença. Os autores concluem dizendo que:

Resumindo, pois, concluímos que, dada uma certa forma verbal num certo contexto, a realização ou a ausência de concordância não é um fenômeno aleatório. Pelo contrário, a possibilidade desta ocorrência concordar é determinada por um princípio básico: quanto menos saliente for a diferença entre singular e plural, mais provável será a falta de concordância. A saliência de que se trata é, no entanto, um conceito geral: engloba aspectos tão diversos como diferenciação física entre formas, posição relativa dos elementos determinante e determinado, grau de inerência da noção semântica em jogo. (LEMLE; NARO, 1977, p. 46)

À guisa de conclusão, os estudos sobre a concordância verbal constataam a seguinte tendência geral: (i) a marcação de concordância também não se mostra aleatória, arbitrária, assim como a ordem do sujeito; a marcação de concordância é motivada por fatores gramaticais: observa-se que, quando há a posposição do sujeito, há uma maior probabilidade da não marcação de concordância; já quando há a

anteposição do sujeito, há uma menor probabilidade da não marcação de concordância verbal.

PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Nessa seção, abordam-se teorias que embasam a prática em sala de aula e o presente estudo: (i) a concepção da gramática internalizada, desenvolvida por Chomsky (1965); (ii) os pressupostos da teoria da variação e mudança (WEINREICH, LABOV; HERZOG, 2006 [1968]; LABOV, 2006 [1972]), para o tratamento da ordem sujeito-verbo e concordância; e, por fim, (iii) estudos (VIEIRA, 2017; PILATI, 2017, FRANCHI, 2006 [1988], dentre outros) que abordam o ensino de gramática para a abordagem pedagógica dos temas em questão.

CONCEITOS GERATIVISTAS

A teoria gerativa (CHOMSKY, 1965) postula, sobretudo, que a linguagem constitui uma faculdade da espécie e que é uma propriedade intrínseca da mente dos indivíduos. Dessa maneira, assim como a visão, audição, capacidades cognitivas, a linguagem também pode ser estudada, utilizando os métodos das ciências naturais e da lógica. A teoria gerativa conta com perguntas investigativas feitas aos próprios indivíduos, a fim de alcançar ao órgão mental e ao conhecimento linguístico implícito/internalizado.

Em resumo, a proposta basilar da teoria gerativa postula que todos os falantes possuem um órgão mental com um conhecimento linguístico intrínseco/inato/natural. O estado final dessa capacidade inata, conforme Chomsky (1965), que corresponderia ao final do período da aquisição da linguagem, é denominado de Língua-I (Língua Interna); enquanto o produto exteriorizado/materializado nos diversos contextos comunicativos representa o que ele chama de Língua-E (Língua Externa). Para Chomsky (1965), o foco de sua investigação será, exatamente, a Língua-I.

Para este estudo, consideraram-se alguns dos pressupostos elementares da teoria gerativa, como por exemplo, a faculdade da linguagem e a competência linguística do aluno para a elaboração das atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas (FRANCHI, 2006 [1988]) da sequência de atividades.

Leva-se em consideração, também, para a elaboração das atividades, o conceito de gramática interna defendido por Franchi (2006 [1988], p. 25): “corresponde ao saber linguístico que o falante de uma língua desenvolve dentro de certos limites impostos pela sua própria dotação genética humana, em condições apropriadas de natureza social e antropológica”.

CONCEITOS VARIACIONISTAS

Neste estudo, contemplam-se dois fenômenos variáveis: ordem do sujeito e concordância verbal de 3ª pessoa. Sendo assim, considera-se a teoria da variação e mudança (WEINREICH, LABOV; HERZOG, 2006 [1968]; LABOV, 2006 [1972]) por essa aliar, conjugar as relações entre língua e sociedade e resgatar os pressupostos sobre a mudança linguística. No estudo sociolinguístico variacionista, é compreendido que a sistematicidade não deixa de possuir a sua face heterogênea. Portanto, ainda que haja homogeneidade, há, sim, a possibilidade de variação tanto linguística quanto contextual.

A Sociolinguística, portanto, não dispensa a autonomia da língua, mas busca relacionar essa característica autônoma com as implicações sociais da mudança. A mudança e a variação podem, sim, ocorrer por fatores internos à língua, porém fatores externos, sociais precisam ser evidenciados ou focalizados como objeto de estudo científico (COELHO *et al.*, 2015).

Assim, adota-se o conceito de que a língua é um sistema heterogêneo. Dessa maneira, a língua é composta de variabilidade linguística, ao mesmo tempo que possui uma estrutura, uma ordenação. A variabilidade, portanto, não leva ao caos. A teoria sociolinguística postula: (i) que o falante tem uma competência linguística que comporte tal variação, tal heterogeneidade, já que não existe falante de um único estilo, (ii) que a língua é um sistema e, portanto, é organizada e, por fim, (iii) que a língua varia e essa variação acontece devido a fatores que estão presentes na sociedade. Há o entendimento na Sociolinguística de que a língua é um sistema de regras, mas algumas regras são categóricas (que se aplicam da mesma forma) e outras são variáveis (que se aplicam de modo variado).

Em síntese, levam-se em consideração, da teoria da Variação e Mudança, as concepções elementares, sobretudo os conceitos que se referem à heterogeneidade ordenada e as motivações internas e externas à língua para a presença das variantes.

CONCEITOS PEDAGÓGICOS

Por fim, ainda nos pressupostos teóricos, assumem-se os estudos referentes ao uso da gramática em sala de aula por se considerar de grande relevância no que diz respeito aos objetivos deste trabalho. Considera-se de forma mais detalhada o estudo dos três eixos propostos por Vieira (2017).

Vieira (2017) defende que o ensino de Língua Portuguesa não pode ser baseado em uma concepção meramente instrumental, ou seja, utilizada como pretexto para se trabalhar o plano discursivo-textual. Buscando dar conta dos componentes língua, texto e variação, a autora propõe, na ocasião, três frentes de trabalho: (i) uma em que lide com a gramática de maneira reflexiva; (ii) a segunda que lide com a gramática e a produção de sentidos nos textos; e, por fim, (iii) a terceira que lide com a gramática e o ensino de variação e normas.

É nessas três frentes de trabalho que está baseada a sequência de atividades proposta neste trabalho, a saber: (i) para o primeiro eixo, diversos trabalhos (FRANCHI (2006 [1988]), BASSO; OLIVEIRA (2012); PILATI (2017); GERHARDT, (2017); OLIVEIRA; QUAREZEMIN (2016); KLEIMAN; SEPULVEDA (2018)) abordam a metacognição/metalinguística como sendo necessária para o desenvolvimento do aprendizado do aluno. Considera-se, portanto, que a partir da metalinguagem, o aluno pode externalizar e refletir sobre as estruturas de sua língua, sobretudo na aplicação dessas estruturas nos diversos gêneros textuais, podendo optar por uma estrutura ou outra, criando autonomia e criatividade nas construções; (ii) para o segundo eixo, muitos trabalhos (NEVES, 2010 [1990]; 2006; CASTILHO, 2011; PAULIUKONIS, 2011) abordam o estudo da noção dos elementos da oração e, portanto, dos fenômenos ordem do sujeito e concordância, em diversos gêneros textuais, compreendendo que os objetos de estudo em questão contribuem para a atribuição de sentidos e efeitos na construção do texto. Dessa forma, como será mais bem explorado na próxima seção, utilizaram-se textos de diversos tipos (poema, músicas, anúncios e notícias dos séculos passados, memes, narração de futebol) a serem

trabalhados com os alunos em sala de aula para que percebam as construções da posição do sujeito e a marcação de concordância verbal nesses gêneros textuais e nos efeitos produzidos por essas estruturas na construção dos textos; por fim, (iii) para o terceiro eixo, trabalhos, como os de Faraco (2015) e Bortoni-Ricardo (2004), propõem que a heterogeneidade linguística, orientada pela pedagogia da variação linguística e pela Sociolinguística Educacional, levadas à sala de aula, constitui um importante fio condutor de possibilidades no uso dos fenômenos estudados, já que faz com que o aluno possa reconhecer e administrar as variações existentes em suas práticas do dia a dia.

Por fim, além dos três eixos propostos por Vieira (2017), para o presente trabalho, considera-se, também a Aprendizagem Linguística Ativa, conforme elaboração de Pilati (2017), cuja postulação se baseia na participação do aluno no processo de construção do conhecimento. Segundo Pilati (2017), é fundamental que o professor trabalhe gramática em sala de aula. A gramática não pode ser tratada como dispensável e, do ponto de vista linguístico, é importante, já que abastece o aluno de conhecimentos necessários à proficiência de sua construção enquanto indivíduo autônomo. Assim, por meio da aprendizagem ativa, conta-se com diversas possibilidades de como trabalhar propostas pedagógicas para a ampliação da competência comunicativa, tornando os alunos autônomos e conscientes das estruturas de sua língua.

METODOLOGIA

Para o desenvolvimento deste trabalho, foram utilizados os pressupostos da metodologia de uma pesquisa-ação que é definida como: “uma das diferentes formas de investigação-ação; toda tentativa acumulada, sistemática e empiricamente fundamentada de aprimorar a prática” (TRIPP, 2005, p. 443). Sendo assim, a metodologia da pesquisa-ação consiste em um trabalho em conjunto, em que o pesquisador e as pessoas pesquisadas se beneficiam mutuamente da construção do conhecimento: “a pesquisa-ação é participativa na medida em que inclui todos os que, de um modo ou outro, estão envolvidos nela e é colaborativa em seu modo de trabalhar” (TRIPP, 2005, p. 448).

A intenção de aliar a presente pesquisa à metodologia da pesquisa-ação é, exatamente, pensar que as atividades realizadas em sala de aula sobre o objeto de estudo (ordem do sujeito e concordância), conjugadas às atividades de Franchi (2006 [1988]), à aprendizagem ativa de que se vale Pilati (2017) e aos três eixos propostos por Vieira (2017), podem fundamentar a construção de uma melhor prática de ensino em relação aos conteúdos gramaticais. Em consonância com as ideias expostas, a pesquisa-ação pressupõe um olhar atento do professor, contribuindo para uma mudança social; “um professor preocupado com sua prática está sempre, recursivamente, identificando problemas, planejando, agindo, observando sua própria prática e refletindo” (PAIVA, 2019, p. 78).

Além da pesquisa-ação, levaram-se em consideração as etapas de uma metodologia proposta por Vieira (2020), que consiste na averiguação do uso do aluno (situação inicial), na reflexão, na sistematização dos conteúdos e, por fim, na avaliação final do uso do aluno (situação final), para a formulação das etapas da proposta da sequência de atividades. Ademais, o material concreto, proposto por Pilati (2017), também embasou a sequência didática e está presente na culminação do trabalho.

A metodologia ainda contou com duas etapas: uma composta do projeto-piloto, em que foi possível aplicar e analisar atividades aos alunos a fim de identificar possíveis melhorias e mudanças a serem executadas na etapa 2 do processo que é a formulação efetiva da sequência de atividades que seria aplicada aos alunos. Devido à extensão do presente artigo, não será possível trazer o passo a passo do projeto-piloto nem os resultados.

SEQUÊNCIA DE ATIVIDADES

A pesquisa foi realizada em uma escola particular, composta por alunos da classe média, localizada na zona norte do Rio de Janeiro, mais especificamente, em Madureira e contou com alunos das 1ª e 2ª séries do Ensino Médio.

A sequência de atividades seguiu as seguintes etapas²:

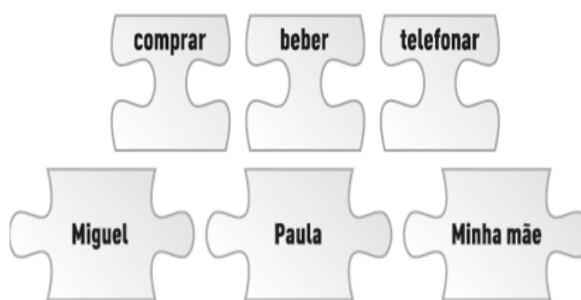
² É importante salientar que, devido aos limites deste artigo, não foi possível trazer os comandos direcionados aos alunos. Portanto, sugere-se a leitura da tese de doutorado de CHALFUN (2021), que descreve o passo a passo realizado em sala de aula e todas as atividades trabalhadas.

- Primeiramente, foi realizada uma diagnose que buscou a sondagem do conhecimento prévio (Folha impressa distribuída)

- Depois se passou ao Exercício I (focados nos Eixos 1 e 3 - VIEIRA, 2017), composto por duas etapas:

- 1ª etapa (Ordem do sujeito) – os alunos puderam formar frases possíveis dentro de um número limitado de predicadores e sintagmas, nominais e preposicionais, a fim de que percebessem as nuances de papéis temáticos atribuídos aos complementos verbais, as possibilidades de formação de um predicador e as possíveis posições do sujeito a partir dessa interação, como se pode ver nas imagens abaixo:

Fig. 1: Quebra-cabeça linguístico



Fonte: CHALFUN, 2021

- 2ª etapa (Concordância) - a etapa seguinte visa à reflexão no que diz respeito às frases já formadas, no mesmo sentido da reflexão anterior: possibilidades de posição do sujeito, papéis temáticos presentes. No entanto, dessa vez, a intenção foi analisar a marca de concordância (presença ou ausência), como mostram as imagens abaixo:

Fig. 2: Combinações linguísticas

Fonte: CHALFUN, 2021

• Logo em seguida, o Exercício II fez com que os alunos observassem as construções vistas no Exercício I nos textos, promovendo um foco maior no Eixo 2 de Vieira (2017). Os textos utilizados e as intenções da observância dos fenômenos foram os seguintes:

Textos jornalísticos (Título de notícias) – presença frequente de ordem SV e, quando ordem VS, motivação no tipo de verbo empregado – verbos inacusativos.

Textos literários (poemas) – presença de ordem VS ou inversão de constituintes, inversão na chamada ordem direta do PB, SVO.

Músicas – presença de ordem VS, presença de ordem SV sem concordância a fim de caracterizar um grupo específico, dentre outros.

Textos de séculos passados – presença de ordem VS com verbos transitivos; mudança sintática relacionada aos dias atuais.

Narração de futebol – presença de ordem VS com verbos transitivos em contextos particulares, seja por funções discursivas particulares, como a focalização de constituintes, seja por tradições discursivas.

Memes/frases do mestre Yoda (Star Wars) – presença de ordenações de constituintes verbais diferenciadas do padrão SVO, de modo a caracterizar um personagem e lhe atribuir uma singularidade (na construção de identidades).

• Por fim, o Exercício III (Jogos) promoveu o uso do material concreto defendido por Pilati (2017). Foram elaborados 4 jogos: Caça-concordância, Perfil verbal, Uno verbal e Imagem e ação verbal, inspirados em jogos que já existem na sociedade,

com o intuito de ajudar na capacidade de sistematização do conhecimento construído nos exercícios anteriores acerca dos fenômenos gramaticais trabalhados:

a) Caça-concordância – consiste em 3 textos adaptados e modificados retirados de sites, jornais e/ou revistas com posposição e não-concordância (a concordância foi retirada, ou a escrita do trecho foi modificada e o verbo inacusativo acrescido) e o sujeito posto depois do verbo, a fim de que, ao final da leitura do texto, os alunos respondam a algumas perguntas feitas no site Kahoot além de identificar a não-concordância com o sujeito posposto.

b) Perfil Verbal

Fig. 3: Perfil Verbal



Fonte: CHALFUN, 2021

c) Uno Verbal

Fig. 4: Uno Verbal



Fonte: CHALFUN, 2021

1ª série participaram das atividades Diagnose e Atividade Final (diagnose final) da sequência de atividades e 3 alunos da 2ª série participaram, efetivamente, de todas as atividades da sequência proposta.

A atividade foi feita em 6 tempos de aula de 50 minutos para cada turma e contou com os cinco alunos que participaram de todas as atividades presentes em sala de aula no último dia de atividades. Assim, puderam participar do Exercício III que é o único exercício no qual ficaria impossível a participação dos alunos de forma online.

Os dados referentes aos 2 alunos da turma da 1ª série foram analisados, em um primeiro momento, junto aos demais alunos, compondo o quantitativo para os resultados gerais. Depois, foram analisados separadamente, a fim de verificar o comportamento desses alunos no início e depois da sequência de atividades. Igualmente ocorreu com os 3 alunos da turma da 2ª série. Assim, o objetivo é avaliar, individualmente⁴, esses alunos de forma a obter uma análise quantitativa por turma e por alunos que participaram da primeira e da última atividades. Ademais dos resultados quantitativos, buscou-se analisar também qualitativamente a participação de todos os alunos.

De uma forma geral, sob uma perspectiva qualitativa, a atividade foi produtiva, no que diz respeito à receptividade geral dos alunos: muitos se sentiram entusiasmados, foram para a frente da sala para conseguirem ver melhor, participaram como analistas e ativos na produção de conhecimento, dentre outros. Alguns dos depoimentos dos alunos⁵, reportados aqui, via chat, assim que a professora-pesquisadora começou a aula, foram os seguintes:

Transcrição 1

Aluno 1: ja adorei vc prof

Aluno 2: Dá aula junto com a Prof de portugues

Aluno 3: a gente aprende em dobro

Aluno 4: que chique

Aluno 5: vou me sentir mais inteligente

⁴ Neste artigo, no entanto, somente será mostrado um resultado individual por motivos de limitação do número de páginas.

⁵ Nesse exemplo, os depoimentos foram colocados na íntegra, no que diz respeito ao conteúdo e à forma.

Aluno 6: gente, me senti o Sherlock Holmes

Embora estivéssemos vivendo um momento diferenciado, os alunos puderam trocar informações, conhecimentos, pontos de vista sobre as duas formas variantes, tanto da ordem do sujeito quanto da concordância, presentes nas análises.

A primeira atividade, atividade de Diagnose, ocorreu nos 20 primeiros minutos de aula para cada turma: foi entregue a atividade a todos os alunos presencialmente e, para os que estavam online, o material foi disponibilizado via Google Sala de Aula (GSA). Quantitativamente, obtiveram-se os seguintes resultados totais:

Quadro 1: Resultados gerais: identificação do sujeito, identificação do verbo e identificação da concordância da sequência didática

Frases	Identificação do sujeito		Identificação do verbo		Identificação da concordância	
	1ª série	2ª série	1ª série	2ª série	1 série	2ª série
O Pedro vendeu um carro.	93,8%	100%	100%	100%	100%	100%
Vendeu um carro o Pedro.	87,5%	90%	100%	100%	56,3%	60%
Vendeu o Pedro um carro.	87,5%	80%	100%	100%	25%	20%
A Maria e o Pedro venderam um carro.	100%	100%	93,8%	100%	100%	100%
Venderam um carro a Maria e o Pedro.	100%	100%	100%	100%	75%	90%
Vendeu um carro a Maria e o Pedro.	87,5%	80%	100%	100%	62,5%	70%
As meninas espirram.	100%	100%	100%	100%	100%	100%
Espirram as meninas.	100%	100%	100%	100%	62,5%	80%
Espirra as meninas.	100%	90%	100%	100%	75%	80%
As crianças desapareceram.	100%	90%	100%	100%	100%	100%
Desapareceram as crianças.	100%	90%	100%	100%	87,5%	80%
Desapareceu as crianças.	100%	90%	100%	100%	75%	90%

Quebrou a louça.	87,5%	70%	100%	100%	93,8%	100%
A louça quebrou	100%	100%	100%	100%	100%	90%

Fonte: CHALFUN, 2021

Pode-se analisar que, ainda que os resultados estejam em sua maioria com atendimento ao reconhecimento das estruturas gramaticais, o componente gramatical sujeito (93, 8%, 87,5%, 87,5%, 87,5%, 87,5%, 93, 8%) e concordância (37,5%, 25%), muitas vezes, ainda parece desconhecido para alguns alunos, ainda mais se tratando dos contextos em que o sujeito aparece depois do verbo, mostrando a ordem ser pouco usual a esses estudantes. Ademais, não se podem esgotar, em um primeiro momento, as possíveis análises dos resultados dessa primeira atividade, já que é relevante compará-los aos resultados da atividade final (diagnose final) para uma análise mais apurada.

Foram elaboradas duas estratégias para que a reunião dos resultados da Diagnose Inicial e Diagnose Final permitisse avaliar se os alunos apresentaram avanços na aprendizagem:

a. Resultados gerais das turmas de 1ª e 2ª séries – comparação dos resultados de todos os alunos que fizeram, pelo menos, uma das atividades, a fim de avaliar qual foi o progresso vivenciado por eles.⁶

b. Resultados individuais dos cinco alunos que fizeram, pelo menos, a maioria das atividades e obrigatoriamente a diagnose inicial e a diagnose final. No entanto, como já mencionado, somente os resultados de um aluno serão apresentados. A tabela está construída com o esquema binário de “sim” e “não”. Quando o aluno atende à expectativa de análise para a identificação do sujeito e identificação do verbo, é utilizado o “sim”. Já para a identificação da concordância, foi levada em consideração a resposta do aluno – “sim” para a presença de concordância, identificando corretamente o que estava acontecendo, e “não” para a ausência de concordância, identificando corretamente que não havia concordância.

⁶ Devido aos limites impostos a este artigo, não será possível trazer os resultados dessa tabela em específico. Por isso, sugere-se a leitura da tese de Chalfun (2021) para a visualização das demais tabelas.

b) Resultado individual de somente um aluno

Quadro 2: Aluno 1 da 1ª série – sexo: feminino

Frases	Identificação do sujeito		Identificação do verbo		Identificação da concordância	
	Aluno 1		Aluno 1		Aluno 1	
	DI	DF	DI	DF	DI	DF
O Pedro vendeu um carro.	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
Vendeu um carro o Pedro.	Sim	Sim	Sim	Sim	Não	Sim
Vendeu o Pedro um carro.	Não	Sim	Sim	Sim	Não	Sim
A Maria e o Pedro venderam um carro.	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
Venderam um carro a Maria e o Pedro.	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
Vendeu um carro a Maria e o Pedro.	Não	Sim	Sim	Sim	Sim	Não
As meninas espirram.	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
Espirram as meninas.	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
Espira as meninas.	Sim	Sim	Sim	Sim	Não	Não
As crianças desapareceram.	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
Desapareceram as crianças.	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
Desapareceu as crianças.	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Não
Quebrou a louça.	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
A louça quebrou	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim

Fonte: CHALFUN, 2021

De acordo com os resultados obtidos, na tabela 2, levando-se em consideração os números destacados em negrito, pode-se observar que houve mudança de comportamento dos alunos da diagnose inicial para a atividade final (diagnose final). Como se pode identificar, o quantitativo da identificação do sujeito e da identificação da concordância melhoraram no decorrer da atividade.

É importante observar também que, por diversas vezes, essa conscientização da estrutura ocorre nas frases em que há a posposição do sujeito, como na frase “Vendeu um carro a Maria e o Pedro”. Essa informação confirma os estudos linguísticos quanto à demora na identificação do sujeito posposto – mais presente em construções inacusativas – em relação ao sujeito anteposto.

Assim, constata-se um melhor reconhecimento dos aspectos gramaticais que se deu, ainda que de maneira tímida, progressivamente, depois das atividades realizadas na sequência de atividades proposta em sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo realizou sua intenção maior que era a de contribuir com a problemática do ensino de temas gramaticais. O objetivo foi criar, realizar e analisar os resultados de uma sequência de atividades que propusesse explicitar os conhecimentos implícitos dos alunos, a fim de que, ao final, os alunos pudessem identificar as estruturas e as categorias gramaticais trabalhadas, exibindo autonomia, senso crítico e reflexivo no que tange ao conhecimento dos aspectos gramaticais.

Dessa maneira, pode-se constatar que, embora não acabados, ambos os objetivos foram cumpridos: para o objetivo científico, (i) o conhecimento implícito do aluno se transformou em conhecimento explícito, permitindo-lhe operar sobre a língua de forma consciente e autônoma; e, para o objetivo do ensino, (ii) o aluno conseguiu identificar melhor o sujeito posposto das construções frasais trabalhadas, levando-o a reconhecer e, portanto, estabelecer, para produções de textos futuras, a concordância por meio de marca. Os resultados obtidos, portanto, demonstram que é possível (i) a “construção de uma gramática explícita” em sala de aula, como propõem diversos autores; e, ainda, (ii) o desenvolvimento de habilidades específicas no controle e uso dos recursos gramaticais.

Ainda que os resultados tenham sido satisfatórios, é preciso constatar, também, que a aplicação constante das atividades em sala de aula precisa ser realizada a fim de aprimorá-las. A sequência de atividades, assim como as constantes práticas dos professores-pesquisadores, não pode ter um fim em si mesma. É de extrema importância que haja constante movimento de mudanças das propostas, passando por diversas elaborações e opiniões para que atenda aos objetivos propostos.

Em linhas gerais, a proposta contribui com o campo da pesquisa aplicada ao ensino, demonstrando que teoria e prática podem ser aliadas, fornecendo o avanço da relação Linguística e Educação, e, dessa maneira, retornar os investimentos realizados no ensino público superior à sociedade. Ficou visível, pelas atividades realizadas, que é possível que os professores levem contribuições, de diversas maneiras, da esfera científica à sala de aula, contribuindo para uma maior participação e autonomia estudantis. Os professores-pesquisadores podem, sim, aproveitar estudos de pesquisadores e teorias sobre diferentes assuntos, promovendo metacognição, engajamento e afetividade.

REFERÊNCIAS

ALBERTON, C. **O Português Falado no Rio Grande do Sul**: a ordem verbo-sujeito. Passo Fundo: UFP, v. 6, 2001.

BASSO, R. M; OLIVEIRA, R. P. Feynman, a Linguística e a curiosidade revisitado. **Matraga**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 30, p. 13-40, 2012.

BERLINCK, R. A. **A ordem VSN no português do Brasil**: Sincronia e diacronia. 1988. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Instituto de Estudos da Linguagem da Unicamp, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 1988.

BERLINCK, R. A. A construção VSN no português do Brasil: uma visão diacrônica do fenômeno da ordem", *In*: TARALLO, F. (org.) **Fotografias sociolinguísticas**. Campinas: Pontes Editores, 1989, p. 95-112.

BERLINCK, R. A; DUARTE, M. E. L; OLIVEIRA, M. de. Predicação. *In*: KATO, M.; NASCIMENTO, M. do (org.). **Gramática do Português culto falado no Brasil**. Campinas: Ed. da Unicamp, v.3, 2015, p. 81-149.

BORTONI-RICARDO, S. M. **Educação em língua materna**: a sociolinguística na sala de aula. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

CASTILHO, A. **A língua falada no ensino de português**. São Paulo, Contexto, 2011.

- CHALFUN, S. V. S. **"Dá aula junto com a prof de português", "A gente aprende em dobro" - Do conhecimento implícito ao explícito: uma abordagem acerca da ordem do sujeito e da concordância verbal no contexto escolar.** 2021. Tese (Doutorado em Língua Portuguesa) - Curso de Pós-graduação em Letras Vernáculas (Língua Portuguesa), Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.
- CHOMSKY, N. **Aspects of the theory of syntax.** Cambridge: The MIT Press, 1965.
- COELHO, I. *et al.* **Para conhecer sociolinguística.** São Paulo: Contexto, 2015.
- CYRINO, S.; NUNES, J.; PAGOTTO, E. Complementação. *In:* KATO, M. A.; NASCIMENTO, M. do (org.). **Gramática do português culto falado no Brasil.** Campinas: Unicamp, v. 3, 2015, p. 37-80.
- DUARTE, I. Relações gramaticais, esquemas relacionais e ordem de palavras. *In:* MATEUS, et. al. (org.). **Gramática da Língua Portuguesa.** Lisboa: Caminho, 5. ed., 2003, p. 277-321.
- FARACO, C. A. Norma culta brasileira: construção e ensino. *In:* ZILLES; A. M. S.; FARACO, C. A. (org.). **Pedagogia da variação linguística: língua, diversidade e ensino.** São Paulo: Parábola, 2015, p. 19-30.
- FRANCHI, C; VAILATI, E; MULLER, A. L. **Mas o que é mesmo "gramática"?** São Paulo: Parábola Editorial, 2006 [1988].
- GERHARDT, A. F. **Ensino de gramática e desenvolvimento metalinguístico: teorias, reflexões e exercícios.** Campinas: Pontes, 2017.
- KATO, M. A. *et al.* Português brasileiro no fim do século XIX e na virada do milênio. *In:* CARDOSO, S.; MOTA, J.; MATOS E SILVA, R. V. (org.). **Quinhentos anos de história linguística do Brasil.** Salvador: Secretaria da Cultura e Turismo do Estado da Bahia, 2006, p. 413-438.
- KLEIMAN, A. B.; SEPULVEDA, C. **Oficina de Gramática: metalinguagem para principiantes.** Campinas: Pontes, 1. ed., 2018.
- LABOV, W. **Sociolinguistic patterns.** Filadélfia: University of Pennsylvania Press, 2006 [1972].
- LEMLE, M.; NARO, A. J. **Competências básicas do português.** Rio de Janeiro: MOBIL; Fundação FORD, 1977.
- LIRA, S. de A. Subject postposition in Portuguese. **DELTA**, São Paulo, v. 2, n. 1, p. 17-36, 1986.
- LYONS, J. **Semantics.** Cambridge: Cambridge University Press, 1977.
- MATEUS, M. H. M. *et al.* **Gramática da Língua Portuguesa.** Lisboa: Caminho, 2003.

MONGUILHOTT, I. O. S. **Variação na concordância verbal de terceira pessoa do plural na fala dos florianopolitanos**. 2001. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2001.

MONGUILHOTT, I. O. S. **Estudo sincrônico e diacrônico da concordância verbal de terceira pessoa do plural no PE e no PB**. 2009. Tese (Doutorado em Linguística) — Curso de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2009.

NARO, A. J.; SCHERRE, M. M. P. (org.). **Origens do Português Brasileiro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

NEVES, M. H. M. **Texto e gramática**. São Paulo: Contexto, 2006.

NEVES, M. H. M. A gramática escolar. *In*: NEVES, M. H. M. **Gramática na escola**. São Paulo: Contexto, 2010 [1990], p. 49-64.

OLIVEIRA, R. P; QUAREZEMIN, S. **Gramáticas na escola**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

PAIVA, V. L. M. O. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos**. São Paulo: Parábola, 2019.

PAULIUKONIS, M. A. L. Texto e contexto. *In*: VIEIRA, S. R.; BRANDÃO, S. F (org.). **Ensino de gramática**: descrição e uso. São Paulo: Contexto, 2. ed., 1ª reimpressão, 2011. p. 237-258.

PEZATTI, E. A ordem de palavras e o caráter nominativo/ergativo do português falado. **Alfa**, São Paulo, v. 37, p.159-178, 1993.

PILATI, E. **Linguística, gramática e aprendizagem ativa**. Campinas: Pontes Editores, 2017.

PILATI, E; NAVES, R.; SALLES, H. (org.). **Novos olhares para a gramática na sala de aula**: questões para estudantes, professores e pesquisadores. Campinas: Pontes, 2019.

PONTES, E. S. L. **Sujeito**: da sintaxe ao discurso. São Paulo: Ática, 1986.

RAPOSO, E. B. P. *et al.* (org.). **Gramática do Português**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, v. 1, 2013.

SOARES, M. Português na Escola: história de uma disciplina curricular. **Revista de educação da AEC**, Belo Horizonte, v. 25, n. 101, p. 9-26, 1996.

TARALLO, F. Diagnosticando uma Gramática Brasileira: O Português d'aquém e d'além-mar ao final do século XIX. *In*: ROBERTS, I.; KATO, M. A. (org.). **Português Brasileiro: uma viagem diacrônica**: homenagem a Fernando Tarallo. Campinas: Editora da Unicamp, 1ª ed., 1993. p. 69-105.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. Tradução: Lólio Lourenço de Oliveira. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez., 2005.

VIEIRA, S. R. Prática de análise linguística sem ensino de gramática? Reflexões e propostas. In: ATAÍDE, C. A. de et al (org.). **Gelne 40 anos: Vivências teóricas e práticas nas pesquisas em Linguística e Literatura**. São Paulo: Blucher, 2017, p. 299-318.

VIEIRA, S. R. Ensino de gramática em três eixos: uma questão de ciência, cidadania e respeito linguístico. 1 vídeo (2 h 02 min 45 seg). Conferência na série ABRALIN Linguists online. Publicado pelo canal ABRALIN, 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ypVJ2tVT3Yw>. Acesso em: 10 mai. 2022.

VIEIRA, S. R; BAZENGA, A. M. A concordância de terceira pessoa plural: padrões em variedades do Português. In: VIEIRA, S. R. (Org.) **A concordância verbal em variedades do Português: a interface Fonética-Morfossintaxe**. Rio de Janeiro: Vermelho Marinho-FAPERJ, 2015. p. 29-75.

WEINREICH, U.; LABOV, W.; HERZOG, M. **Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística**. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2006 [1968].

Sobre a autora

Stephanie Valle de Souza Chalfun

Possui Doutorado e Mestrado em Língua Portuguesa pelo Programa de pós-graduação em Letras Vernáculas (PPGLEV) da UFRJ, além de graduação em Português/Espanhol na mesma instituição. No mestrado, estudou a ordem Sujeito-Verbo e Verbo-Sujeito (doravante, SV/VS) na diacronia, em cartas pessoais, dos séculos XIX e XX. No doutorado, estudou as ordens SV/VS e concordância nas práticas pedagógicas, propondo atividades para uma Aprendizagem Linguística Ativa. Possui experiência na área da educação e, atualmente, atua como professora do ensino fundamental anos finais e do ensino médio, nas esferas pública municipal e privada da cidade do Rio de Janeiro.