

organizadoras

Isabel de Oliveira e Silva Monguilhott

Carla Regina Martins Valle

Edair Maria Görski

Gramática, Variação E ENSINO

reflexões
teórico-metodológicas
e propostas de aplicação

organizadoras

Isabel de Oliveira e Silva Monguilhott

Carla Regina Martins Valle

Edair Maria Görski

Gramática, Variação E ENSINO

reflexões
teórico-metodológicas
e propostas de aplicação

| São Paulo | 2022 |



Copyright © Pimenta Cultural, alguns direitos reservados.

Copyright do texto © 2022 os autores e as autoras.

Copyright da edição © 2022 Pimenta Cultural.

Esta obra é licenciada por uma Licença Creative Commons: Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional - (CC BY-NC-ND 4.0). Os termos desta licença estão disponíveis em: <<https://creativecommons.org/licenses/>>. Direitos para esta edição cedidos à Pimenta Cultural. O conteúdo publicado não representa a posição oficial da Pimenta Cultural.

CONSELHO EDITORIAL CIENTÍFICO

Doutores e Doutoradas

Adilson Cristiano Habowski

Universidade La Salle, Brasil

Adriana Flávia Neu

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Adriana Regina Vettorazzi Schmitt

Instituto Federal de Santa Catarina, Brasil

Aguimário Pimentel Silva

Instituto Federal de Alagoas, Brasil

Alaim Passos Bispo

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Alaim Souza Neto

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Alessandra Knoll

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Alessandra Regina Müller Germani

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Aline Corso

Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Aline Wendpap Nunes de Siqueira

Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Ana Rosângela Colares Lavand

Universidade Federal do Pará, Brasil

André Gobbo

Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Andressa Wiebusch

Cruzeiro de Santa Maria, Brasil

Andreza Regina Lopes da Silva

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Angela Maria Farah

Universidade de São Paulo, Brasil

Anísio Batista Pereira

Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Antonio Edson Alves da Silva

Universidade Estadual do Ceará, Brasil

Antonio Henrique Coutelo de Moraes

Universidade Federal de Rondonópolis, Brasil

Arthur Vianna Ferreira

Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Ary Albuquerque Cavalcanti Junior

Universidade do Estado da Bahia, Brasil

Asterlindo Bandeira de Oliveira Júnior

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Bárbara Amaral da Silva

Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Bernadette Beber

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos

Universidade do Vale do Itajaí, Brasil

Bruno Rafael Silva Nogueira Barbosa

Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Caio Cesar Portella Santos

Instituto Municipal de Ensino Superior de São Manuel, Brasil

Carla Wanessa do Amaral Caffagni

Universidade de São Paulo, Brasil

Carlos Adriano Martins

Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Carlos Jordan Lapa Alves

Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Caroline Chioquetta Lorenset

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Cássio Michel dos Santos Camargo
Universidade Federal do Rio Grande do Sul-Faced, Brasil

Christiano Martino Otero Avila
Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Cláudia Samuel Kessler
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Cristiane Silva Fontes
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Daniela Susana Segre Guertzenstein
Universidade de São Paulo, Brasil

Daniele Cristine Rodrigues
Universidade de São Paulo, Brasil

Dayse Centurion da Silva
Universidade Anhanguera, Brasil

Dayse Sampaio Lopes Borges
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Diego Pizarro
Instituto Federal de Brasília, Brasil

Dorama de Miranda Carvalho
Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil

Edson da Silva
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Brasil

Elena Maria Mallmann
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Eleonora das Neves Simões
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Eliane Silva Souza
Universidade do Estado da Bahia, Brasil

Elvira Rodrigues de Santana
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Éverly Pegoraro
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Fábio Santos de Andrade
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Fabrcia Lopes Pinheiro
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Felipe Henrique Monteiro Oliveira
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Fernando Vieira da Cruz
Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Gabriella Eldereti Machado
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Germano Ehlert Pollnow
Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Geymeesson Brito da Silva
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Giovanna Ofretorio de Oliveira Martin Franchi
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Handherson Leylton Costa Damasceno
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Hebert Elias Lobo Sosa
Universidad de Los Andes, Venezuela

Helciclever Barros da Silva Sales
*Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
Anísio Teixeira, Brasil*

Helena Azevedo Paulo de Almeida
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Hendy Barbosa Santos
Faculdade de Artes do Paraná, Brasil

Humberto Costa
Universidade Federal do Paraná, Brasil

Igor Alexandre Barcelos Graciano Borges
Universidade de Brasília, Brasil

Inara Antunes Vieira Willerding
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Ivan Farias Barreto
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Jaziel Vasconcelos Dorneles
Universidade de Coimbra, Portugal

Jean Carlos Gonçalves
Universidade Federal do Paraná, Brasil

Jocimara Rodrigues de Sousa
Universidade de São Paulo, Brasil

Joelson Alves Onofre
Universidade Estadual de Santa Cruz, Brasil

Jónata Ferreira de Moura
Universidade São Francisco, Brasil

Jorge Eschriqui Vieira Pinto
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Jorge Luís de Oliveira Pinto Filho
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Juliana de Oliveira Vicentini
Universidade de São Paulo, Brasil

Julierme Sebastião Morais Souza
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Junior César Ferreira de Castro
Universidade Federal de Goiás, Brasil

Katia Bruginiski Mulik
Universidade de São Paulo, Brasil

Laionel Vieira da Silva
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Leonardo Pinheiro Mozdzenski
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Lucila Romano Tragtenberg
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Lucimara Rett
Universidade Metodista de São Paulo, Brasil

Manoel Augusto Polastreli Barbosa
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil
Marcelo Nicomedes dos Reis Silva Filho
Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil
Marcio Bernardino Sirino
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil
Marcos Pereira dos Santos
Universidad Internacional Iberoamericana del Mexico, México
Marcos Uzel Pereira da Silva
Universidade Federal da Bahia, Brasil
Maria Aparecida da Silva Santandel
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil
Maria Cristina Giorgi
Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, Brasil
Maria Edith Maroca de Avelar
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil
Marina Bezerra da Silva
Instituto Federal do Piauí, Brasil
Michele Marcelo Silva Bortolai
Universidade de São Paulo, Brasil
Mônica Tavares Orsini
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil
Nara Oliveira Salles
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil
Neli Maria Mengalli
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil
Patricia Biegging
Universidade de São Paulo, Brasil
Patricia Flavia Mota
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil
Raul Inácio Busarello
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
Raymundo Carlos Machado Ferreira Filho
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil
Roberta Rodrigues Ponciano
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil
Robson Teles Gomes
Universidade Federal da Paraíba, Brasil
Rodiney Marcelo Braga dos Santos
Universidade Federal de Roraima, Brasil
Rodrigo Amancio de Assis
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil
Rodrigo Sarruge Molina
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil
Rogério Rauber
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Rosane de Fatima Antunes Obregon
Universidade Federal do Maranhão, Brasil
Samuel André Pompeio
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil
Sebastião Silva Soares
Universidade Federal do Tocantins, Brasil
Silmar José Spinardi Franchi
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil
Simone Alves de Carvalho
Universidade de São Paulo, Brasil
Simoni Urnau Bonfiglio
Universidade Federal da Paraíba, Brasil
Stela Maris Vaucher Farias
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil
Tadeu João Ribeiro Baptista
Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Taiane Aparecida Ribeiro Nepomoceno
Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil
Taiza da Silva Gama
Universidade de São Paulo, Brasil
Tania Micheline Miorando
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil
Tarcísio Vanzin
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
Tascieli Feltrin
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil
Tayson Ribeiro Teles
Universidade Federal do Acre, Brasil
Thiago Barbosa Soares
Universidade Federal de São Carlos, Brasil
Thiago Camargo Iwamoto
Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil
Thiago Medeiros Barros
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil
Tiago Mendes de Oliveira
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Brasil
Vanessa Elisabete Raue Rodrigues
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil
Vania Ribas Ulbricht
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
Wellington Furtado Ramos
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil
Wellton da Silva de Fatima
Instituto Federal de Alagoas, Brasil
Yan Masetto Nicolai
Universidade Federal de São Carlos, Brasil

PARECERISTAS E REVISORES(AS) POR PARES

Avaliadores e avaliadoras Ad-Hoc

Alessandra Figueiró Thornton

Universidade Luterana do Brasil, Brasil

Alexandre João Appio

Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Bianka de Abreu Severo

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Carlos Eduardo Damian Leite

Universidade de São Paulo, Brasil

Catarina Prestes de Carvalho

Instituto Federal Sul-Rio-Grandense, Brasil

Eliisene Borges Leal

Universidade Federal do Piauí, Brasil

Elizabeth de Paula Pacheco

Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Elton Simomukay

Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Francisco Geová Goveia Silva Júnior

Universidade Potiguar, Brasil

Indiamaris Pereira

Universidade do Vale do Itajaí, Brasil

Jacqueline de Castro Rimá

Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Lucimar Romeu Fernandes

Instituto Politécnico de Bragança, Brasil

Marcos de Souza Machado

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Michele de Oliveira Sampaio

Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Samara Castro da Silva

Universidade de Caxias do Sul, Brasil

Thais Karina Souza do Nascimento

Instituto de Ciências das Artes, Brasil

Viviane Gil da Silva Oliveira

Universidade Federal do Amazonas, Brasil

Weyber Rodrigues de Souza

Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil

William Roslindo Paranhos

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

PARECER E REVISÃO POR PARES

Os textos que compõem esta obra foram submetidos para avaliação do Conselho Editorial da Pimenta Cultural, bem como revisados por pares, sendo indicados para a publicação.

Direção editorial	Patricia Bieging Raul Inácio Busarello
Editora executiva	Patricia Bieging
Diretor de criação	Raul Inácio Busarello
Editoração eletrônica	Naiara Von Groll Peter Valmorbida Potira Manoela de Moraes
Imagens da capa	Sidaxco, Denamorado - Freepik.com
Revisão	Autores e autoras
Autores e autoras	Isabel de Oliveira e Silva Monguilhott Carla Regina Martins Valle Edair Maria Görski

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

G745

Gramática, variação e ensino: reflexões teórico-metodológicas e propostas de aplicação / Organizadores Isabel de Oliveira e Silva Monguilhott, Carla Regina Martins Valle, Edair Maria Görski. – São Paulo: Pimenta Cultural, 2022.

Livro em PDF

ISBN 978-65-5939-489-0

DOI 10.31560/pimentacultural/2022.94890

1. Gramática da língua portuguesa. 2. Ensino. 3. Aprendizagem. 4. Educação. I. Monguilhott, Isabel de Oliveira e Silva (Organizadora). II. Valle, Carla Regina Martins (Organizadora). III. Görski, Edair Maria (Organizadora). IV. Título.

CDD 469.5

Índice para catálogo sistemático:

I. Gramática da língua portuguesa

Janaina Ramos – Bibliotecária – CRB-8/9166

PIMENTA CULTURAL

São Paulo · SP

Telefone: +55 (11) 96766 2200

livro@pimentacultural.com

www.pimentacultural.com



2 0 2 2

sumário

Prefácio 10

Capítulo 1

**Incursoes pelo tratamento teórico-prático
e pedagógico de fenômenos variáveis** 14

Isabel de Oliveira e Silva Monguilhott

Carla Regina Martins Valle

Edair Maria Görski

Capítulo 2

**O trabalho com gramática
no Ensino Fundamental:
uma entrevista com Silvia Rodrigues Vieira**..... 22

Isabel de Oliveira e Silva Monguilhott

Carla Regina Martins Valle

Edair Maria Görski

Capítulo 3

**O ensino da concordância verbal de terceira
pessoa do plural: o que dizem as gramáticas,
o livro didático e os textos dos alunos dos anos
finais do Ensino Fundamental?**..... 38

Maria Gabriela Abreu

Thais Gonçalves Martins

Isabel de Oliveira e Silva Monguilhott

Capítulo 4

Pronomes de 2ª pessoa no Português Brasileiro e seu ensino na Educação Básica 64

Maria Clara Dias da Cruz

Capítulo 5

“Eu canto em português errado: troco as pessoas, troco os pronomes” 88

Rita de Cássia Péres

Samuel Arlindo Goes

Capítulo 6

Variação e mudança em “Emília no País da Gramática”: uma proposta didática..... 110

Wilson José Caldeira

Edair Maria Górski

Capítulo 7

Participios: como ensinar? A Sociolinguística como apoio para as aulas de Língua Portuguesa na Educação Básica..... 141

Fernanda Lima Jardim

Capítulo 8

Formas de representar o futuro do presente: uma proposta de ação didática em anos finais do Ensino Fundamental 170

Cíntia Franz

Hugo dos Santos Konkel

Priscila de Sousa

Capítulo 9

**Ensino de construções condicionais
em livros didáticos: uma proposta
pautada na variação linguística 189**

Leyla Ely

Cláudia Andrea Rost Snichelotto

Capítulo 10

**Multifuncionalidade, fluidez categorial
e mobilização de significados sociais
de marcadores discursivos em sala de aula 220**

Carla Regina Marins Valle

Referências 242

Sobre as organizadoras 258

Sobre as autoras e os autores 259

Índice remissivo 262

Prefácio

Gramática, variação e ensino: reflexões teórico-metodológicas e propostas de aplicação, coletânea de textos organizada pelas professoras Isabel de Oliveira e Silva Monguilhott, Carla Regina Martins Valle e Edair Maria Görski, é mais uma importante contribuição aos estudos sobre o ensino de língua portuguesa, mais especificamente o ensino de gramática, ancorados na Sociolinguística Variacionista, que nos apresentam as professoras que atuaram ou atuam no Programa de Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

O ProfLetras é um curso de pós-graduação *strito sensu* que conta com a participação de Instituições de Ensino Superior, no contexto da Universidade Aberta do Brasil (UAB), tendo sua sede na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (<http://www.profletras.ufrn.br/>). O programa tem como objetivo, a médio prazo, a formação de professores do Ensino Fundamental no ensino de língua portuguesa em todo o território nacional. Esse Programa de Pós-graduação aos poucos se transformou em um lugar privilegiado de debate sobre o ensino de língua/gramática nas escolas e de reflexões sobre o papel do professor frente às questões de variação linguística no que tocam a estigma, discriminação e preconceitos relativos ao uso da língua, entre outros temas.

Com a finalidade de fomentar reflexões teórico-metodológicas sobre o ensino de língua portuguesa, as organizadoras abrem a coletânea com uma importante entrevista com Sílvia Rodrigues Vieira, atualmente coordenadora nacional da disciplina *Gramática, Variação e Ensino* do ProfLetras. Na entrevista, Vieira apresenta uma visão crítica acerca do ensino e aprendizagem de gramática na Educação Básica, com base em sua proposta de articulação do ensino de

gramática a três grandes eixos: i) atividade reflexiva, ii) produção de sentidos, iii) variação e normas, proposta que tem sido estendida ao ProfLetras em âmbito nacional.

No ProfLetras da UFSC, a disciplina *Gramática, Variação e Ensino* sempre esteve sob a responsabilidade de algumas das organizadoras desta coletânea. Görski atuou no quadro permanente do Programa e como professora dessa disciplina durante os primeiros anos do ProfLetras, e, atualmente, a disciplina é ministrada por Monguilhott e Valle, professoras permanentes do Programa. O debate sobre gramática, variação e ensino, no entanto, ultrapassa os muros da sala de aula do ProfLetras, refletindo-se nas muitas experiências vivenciadas pelas professoras. Para além da organização desta coletânea e da autoria (ou coautoria) de alguns dos capítulos apresentados nesta obra, elas ocupam espaços de destaque na UFSC em muitas atividades concernentes ao ensino de língua/gramática na Educação Básica.

Em diferentes esferas sociais, as organizadoras têm participado de variadas atividades e fomentado reflexões sobre o conhecimento adquirido na academia e o transmitido na escola – diálogo como elas costumam ressaltar entre o ‘fazer acadêmico e o fazer pedagógico’. Esse diálogo é provocado (direta ou indiretamente) no periódico temático *Gramática & Escola*, publicado pela Revista Working Papers em Linguística em 2018, nos *Colóquios Vivências de Docência na Educação Básica* oferecidos nos últimos sete anos na UFSC, firmando parcerias importantes entre os professores de língua portuguesa do Ensino Básico, Médio e Universitário, no Ciclo de Debates do Varsul *Sociolinguística e Ensino* realizado em 2020, em mesas redondas sobre o Ensino de Gramática na perspectiva da Sociolinguística e/ou na perspectiva do Funcionalismo Linguístico e em muitas publicações individuais ou em coautoria sobre temas relacionados.

Resultado de trabalhos realizados, em sua maioria, no âmbito da disciplina *Gramática, Variação e Ensino*, os oito capítulos desta

coletânea estão alinhados à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), apoiando-se na noção plural de normas linguísticas (padrão, culta e popular) e de adequação de usos a depender do gênero textual e dos papéis sociais que os falantes exercem na sociedade. Com base em reflexões teórico-metodológicas e propostas de aplicação, os trabalhos voltam-se a fenômenos de diferentes níveis linguísticos, do morfossintático ao textual-discursivo, levantando e aprofundando questões sobre fenômenos variáveis no âmbito escolar, como a concordância verbal de terceira pessoa do plural, os pronomes de segunda pessoa do singular e de primeira pessoa do plural, as formas de particípio e de futuro do presente, as construções condicionais e os marcadores discursivos.

Com base em uma concepção de língua heterogênea e sócio-historicamente situada, os autores de capítulos propõem um ensino de gramática na Educação Básica como atividade reflexiva e exploram o tratamento dispensado aos diferentes fenômenos linguísticos em gramáticas normativas e descritivas, em materiais didáticos e em estudos científicos, trazendo propostas didáticas variadas e muitas questões sobre o fazer pedagógico.

Como relacionar reflexões teórico-metodológicas sobre fenômenos linguísticos variáveis com propostas de aplicação em sala de aula? O que este volume pretende não é dar uma única resposta a esta questão tão complexa, mas suscitar questionamentos. O debate sobre gramática, variação e ensino que os textos oferecem permite reflexões sobre variação e mudança linguística que se alinham às dimensões linguística e não linguística. Na dimensão linguística, os níveis de análise morfossintáticos e textual-discursivos, extremamente importantes para definir os fenômenos variáveis estudados, levam em consideração a língua em uso nas modalidades oral e escrita. Na dimensão não linguística, os diferentes usos linguísticos se correlacionam a dois planos, o social e o estilístico (ou socioestilísticos), situados historicamente pelos autores. As propostas de aplicação didática em sala de

aula operam com essas dimensões e estão em conformidade com os documentos oficiais que parametrizam o ensino de língua portuguesa.

Trata-se, sem dúvida, de contribuição relevante para os estudiosos da área de Linguística – e de outras áreas do saber – e representa mais um passo no sentido de fomentar reflexões sobre o ensino de língua/gramática e estabelecer pontes entre o 'fazer acadêmico e o fazer pedagógico', inspirando novos pesquisadores interessados no ensino de língua portuguesa na Educação Básica.

Izete Lehmkuhl Coelho
Professora Titular da Universidade Federal de Santa Catarina

1

Isabel de Oliveira e Silva Monguilhott
Carla Regina Martins Valle
Edair Maria Görski

incursões pelo tratamento teórico-prático e pedagógico de fenômenos variáveis

DOI: [10.31560/pimentacultural/2022.94890.01](https://doi.org/10.31560/pimentacultural/2022.94890.01)

PALAVRAS INICIAIS

A organização deste livro tem uma dupla finalidade: fomentar reflexões teórico-metodológicas sobre o ensino de língua portuguesa que resultem em propostas de intervenção didático-pedagógica alinhadas a orientações oficiais da área; e promover uma aproximação entre o fazer acadêmico na universidade e o fazer pedagógico na Educação Básica. Essa segunda finalidade é contemplada pelo perfil dos autores dos diferentes capítulos que compõem a obra, os quais transitam pelos diferentes níveis de ensino: universitário, médio e fundamental.

Em conformidade com os documentos oficiais que parametrizam o ensino de Língua Portuguesa, consideramos que (i) uma das competências para o Ensino Fundamental é “compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais” (BRASIL, 2018, p. 63); (ii) “a variação é constitutiva das línguas humanas [...] em um mesmo espaço social convivem mescladas diferentes variedades linguísticas, geralmente associadas a diferentes valores sociais” (BRASIL, 1998, p. 29); (iii) “os conhecimentos [...] sociolinguísticos [...] estarão [...] sendo construídos durante o Ensino Fundamental. [...] as variedades linguísticas devem ser objeto de reflexão e o valor social atribuído às variedades de prestígio e às variedades estigmatizadas, que está relacionado a preconceitos sociais, deve ser tematizado” (BRASIL, 2018, p. 78); (iv) as práticas de leitura e produção de textos oportunizam situações de reflexão sobre a língua: “comparação de diferentes formas de dizer ‘a mesma coisa’ e análise dos efeitos de sentido que essas formas podem trazer/suscitar” (BRASIL, 2018, p. 79). É essa perspectiva que orienta a organização desta coletânea.

Tendo em vista esses tópicos, os capítulos contemplam questões relacionadas à análise linguística/gramatical com foco na variação

sociolinguística e seus efeitos. Os textos se ancoram basicamente na Sociolinguística Variacionista, com foco em uma concepção de língua heterogênea e sócio-historicamente situada, levando em consideração a língua em uso nas modalidades oral e escrita e a questão das normas linguísticas. Nessa abordagem, a variável sociolinguística é vista em três dimensões – linguística, social e estilística –, de modo que significados socioestilísticos podem ser atribuídos a diferentes usos linguísticos. Tais dimensões, em alguma medida, estão presentes nos trabalhos que integram esta obra, voltados a fenômenos variáveis de diferentes níveis linguísticos.

Os capítulos voltam-se para um ensino contextualizado de gramática como atividade reflexiva, vinculando os usos linguísticos a diferentes gêneros textuais/discursivos, a aspectos socioculturais e históricos, a múltiplas funções comunicativas e também a usos inovadores e deslizamentos categoriais. Essas noções permeiam a exploração do tratamento dispensado a fenômenos gramaticais variáveis em gramáticas normativas e descritivas, em materiais didáticos e em estudos científicos, com vistas a estabelecer um quadro de referências para a análise de textos produzidos pelos alunos e para a elaboração de propostas de intervenção pedagógica.

VISÃO PANORÂMICA DAS INCURSÕES POR DIFERENTES CENÁRIOS DA LÍNGUA EM USO

O livro é composto por oito capítulos, além deste de caráter introdutório e de uma entrevista inicial com a professora Silvia Rodrigues Vieira sobre o trabalho com gramática no Ensino Fundamental, na qual são abordados, dentre outros, os seguintes tópicos: visão crítica acerca do ensino e aprendizagem de gramática na Educação Básica; ensino de gramática em três eixos (atividade reflexiva;

produção de sentidos; variação e normas) e sua relação com os documentos oficiais; trabalho articulado entre oralidade, leitura/escuta, produção oral/escrita e gramática; a questão da norma-padrão. A entrevista é permeada por ricas referências bibliográficas que subsidiam a exposição da professora e ficam como sugestões de leitura para aprofundamento das questões abordadas.

Na sequência, o primeiro capítulo propriamente dito, de autoria de Maria Gabriela Abreu, Thais Gonçalves Martins e Isabel de Oliveira e Silva Monguilhott, intitulado *O ensino da concordância verbal de terceira pessoa do plural: o que dizem as gramáticas, o livro didático e os textos dos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental?*, parte de um exame do tratamento dispensado à concordância verbal em diferentes gramáticas – normativa, descritiva e pedagógica – e em um livro didático do 9º ano do Ensino Fundamental, bem como da produção de textos escritos por estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental, para então, com base em resultados de estudos sobre a concordância na língua em uso, propor a realização de atividades tendo como objeto de análise linguística as produções dos estudantes. As autoras destacam que há um hiato entre o tratamento dado a esse fenômeno pelos materiais normativos e didáticos examinados e o uso concreto da língua, como mostram os estudos científicos e as produções textuais dos alunos.

No segundo capítulo, *Pronomes de 2ª pessoa no Português Brasileiro e seu ensino na Educação Básica*, Maria Clara Dias da Cruz retoma discussão sobre a mudança linguística que envolve o pronome você e, com base no mapeamento geográfico dos usos das formas para a 2ª pessoa no Brasil apresentado por Scherre et al. (2015), busca verificar em gramáticas normativas e descritivas bem como em livros didáticos o tratamento dado aos pronomes pessoais que fazem referência ao interlocutor. A partir disso, e do uso verificado na produção escrita de alunos do 6º ano do Ensino Fundamental, a autora propõe uma elaboração didática voltada para a análise e estudo dos pronomes de 2ª pessoa,

de forma que a aprendizagem esteja fundada na realidade observada quanto aos índices pronominais em uso.

O terceiro capítulo, *Eu canto em português errado: troco as pessoas, troco os pronomes*, de Rita de Cássia Péres e Samuel Arlindo Goes, trata dos pronomes nós e a gente, considerando a abordagem dada a essas formas pronominais em gramáticas pedagógicas normativa e descritiva, na Base Nacional Comum Curricular e em trabalhos de caráter científico. A partir da observação desses pronomes em textos produzidos por alunos do 7º ano do Ensino Fundamental, em que os autores constatarem seu uso variável no gênero textual sinopse, é apresentada uma proposta didático-metodológica na forma de sequência didática, envolvendo uma atividade reflexiva de revisão textual, em que se consideram usos mais ou menos monitorados e a respectiva concordância verbal, tendo em vista a adequação ao gênero textual.

Também focalizando o uso de nós e a gente, no quarto capítulo, *Variação e mudança em “Emília no País da Gramática”*: uma proposta didática, Wilson José Caldeira e Edair Maria Görski refletem sobre a importância da literatura – especialmente dos contextos dialogais que retratam situações cotidianas vividas por diferentes tipos de personagens – para se discutir de forma historicamente contextualizada a questão da variação e mudança linguística. Os autores examinam o uso variável dos pronomes na obra de Monteiro Lobato, discutem implicações do uso inovador do pronome a gente no ensino do paradigma pronominal e voltam à obra para propor uma oficina intitulada *Explorando o “País da Gramática”*: *detetives linguísticos em ação*, propiciando condições para o desenvolvimento de pesquisa em sala de aula e consequente desenvolvimento da capacidade reflexiva e analítica dos alunos.

O quinto capítulo é de autoria de Fernanda Lima Jardim e se intitula *Particípios: como ensinar? A Sociolinguística como apoio para as aulas de Língua Portuguesa na Educação Básica*. Tomando como ponto de partida a BNCC e apoiando-se na noção plural de normas

linguísticas (padrão, culta e popular) e de adequação de usos a depender da função social em que os falantes se encontram, a autora aborda o particípio verbal como um fenômeno variável – em construções de tempo composto, com os auxiliares *ter* e *haver*, e de passivas, com o auxiliar *ser*. Considerando diferentes ocorrências dos particípios em fontes diversas, Jardim sugere uma metodologia para o ensino, que integra conversas em sala, observação de dados escritos da web, análise morfológica, avaliação/opinião da comunidade sobre formas linguísticas e modelos de exercícios práticos, de modo a possibilitar aos estudantes que desenvolvam espírito científico, tendo participação ativa na construção do conhecimento.

No sexto capítulo, Cíntia Franz, Hugo dos Santos Konkel e Priscila de Sousa discorrem sobre *Formas de representar o futuro do presente: uma proposta de ação didática em anos finais do Ensino Fundamental*. Os autores enfatizam a importância de planejamentos que considerem a relevância de uma análise linguística contextualizada, especialmente de fenômenos em variação, no ensino de Língua Portuguesa; descrevem diferentes formas linguísticas de representar o tempo futuro do presente; e apresentam uma proposta didática que assume a língua como prática social e desenvolve a análise linguística, com foco no uso da perífrase *Ir + infinitivo*, considerando diferentes gêneros do discurso.

O sétimo capítulo, de autoria de Leyla Ely e Cláudia Andrea Rost Snichelotto, trata de *Ensino de construções condicionais em livros didáticos: uma proposta pautada na variação linguística*. Com base numa abordagem variacionista e funcional da língua, as autoras examinam uma coleção de obras didáticas para o Ensino Fundamental, intitulada *Singular & Plural*, e verificam a ausência de uma abordagem reflexiva sobre as construções condicionais nesse material, que trata de usos descontextualizados de qualquer função comunicativa, engessados em conformidade com as gramáticas normativas, sem considerar as diversas formas de expressão das relações de condicionalidade. Apresentam sugestões para o ensino dessas construções, considerando

os três eixos propostos por Vieira (cf. entrevista neste volume), especialmente o eixo que trata sobre gramática, variação linguística e normas, visando uma abordagem descritiva complementar ao tratamento reflexivo a ser dado à condicionalidade em sala de aula.

Por fim, Carla Regina Martins Valle, no oitavo capítulo, intitulado *Multifuncionalidade, fluidez categorial e mobilização de significados sociais de marcadores discursivos em sala de aula*, aborda o caráter variável e multifuncional dos marcadores discursivos, visando integrar o trabalho com esses itens a uma proposta didática multissemiótica/multimidiática e interdisciplinar a ser desenvolvida nos anos finais do Ensino Fundamental. Partindo de interface sociofuncionalista, Valle coloca foco sobre um grupo específico de MDs, os Requisitos de apoio discursivo (RADs), a título de ilustração. Como proposta, a autora apresenta o projeto interdisciplinar “Saberes compartilhados”, que se enquadra no campo jornalístico-midiático sugerido na BNCC e que, ao engajar os estudantes com a comunidade da qual a escola faz parte e estimular o trabalho intergêneros, mobiliza o questionamento acerca da rigidez categorial, possibilita a percepção da variação e mudança linguística e também promove percepção dos movimentos de identidade mobilizados pelos MDs.

PALAVRAS FINAIS

Em linhas gerais, o livro reúne capítulos que discutem fenômenos variáveis nos níveis morfossintático e textual-discursivo, além da entrevista com Silvia Vieira que abre a coletânea com a temática norteadora desta publicação: ensino de gramática. No campo morfossintático temos discussões empreendidas nos seis primeiros capítulos, que tratam dos fenômenos variáveis da concordância verbal de terceira pessoa do plural, da alternância pronominal de primeira e segunda

pessoa, da variação no particípio e nas formas verbais do futuro. No campo textual-discursivo, os dois últimos capítulos tratam de construções condicionais e de marcadores discursivos.

Esperamos que as discussões e sugestões reunidas ao longo dos capítulos possam motivar novas reflexões e subsidiar o trabalho com a gramática de forma contextualizada na Educação Básica.

2

Isabel de Oliveira e Silva Monguilhott
Carla Regina Martins Valle
Edair Maria Görski

o trabalho com gramática no ENSINO FUNDAMENTAL:

uma entrevista
com Silvia Rodrigues Vieira

DOI: [10.31560/pimentacultural/2022.94890.02](https://doi.org/10.31560/pimentacultural/2022.94890.02)

INTRODUÇÃO

Nossa entrevistada é professora associada da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e pesquisadora 2 do CNPq (2015, 2018). Fez Graduação em Letras Português/Inglês (1992), Mestrado (1995) e Doutorado (2002) em Letras Vernáculas, na UFRJ, passando a integrar o quadro docente dessa instituição desde 1997.

A professora atua no curso de Graduação e nos Programas de Pós-graduação em Letras Vernáculas, principalmente na área da Sociolinguística, sobretudo no que se refere à descrição de variedades do Português. Atua também no Programa de Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras/UFRJ), projeto do qual participa desde sua criação, em 2013, vinculando-se à linha de pesquisa Teorias da Linguagem e Ensino. É, atualmente, uma das coordenadoras nacionais da disciplina Gramática, variação e ensino, do ProfLetras.

Coordena, hoje, os projetos de pesquisa “Ensino de gramática em três eixos: diagnose e experiências pedagógicas”, voltado especificamente para a articulação entre pesquisa e ensino, e “Contínuos de/em variedades do Português: análises contrastivas”, que se ocupa da descrição sociolinguística de temas variáveis na língua portuguesa. Em parceria com a Professora Silvia Figueiredo Brandão, coordenou, de 2011 a 2021, o grupo de trabalho da ALFAL hoje identificado como “PROJETO 21 - COMPARAPORT: Estudo comparativo de variedades africanas, brasileiras e europeias do Português”. Coordenou, ainda, diversos projetos, dentre os quais se destacam: “Padrões de concordância em variedades africanas, brasileiras e europeias do português: produção e percepção” (2018-2021), “Gramática, variação e ensino: diagnose e propostas pedagógicas” (2013-2019), “A interface morfosintaxe-fonética na variação da concordância: para a caracterização das variedades do Português” (2012-2015), “Contínuos de variação e a pluralidade de normas: o uso e a ordem dos pronomes em Português”

(2011-2016), “Estudo comparado dos padrões de concordância em variedades africanas, brasileiras e europeia” (2008-2011), “A interface prosódia-morfossintaxe em variedades do Português” (2003-2010).

Para além de coordenar projetos de pesquisa de alcance nacional e internacional, organizou bancos de dados para análises linguísticas (como o *Corpus* Concordância; *Corpus* Moçambique-Port) e sempre teve uma relação estreita com o ensino de gramática. Tem quase uma centena de publicações, incluindo artigos em periódicos e em anais de congressos, livros e capítulos de livros, e outras publicações bibliográficas, dentre as quais destacamos o livro *Gramática, variação e ensino: diagnose e propostas pedagógicas*, que é referência para o ensino de gramática, em especial para a proposta dos três eixos, implementada no ProfLetras. E, ainda, participou/participa da formação de mais de trinta mestres e doutores.

O forte engajamento de Silvia Vieira com o ProfLetras moveu-nos a convidá-la para abrir o livro com esta entrevista com foco no ensino de gramática, convite prontamente aceito pela professora e a quem agradecemos imensamente.

ENTREVISTA

Monguilhott, Valle e Görski: Temos nos deparado, na escola e fora dela, com constantes críticas acerca do ensino e aprendizagem de gramática. De modo geral, os problemas suscitados envolvem o tipo de abordagem, seja por conta da polissemia do termo, da complexidade do objeto de trabalho ou da escolha metodológica para a sala de aula. Na sua opinião, como poderíamos avançar em relação a esses problemas?

Silvia Vieira: Reconheço muitas das críticas feitas ao ensino de gramática mencionadas na questão e creio que diversos problemas

se associem, de fato, à polissemia do termo gramática, à complexidade do objeto de trabalho e à escolha metodológica para a sala de aula. Penso, entretanto, que qualquer apreciação, por mais legítima que seja, está ancorada nas concepções que antecedem a crítica, sobretudo no que se refere ao que se pensa sobre o que é ensinar e o que é aprender língua. Assim, por mais claros e bem hierarquizados que estejam os conceitos de gramática, por mais bem compreendido, descrito e explicado o objeto gramatical a ser trabalhado ou, ainda, por mais bem planejados, dinâmicos e elaborados que sejam os procedimentos metodológicos, acho que o avanço em relação aos problemas apontados poderá ser insuficiente, a depender das expectativas de base formuladas para a área de Língua Portuguesa.

O que eu quero dizer com isso?

Creio que o lugar que ocupa o ensino de gramática em sala de aula é totalmente moldado pelos objetivos que se deseja alcançar com as chamadas aulas de Português, de forma mais ampla.

Nesse campo, o dos objetivos da área, eu delimitaria dois grandes campos de raciocínio complementares: (i) um que entende ser a aula de Português o espaço de desenvolvimento de competências de leitura e produção textual, estando a gramática a serviço dessa empreitada (Ensino de Gramática para finalidades práticas); e (ii) outro que entende ser a sala de aula de Português o espaço de desenvolvimento de competências de ordem intelectual e da promoção ou construção do conhecimento (meta)linguístico (Ensino de gramática como disciplina científica). A essas duas abordagens costumam estar associadas as concepções de gramática, a delimitação dos objetos e as escolhas metodológicas adotadas.

Talvez boa parte do esforço de especialistas e profissionais no debate desse tema ao longo de muitos anos tenha se concentrado em defender um ou outro campo, em um aparente pressuposto

de que esses dois propósitos mais amplos fossem antagônicos ou inconciliáveis. Isto porque, em termos de foco e prioridade, o primeiro raciocínio costumeiramente atribui à “gramática” uma concepção interacional/discursiva, inegavelmente relevante no contexto de altos índices de iletramento brasileiro, enquanto o segundo raciocínio costumeiramente atribui à “gramática” uma concepção mais abstrata, de natureza descritivo-explicativa.

Embora conceitualmente não seja uma consequência lógica, a abordagem pedagógica da “gramática” a partir desses dois raciocínios acaba por criar uma outra correlação, esta indesejável: no primeiro deles, a gramática pode ser trabalhada costumeiramente de forma instrumental e, por vezes, utilitária (só se aborda conteúdo especificamente gramatical se este for julgado útil, ou, em outras palavras, se servir como recurso expressivo na obtenção de sentidos/funções particulares); no segundo deles, adota-se um recorte de objetos observáveis apenas em si mesmos, privilegiando fenômenos do nível da sentença, mas com pouco ou nenhum engajamento no plano macroestrutural do texto, nem nos usos sociais da língua.

Desse modo, acho que só é possível avançar na resolução dos problemas usualmente apontados se entendermos (i) que os dois grandes campos de raciocínio quanto aos propósitos da área são igualmente legítimos e necessários e (ii) que eles não são excludentes entre si. Assim, os propósitos (e todos os pontos das críticas apontadas nesta pergunta) poderão ser perseguidos por meio de muitas estratégias.

É preciso perceber, entretanto, que esses empreendimentos se associam, por sua vez, a muitos aspectos não propriamente linguísticos nem teóricos. Nesse sentido, a resolução das questões depende de investimento pesado das políticas públicas de Estado na Educação e na Ciência que permita, por exemplo, enfrentar os desafios de formação inicial e continuada de docentes, de modo que, em última instância, possa o professor da Educação Básica (e não um grupo iluminado

de doutores) ser o agente principal a avaliar, propor, experimentar e avançar na resolução dos problemas.

Monguilhott, Valle e Görski: Você defende um ensino de gramática em três eixos – ensino de gramática e i) atividade reflexiva, ii) produção de sentidos, iii) variação e normas – e essa proposta tem sido estendida ao ProfLetras em âmbito nacional. Poderia descrever em termos gerais a proposta?

Silvia Vieira: Essa proposta, que ficou conhecida como “ensino de gramática em três eixos” (VIEIRA, 2014; 2017a, 2017b, 2018), foi elaborada a partir da experiência de coordenar a disciplina Gramática, variação e ensino, do Mestrado Profissional em Letras, iniciada em parceria com a Professora Edair Görski, e hoje compartilhada com Ediene Pena Ferreira e com Juliana Bertucci Barbosa. A interlocução com professores-pesquisadores de todo o país (que a tarefa de preparar uma ementa e uma bibliografia básica em nível nacional exige) deixou patente que não é possível trabalhar o componente linguístico em todas as suas faces valendo-se de um único quadro teórico-metodológico. Como costume dizer, lugar de sala de aula não é território de paixões teóricas pessoais; seus desafios obrigam o diálogo entre pontos de vista e a adoção de um olhar plural sobre a língua.

Embora a proposta seja desafiadora e, à primeira vista, possa parecer utópica, ela consagra apenas o que a ciência já comprovou: a linguagem é um dos objetos mais complexos a ser descrito e comporta, a um só tempo, incrível sistematicidade e variabilidade de expressão no contexto interacional em que necessariamente se insere. Em outras palavras, é preciso assumir que toda língua comporta sistematicidade – interação – heterogeneidade (VIEIRA, 2017c).

Foi com base nesse tripé que foi construída a versão de um ensino em três frentes/eixos de trabalho; assim, passei a defender que o componente linguístico em qualquer nível (fonológico, morfológico, morfossintático, sintático e semântico-lexical) deve ser abordado

no ensino (i) de forma reflexiva, como matéria para a construção do conhecimento explícito acerca do sistema linguístico, naturalmente adquirido (Ensino de Gramática como prática reflexiva e metacognitiva – eixo transversal aos demais); (ii) como produtor de sentidos ou recursos significativos para a compreensão/interpretação e produção de textos (Gramática como recurso expressivo-funcional); e (iii) como matéria concreta de expressão de variedades e normas linguísticas (Gramática como instância de manifestação de regras variáveis).

Monguilhott, Valle e Görski: O campo dos estudos da linguagem é constituído por distintas abordagens teóricas, o que torna a gramática um objeto interdisciplinar. Você acredita que a proposta de ensino de gramática em três eixos pode abrigar diferentes orientações científicas para esse objeto de ensino? Pode promover diálogos entre linguistas de diferentes correntes?

Silvia Vieira: A própria concepção da proposta já é interdisciplinar. Cada eixo pode estar vinculado mais a uma orientação do que a outra. No início da experiência com o “ensino de gramática em três eixos”, eu tinha muitas dúvidas sobre essa convivência entre diferentes correntes, mas achava que devíamos arriscar; hoje, tenho certeza de que a proposta pode colocar diferentes orientações científicas em pleno diálogo.

Orientei, passo-a-passo, a aplicação do modelo em sete dissertações até o momento, com temas bastante variados – indeterminação do sujeito (SOUZA, 2015), concordância verbal (CHAGAS, 2016), expressão de segunda pessoa discursiva (GOUVÊA, 2016), quadro pronominal (LIMA, 2017), colocação pronominal (ALMEIDA, 2018), expressões de imperatividade (SUARHZ, 2020), expressões verbais de futuridade (SILVA, 2021) – e tem sido muito desafiador e divertido olhar temas de morfossintaxe sob as três perspectivas dos eixos.

O trabalho funciona mais ou menos assim: quando o pesquisador diz “quero desenvolver um conjunto de atividades ou um estudo

dirigido sobre o tema X, a fim de auxiliar meus alunos em um problema de aprendizagem determinado”, vem o desafio de delimitar o escopo de cada eixo. Vou dar um exemplo. Se o tema for indeterminação, será necessário desenvolver atividades que permitam ao aluno desenvolver todo o conhecimento gramatical referente a esse conceito (o que é uma referência indefinida?) e reconhecer os expedientes gramaticais que constroem esse tema (Eixo I); integrar esse tema ao uso da língua, que se concretiza em gêneros textuais, reconhecendo suas funções e seus efeitos de sentido (suspense, modalização discursiva, preservação de face, dentre outros), seja no âmbito da recepção (em leitura), seja no âmbito da produção textual (Eixo II); e, por fim, reconhecer as formas alternantes de indeterminação – pronominais, nominais, verbais (Eixo III).

Como se pode observar, as correntes teóricas a serem utilizadas para que se cumpra a abordagem completa das faces do fenômeno gramatical em questão têm de ser naturalmente diversas.

Monguilhott, Valle e Görski: Você defende um trabalho articulado entre as práticas de ensino da língua: oralidade, leitura/escuta, produção oral/escrita e gramática? Como se poderia incorporar o ensino de gramática às diferentes modalidades (oral e escrita) e aos gêneros do discurso?

Silvia Vieira: Articular as práticas de ensino é possível e saudável; traz benefícios à aprendizagem, a meu ver, em permitir o cumprimento de alguns objetivos pedagógicos (cf. VIEIRA, 2019a), como, por exemplo, o de promover a relação entre a matéria linguística e os efeitos de sentido, que, por sua vez, acontecem nas práticas sociais da linguagem, materializadas em gêneros textuais-discursivos (no *continuum* fala-escrita, nas atividades de produção ou de recepção).

Entretanto, não penso que seja possível, nem necessário ou útil que essa articulação aconteça em 100% do fazer pedagógico, como fazem parecer algumas apreciações críticas de atividades didáticas – que

acusam o professor de gramatiquero, simplesmente por trabalhar com o nível da sentença, por exemplo, como se nesse nível não houvesse efeitos de sentido relevantes, ou que achem que qualquer utilização de um segmento da matéria textual seja abominável, pela suposta utilização de uso do texto como pretexto. Em outras palavras, passa-se equivocadamente a conceber os processos relativos à macroestrutura textual mais importantes ou superiores em relação aos da microestrutura textual.

Fazer da articulação entre as práticas do ensino de língua (oralidade, leitura/escuta, produção, gramática) uma bandeira apaixonada pode levar a uma perigosa cegueira quanto às contribuições dos diversos quadros teóricos da Linguística e até quanto ao reconhecimento de determinados objetos de estudo específicos. Me explico: a ciência já apresenta, com clareza, especificidades de cada uma dessas práticas, que precisam ser manipuladas com atenção e foco, consoante o(s) quadro(s) teórico(s) que permita(m) os melhores resultados. Há momentos em que a articulação é essencial; há momentos em que é preciso dar um “zoom” nessas especificidades.

Como já sintetizei, a proposta do ensino de gramática em três eixos tem foco na construção do conhecimento gramatical, o que se associa à chamada prática de análise linguística (em relação à qual entendo haver ampla e antiga literatura). Pensando, mais especificamente, no chamado Eixo I de nossa proposta (atividade reflexiva), que é transversal aos demais, fica claro como é preciso – por meio de atividades metacognitivas, em que se formule/construa indutivamente o conhecimento linguístico internalizado por cada falante – fazer o aluno desenvolver habilidades no campo do desenvolvimento intelectual-cognitivo (gramática como disciplina científica) e no campo da autonomia nas atividades de leitura e produção (gramática como recurso para a produção de sentidos).

Obviamente, há sempre possibilidades de interrelação entre esses campos, mas, didaticamente, é imperativo percorrer caminhos

de crescente complexificação temática, o que implica, por vezes, olhar para as partes e não para o todo devidamente articulado. Nesse processo, sem dúvida, há sempre que se ter muito cuidado para não cairmos na teorização absoluta sem qualquer atenção aos usos e contextos sociodiscursivos, nem na prática dos usos linguísticos sem qualquer sistematização conceitual.

Temos 12 anos de Educação Básica, pelo menos; não há razão para fazer da sala de aula território exclusivo de alguns quadros da Linguística.

Monguilhott, Valle e Görski: Nos últimos anos, inúmeros trabalhos sob diferentes perspectivas teóricas têm se voltado para o ensino de gramática na Educação Básica, sendo esperado que a escola venha absorvendo, em alguma medida, o conhecimento acumulado sobre esse tema. Você tem observado mudanças nesse sentido, seja na prática relatada pelos acadêmicos-professores do ProfLetras, seja na prática verificada pelos conhecimentos dos acadêmicos da Faculdade de Letras trazidos da Educação Básica?

Silvia Vieira: Acho fantástica essa interlocução entre professores das universidades e da Educação Básica, que, em minha percepção, vem sendo construída, cada vez mais produtivamente e com sucesso, embora ainda tenhamos muito a fazer nesse terreno.

Considerando as experiências que tenho na UFRJ, seja no âmbito do ProfLetras, seja no âmbito da Linha de pesquisa Língua e ensino, do Programa de Letras Vernáculas, vejo uma mudança muito interessante de perspectiva dos dois lados, tanto do professor universitário, quanto do professor da Educação Básica. De um lado, o olhar sobre a pesquisa se altera em função das questões pedagógicas, o que implica assumir, além de perguntas e métodos descritivos-explicativos já consagrados na área, novas questões e novos métodos; percebo que procedimentos etnográficos e da esfera de pesquisa-ação, inclusive praticados por grupos que não tinham essa perspectiva inicial

de contextualização, passam a caminhar ao lado das práticas específicas de cada linha de pesquisa já conhecidas. De outro lado, o olhar do professor da Educação Básica também é forte e costumeiramente alterado, sobretudo após as disciplinas cursadas. A título de exemplo, diversos pós-graduandos dão depoimentos no sentido de apontarem uma espécie de “antes-e-depois” do curso e, mais ainda, da dissertação – o que impacta diretamente o trabalho nas escolas em que atuam.

No que se refere à abordagem da gramática, fica muito evidente que certa construção ideológica de que ela deva ser manipulada apenas para o desenvolvimento de habilidades discursivas, sobretudo da macroestrutura textual, costuma ser reconfigurada, de modo que, sem negar a óbvia necessidade desse desenvolvimento, o profissional passa a valer-se de outros quadros teóricos e metodológicos, adquirindo autonomia em suas escolhas. O professor – lançando mão de pressupostos científicos mais variados, como, por exemplo, os relacionados à faculdade da linguagem, aos princípios da aquisição/aprendizagem linguísticas, aos dispositivos organizacionais sistemáticos na construção da sintaxe (seleção argumental, predicação, dentre outros) – experimenta e assume a relevância de uma construção indutiva do conhecimento, com base em estratégias metacognitivas (e não em mera reprodução de listas categoriais), e de um trabalho produtivo com uma diversidade de níveis gramaticais – da fonologia até o discurso.

A ideia é que a relação entre a universidade e as escolas seja construída em uma via de mão dupla, que possibilite a construção de saberes partilhados por professores de Língua Portuguesa da Educação Básica e linguistas, no sentido de elaborar, experimentar e avaliar propostas de tratamento didático-pedagógico produtivo para o ensino de temas gramaticais, em sua relação com as chamadas “práticas de linguagem”. Embora haja muito a fazer, têm sido animadores os resultados verificados até aqui.

Monguilhott, Valle e Görski: Em que medida os documentos oficiais para o ensino de Língua Portuguesa, em especial, os documentos da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, trazem contribuição para um ensino de gramática que envolva os três eixos propostos no ProfLetras: atividade reflexiva, produção de sentidos e variação e normas?

Silvia Vieira: Entendo que, qualquer que seja a qualidade ou a falta de qualidade relacionada a documentos oficiais propostos para a área de Língua Portuguesa, o ponto central do desenvolvimento está na formação inicial e continuada dos docentes, o que, por sua vez, está intimamente relacionado às condições de trabalho oferecidas. Não há como desvincular a qualidade do trabalho no magistério da qualidade de vida do trabalhador. A questão é de política pública educacional.

Mesmo que houvesse na BNCC matéria gramatical que ensejasse o sonhado equilíbrio entre os três eixos, apenas um professor com condições físicas, emocionais e materiais terá sucesso em orientar os discentes com experiências equilibradas – experiências (i) que contemplem a língua com base em atividade reflexiva, (ii) que se vinculem à produção de sentidos, sem deixar de (iii) contemplar o campo da variação e norma linguísticas.

Buscando responder, entretanto, à pergunta que me fazem em relação ao que a BNCC propõe especificamente, vejo com bons olhos o fato de o documento explicitar diversos temas gramaticais. Registrar como matéria de ensino temas que constituem a organização gramatical (que rege o saber linguístico de todos os humanos) é o mínimo que um documento que pretende reunir a “base” que todo brasileiro deve ter ao fim da Educação Básica deve apresentar.

O problema é o que se pretende fazer com esses itens. A submissão de qualquer tema na BNCC à complexa e intrincada rede de competências e habilidades, distribuídas, por sua vez, nos chamados campos de atuação (campos em que toda a comunicação acontece

via muitos e muitos gêneros) pode ser um caminho perigoso, que, em lugar de situar a gramática nas práticas sociais, a afaste delas radicalmente. Se tudo o que se apresenta na Base for assumido como conteúdo programático, entendo que podemos sair de uma fase com práticas do tipo “negacionismo da gramática” (no sentido de propor nenhuma abordagem teórica para o trabalho com os níveis linguísticos) para outra com práticas do tipo “gramatiquice ensandecida” (no sentido de conceber os temas de gramática como conteúdos em si mesmos, com absurdo apego à metalinguagem pela metalinguagem).

Quem vai orientar essas escolhas e quem vai achar a via alternativa? O professor, com toda a sua história e formação. Volto ao começo: se tiver qualidade de vida que lhe permita ter acesso a vários quadros teóricos (dos três eixos para o ensino de gramática, por exemplo), tempo para estudar e avaliar os caminhos a percorrer e escolher autonomamente as estratégias, número de alunos compatível com um atendimento humanizado e salário digno para cuidar de si e dos seus, a BNCC – mesmo do jeito que está – pode não ser um problema.

Na realidade, entendo que os três eixos podem nortear sempre o tratamento do componente linguístico, independentemente dos documentos oficiais (e, por vezes, apesar deles), feitas as necessárias adaptações. A princípio, como a proposta que fazemos tem um paralelo com três faces da própria natureza do sistema linguístico (e não com único recorte, nem com os recortes feitos em qualquer documento), o ensino de gramática em três eixos caberia no cumprimento da BNCC e, teoricamente, em qualquer diretriz.

Monguilhott, Valle e Görski: Inspirando-nos em Faraco (2008), consideramos que a questão da(s) normas(s) linguísticas brasileiras tem sido um nó difícil de desatar. Você, na mesma linha do Professor Carlos Faraco, vem defendendo a necessidade de uma revisão da norma-padrão com base no português em uso, tornando-a efetivamente uma norma de referência. Poderia comentar um pouco essa

questão? Além disso, pensando no Eixo III do ensino de gramática (variação e normas), como os professores podem trabalhar com a norma efetivamente praticada, se muitos instrumentos normativos e materiais didáticos não a refletem?

Silvia Vieira: Esse tema é um nó muito complexo de desatar mesmo.

Não acredito, nem proporia uma única norma de referência, uma só norma-padrão para o Brasil. A princípio, toda norma de referência tem de ser problematizada e situada: Referência para quem? Quem deseja e precisa de modelo/referência para falar e/ou para escrever? Referência para que gêneros textuais-discursivos, para que contextos de interlocução?

Em se tratando de contextos que efetivamente se coloquem como socioculturalmente padronizáveis (e eles existem, independentemente dos desejos de linguistas!), cabe pensar, então, em padronização, mas, em termos sociolinguísticos, em uma padronização que reflita, como propõe o Professor Carlos Faraco (2015), as normas praticadas. Isso não implica biunivocidade. “Norma-padrão ou norma(s) de referência” é uma coisa; “normas de uso (das mais cultas às mais populares)” é outra coisa. De todo modo, atendendo ao princípio de que essa suposta padronização possa e deva ser inspirada no que é efetivamente praticado (portanto, nas normas de uso, que são plurais), a formulação de uma norma de referência única seria inegavelmente limitante em alguma esfera de atuação (como é a norma gramatical, assumidamente pensada para o contexto específico, escrito e literário).

O que quero reafirmar – porque já andei escrevendo sobre isso (VIEIRA, 2019b, 2020a, 2020b) – é que temos de pensar em normas de referência, assim no plural. E isso não é um contrassenso. Me repito: Padronização não é incompatível com pluralidade. Se a chamada norma-padrão deve ser atualizada em função das normas (e, em boa parte dos contextos, das chamadas variedades/normas cultas), resulta lógica a aceitação de que a padronização tem de acomodar variação.

Isso é incoerente? Claro que não. É o que acontece todos os dias em nossas práticas sociodiscursivas. Eu, por exemplo, me comporto linguisticamente nesta entrevista de forma distinta do que acontece quando uso a língua em um artigo científico ou, ainda, quando estou dando aulas, e por aí vai. Trata-se de contextos de expressão “cult”, para os quais aciono, ainda que intuitivamente, modelos diversos de “padrão” avaliado como aceitável (e, vale dizer, nenhum deles é equivalente ao que está na norma gramatical, a de gramáticas tradicionais, que também – diga-se de passagem – é variável).

Então, as normas de referência com que sonho atendem perfeitamente a necessidades plurais de padronização, o que implica que a Sociolinguística precisa dar uma atenção especial aos planos da variação diamésica e estilística. Comecei a investir nesse empreendimento, a princípio puramente descritivo, de dar a conhecer as expressões cultas em duas esferas, a do *continuum* fala-escrita e a do *continuum* relacionado ao suposto grau de controle/monitoração em relação à norma, considerando uma diversidade de gêneros acadêmicos e jornalísticos (dois domínios discursivos comumente apontados por especialistas como próprios para a expressão considerada culta). Fiz uma primeira experiência com um grupo de estudantes de pós-graduação e, juntamente com uma doutoranda, Monique Lima, organizei o e-book *Variação, gêneros textuais e ensino de português: da norma culta à norma-padrão* (VIEIRA; LIMA, 2019), com download gratuito na página da Pós-graduação em Letras Vernáculas da Faculdade de Letras da UFRJ, que reúne resultados dessa experiência preliminar.

Dando continuidade a essa ideia, orientandos têm aprofundado e ampliado a experiência em suas pesquisas. No momento, com a consultoria do Professor Carlos Alberto Faraco, estamos iniciando um projeto interinstitucional (em fase de elaboração, até que possa ser oficializado e divulgado oportunamente) com o objetivo de replicar essa experiência considerando textos jornalísticos e acadêmicos em algumas capitais do país. Em última instância, queremos alcançar

resultados que nos permitam refletir sobre os parâmetros, as possibilidades e os limites para a proposta de uma norma de referência plural.

Bom, como os professores podem trabalhar com a norma efetivamente praticada, se muitos instrumentos normativos e materiais didáticos não a refletem? Pergunta difícil. Sabemos que instrumentos normativos tradicionais e a maioria de materiais didáticos não podem direcionar a orientação pedagógica. Entendo, também, que não adianta formular simplesmente um manual “atualizado” de norma-padrão única e uniformizante, ainda que sociolinguisticamente fundamentado. Esse manual não vai dar conta da pluralidade sociolinguística nem de hoje e, em pouco tempo, estará absolutamente desatualizado.

Mais uma vez, penso que nossas questões relativas ao ensino ultrapassam os esforços científicos e acadêmicos. Repito: precisamos de investimento na qualidade de vida do professor que lhe permita a construção de suas próprias estratégias e escolhas, com base no conhecimento dos princípios básicos da Sociolinguística (cf. COELHO *et al.*, 2015) e no acesso ao mapeamento de variedades e modalidades, bastante avançado e disponibilizado em publicações da área (MARTINS, VIEIRA, TAVARES, 2016; MARTINS; ABRAÇADO, 2015, por exemplo). Além disso, investimentos em programas, como os do PIBID e PROFLETRAS, por exemplo, podem colaborar no sentido de traduzir em procedimentos didáticos as orientações plurais de natureza normativa para o contexto escolar. Por fim, parcerias com as secretarias de Educação podem ser promissoras na multiplicação dessas iniciativas.

Como se pode observar, no campo da relação entre as bases do tripé ensino – pesquisa – extensão, a área dos estudos voltada ao ensino de Língua Portuguesa, e mais especificamente ao ensino de gramática, constitui um campo fértil. Nesse terreno, são muitos os desafios e temos muito a caminhar, mas o bom disso tudo é estar caminhando; a melhor parte está sempre no caminho.

Monguilhott, Valle e Görski: Muito obrigada!

3

Maria Gabriela Abreu
Thais Gonçalves Martins
Isabel de Oliveira e Silva Monguilhott

o ensino da concordância verbal de terceira pessoa do plural:

o que dizem as gramáticas, o livro
didático e os textos dos alunos dos anos
finais do Ensino Fundamental?

DOI: [10.31560/pimentacultural/2022.94890.03](https://doi.org/10.31560/pimentacultural/2022.94890.03)

PALAVRAS INICIAIS

Neste capítulo, nos propomos a discutir a concordância verbal e sua relação com o ensino, considerando que é conteúdo previsto para os anos finais do Ensino Fundamental em todo o país, conforme indica a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) quando elenca as habilidades a serem desenvolvidas na área de Língua Portuguesa: “empregar, adequadamente, [...] as *regras de concordância verbal (relações entre o verbo e o sujeito simples e composto)*” (BRASIL, 2018, p. 171; grifo acrescentado).

Embora os documentos oficiais – como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e a BNCC, e a maioria das gramáticas, em especial, as normativas – não contemplem as particularidades da concordância verbal em suas diferentes pessoas do discurso, primeira, segunda e terceira, sabemos que há especificidades a depender da pessoa a que o verbo se relaciona. Se pensarmos que na primeira e na segunda pessoa temos alternativas pronominais (*nós e a gente, tu e você*) e na terceira pessoa temos apenas as opções *eles, elas* e suas formas nominais, já há uma justificativa para discussões particularizadas, por isso nos propomos aqui a tratar da concordância verbal de terceira pessoa do plural, pois, dadas as limitações de espaço, não daríamos conta de abordar também a primeira e a segunda pessoa.

A perspectiva adotada neste trabalho é a da Sociolinguística Variacionista (cf. WEINREICH, LABOV, HERZOG, 1968; LABOV, 2008 [1972]), que considera o fenômeno da concordância verbal de terceira pessoa do plural variável, podendo ou não, a depender de condicionadores internos e/ou externos à língua, apresentar marcas de plural na relação entre verbo e pessoa (Ex.: *Os animais ESTAVAM* brigando (M) vs. Quando podiam, as pessoas que ESTAVA ajudando eles a se refugiar iam ao sótão levando comida, notícias(S)).¹

1 As letras entre parênteses nos exemplos apresentados ao longo do capítulo indicam os autores dos textos das amostras investigadas neste trabalho.

O capítulo se organiza em torno dos seguintes objetivos e respectivas seções²: (i) examinar o tratamento dispensado à concordância verbal em diferentes gramáticas: normativa, descritiva e pedagógica (Seção 1); (ii) apresentar resultados da análise de um livro didático (LD) do 9º ano do Ensino Fundamental quanto a sua abordagem acerca da concordância verbal (Seção 2); (iii) apresentar resultados da análise da concordância verbal de terceira pessoa do plural em textos produzidos por estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental – 6º ao 9º ano (Seção 3); (iv) apontar encaminhamentos pedagógicos para o ensino da concordância verbal de terceira pessoa do plural, considerando as análises empreendidas anteriormente: das gramáticas, do LD e dos textos dos estudantes (Seção 4). Por fim, tecemos algumas considerações a respeito das discussões trazidas ao longo do capítulo.

1 O QUE DIZEM AS GRAMÁTICAS SOBRE A CONCORDÂNCIA VERBAL DE TERCEIRA PESSOA DO PLURAL?

Para verificar a abordagem da concordância verbal em diferentes gramáticas, seja de tradição normativa, seja de tradição linguística e pedagógica, examinamos nesta seção (i) duas gramáticas normativas – *Nova Gramática do Português Contemporâneo* de Celso Cunha e Lindley Cintra e *Novíssima Gramática da Língua Portuguesa* de Domingos Paschoal Cegalla; (ii) uma gramática descritiva – *Pequena Gramática do Português Brasileiro* de Ataliba Teixeira de Castilho e Vanda Maria Elias; e (iii) uma gramática pedagógica – *Gramática de bolso do Português Brasileiro* de Marcos Bagno.

2 Uma primeira versão deste texto foi apresentada na disciplina Gramática, Variação e Ensino, em 2018.2, ministrada pelas profas. Edair Maria Görski e Isabel de Oliveira e Silva Monguilhott.

Inicialmente, no que se refere às gramáticas normativas, percebemos que, em ambas, o tratamento dado à concordância verbal aparece de forma tradicional, prescrevendo que o verbo concorde com o sujeito em número e pessoa. As gramáticas apresentam regras gerais, casos especiais ou casos particulares.

Em relação especificamente à concordância verbal de terceira pessoa do plural, as gramáticas trazem o fenômeno quando apresentam a regra com o sujeito composto. Na *Nova Gramática do Português Contemporâneo*, os autores prescrevem que o verbo que tem mais de um sujeito (sujeito composto) vai para o plural e quanto à pessoa:

para a 3ª pessoa do plural, se os sujeitos forem da 3ª pessoa:

Quando o *Loas e a filha chegaram* às proximidades da courela, logo se *anunciaram*. (F. Namora, TJ, 2227)

Mestre Gaudêncio curandeiro, seu Libório cantador, o cego preto Firmino e Das Dores exigiram a história dos tatus, que saiu deste modo. (G. Ramos, AOH, 76) (CUNHA; CINTRA, 2001, p. 498) [grifos no original]

Na *Novíssima Gramática da Língua Portuguesa*, o autor traz a questão da posição do sujeito: “O sujeito, sendo composto e anteposto ao verbo, leva geralmente este para o plural. [...] Sendo o sujeito composto e posposto ao verbo, este poderá concordar no plural ou com o substantivo mais próximo.” (CEGALLA, 2008, p. 450).

Importante ressaltar que a gramática de Cegalla apresenta “casos especiais de concordância verbal” com a seguinte introdução:

Estudaremos aqui os mais importantes casos especiais de concordância verbal, lembrando que a matéria é complexa e controversa, sujeita a soluções divergentes. As normas que a seguir traçamos têm, muitas vezes, valor relativo, porquanto a escolha desta ou daquela concordância depende, frequentemente, do contexto, da situação e do clima emocional que envolvem o falante ou o escrevente (CEGALLA, 2008, p. 451).

Aqui parece que o autor reconhece, em alguma medida, o fenômeno da concordância verbal como variável, condicionado, por vezes, por fatores externos à língua.

Em relação à gramática descritiva analisada, *Pequena Gramática do Português Brasileiro*, os autores apresentam uma análise diferenciada do fenômeno, ao utilizarem termos como “ativador e receptor” em que o ativador é o verbo e o receptor é o sujeito, e ressaltam que as regras descritas referem-se ao português brasileiro padrão ou português brasileiro culto. De acordo com os autores:

O sujeito, portanto, concorda com o verbo. E se ele dispuser de um adjunto adnominal, expresso por um sintagma preposicional no plural, o que vai acontecer? Bem, ele não concordará com o verbo, acompanhando seu núcleo “o aumento”, na sentença (a). Mas já se registra no português brasileiro a concordância indicada em (b), em que desses crimes atua como receptor da concordância ativada pelo verbo estão provocando:

- a. O aumento desses crimes *está provocando* situações irreversíveis. (português padrão)
- b. O aumento desses crimes *estão provocando* situações irreversíveis” (português não padrão)

O português padrão não aceita a concordância observada em (b) (CASTILHO; ELIAS, 2017, p. 149; grifos no original).

No que tange à gramática pedagógica analisada, o autor apresenta já no título uma crítica em relação à regra geral “Concordância verbal: a ilusão da regra geral”. Segundo o autor,

1. não existe praticamente ninguém que faça todas as concordâncias previstas pela tradição gramatical, nem mesmo em textos escritos altamente monitorados,
2. há mais regras de concordância do que as previstas pela tradição gramatical e

3. as regras de concordância previstas pela tradição gramatical dependem dos usos dos escritores consagrados e, mesmo assim, só dos usos que os filólogos consideram “exemplares” (BAGNO, 2013, p. 219).

Bagno deixa claro seu posicionamento contrário em relação à “regra geral” enunciada pelas gramáticas tradicionais de que “o verbo concorda com o sujeito” por dois motivos: (i) o sujeito que deveria ser considerado como concordando com o verbo; e (ii) a concordância é provocada por traços morfossintáticos que fazem parte do texto.

O autor enfatiza ainda que a concordância verbal é o fenômeno linguístico mais usado para discriminação dos falantes menos letrados e que a escola deve fazer a correção apenas nos casos em que ocorre a não concordância entre sujeito e verbo, quando eles estão nessa ordem sem muita distância entre si:

- os meninos ainda querem sorvete.
- Nós o tempo todo insistimos que era melhor não vir.
- Só eles é que não sabiam do problema.

Assim, é nesses casos que se deve incidir a *correção* explícita da docente sobre a produção falada e/ou escrita [+monitorada] de seus alunos e suas alunas. (BAGNO, 2013, p. 220; grifos no original)

O autor acrescenta, também, que a concordância é um processo de difícil explicação, já que se faz com algo que não está visível na materialidade do texto, mas que participou do processamento cognitivo no momento de falar ou de escrever.

Em relação ao sujeito posposto, Bagno aponta que já é regra firmada no Português Brasileiro (PB) a manutenção do verbo no singular com o sujeito posposto, seja ele simples ou composto, no singular ou

no plural. De acordo com o autor, tanto a norma culta brasileira, quanto a norma padrão tradicional apresentam modos diferentes de dizer a mesma coisa, sendo que as duas formas são corretas e válidas: “VEIO os *alunos* e os *pais* reclamar da nova diretora – norma culta brasileira; VIERAM os *alunos* e os *pais* reclamar da nova diretora – norma-padrão tradicional.” (BAGNO, 2013, p. 221) [grifos adaptados do original].

O que pudemos observar no levantamento aqui empreendido é que as gramáticas normativas apresentam a regra da concordância de forma tradicional: *o verbo concorda com o sujeito em número e pessoa*. Embora não particularizem a concordância em relação às diferentes pessoas do discurso, trazem a regra do sujeito composto que se refere à terceira pessoa, nosso interesse neste capítulo. Uma das gramáticas cita a questão do sujeito composto e posposto ao verbo indicando que o verbo pode concordar com o núcleo plural ou com o substantivo mais próximo. Essa mesma gramática também parece mencionar a interferência de aspectos externos à língua na concordância verbal.

A gramática descritiva examinada traz a regra da concordância diferentemente, definindo-a como a relação em que *o sujeito concorda com o verbo*, e não o contrário, como as gramáticas normativas mencionam. Apresenta formas variáveis na relação da concordância contemplando algumas variedades do português, o que também não é levado em conta pelas gramáticas normativas.

Por fim, no que se refere à gramática pedagógica analisada, o autor problematiza a regra geral da concordância, definindo-a em conformidade com a gramática descritiva. O autor enfatiza ainda o caráter estigmatizador que a não marcação da concordância apresenta socialmente e aponta alguns casos em que os docentes precisam estar mais atentos para que os estudantes se apropriem do traço em contextos em que a não marcação é avaliada mais negativamente, como quando o sujeito está anteposto ao verbo e não há material interveniente entre eles. Além disso, discute que a não marcação da concordância com

sujeito posposto é traço da norma culta do português, embora ainda não aceita pela norma padrão tradicional.

2 O QUE DIZ O LIVRO DIDÁTICO “*PARA VIVER JUNTOS PORTUGUÊS*” SOBRE A CONCORDÂNCIA VERBAL DE TERCEIRA PESSOA DO PLURAL?

O LD da área de Língua Portuguesa analisado, neste trabalho, intitula-se *Para Viver Juntos Português*. O livro é da editora SM, de autoria de Greta Marchetti, Heidi Strecker e Mirella L. Cleto e destina-se ao 9º ano do Ensino Fundamental.

Logo nas primeiras linhas do caderno do professor, embutido no LD e que apresenta orientações gerais ao docente, as autoras explicitam sua concepção de linguagem, compreendida como processo de interação que se realiza nas práticas sociais. Sobre o ensino de Língua Portuguesa, afirmam:

Deve prever a reflexão sobre os usos da língua e da linguagem, assim como a reflexão sobre os conhecimentos linguísticos como um todo, sejam eles discursivos, textuais, gramaticais ou notacionais. Dessa forma, as atividades de ensino e linguagem verbal devem prever momentos nos quais se tome como objeto de reflexão tanto os usos dos recursos linguísticos utilizados pelos produtores na elaboração de textos e os efeitos de sentido provocados por esse uso, quanto os fatos da linguagem já organizados em categorias pelos gramáticos, assim como as regularidades a eles subjacentes. (MARCHETTI, STRECKER, CLETO, 2015, p. 297)

Além disso, o manual cita os PCNs para indicar seu objetivo, a constituição de três competências dos alunos: a discursiva, que se refere à capacidade de elaborar discursos adequados às situações

comunicativas; a linguística, que se refere aos saberes que o falante possui sobre a língua de sua comunidade e utiliza para construção das expressões que compõem os seus textos, orais e escritos, formais ou informais, independentemente de norma-padrão, escolar ou culta; e a competência estilística, que é a capacidade de o indivíduo escolher os recursos expressivos da língua que mais convêm às condições de produção, à destinação, finalidades e objetivos do texto e ao gênero e suporte (MARCHETTI, STRECKER, CLETO, 2015, p. 295).

O LD é dividido em capítulos e cada um deles contempla um gênero textual e traz dois textos desse mesmo gênero. Há uma parte em cada capítulo relacionada à gramática chamada *Reflexão Linguística*, que se propõe a explorar os conteúdos de modo contextualizado, através de diferentes gêneros. Há seções específicas para ortografia e pontuação. A subseção *Língua Viva* propõe a apresentação de conceitos gramaticais em situações de uso. O caderno do professor menciona, ainda, que essa seção contempla os conceitos da gramática descritiva (classificações, análises etc.) e prescritiva (normas ortográficas, pontuação etc.) (MARCHETTI, STRECKER, CLETO, 2015, p. 297).

A abordagem da concordância verbal aparece no capítulo 5, intitulado *Texto dramático e roteiro*. Primeiramente, a concordância verbal é tratada na parte de *Reflexão Linguística*. Depois, aparece novamente na seção *Língua Viva* como “concordância verbal e variação linguística”. É nesta última seção que concentramos nossa reflexão.

A concordância verbal é apresentada a partir de um excerto do texto dramático trabalhado no início do capítulo *O judas em sábado de aleluia*, de Martins Pena. Usando perguntas que focalizam a relação verbo-sujeito, o conceito de concordância verbal vai sendo construído. Além disso, o exercício chama a atenção para a flexão de pessoa e número presente na relação verbo-sujeito. Com isso, provavelmente pretende-se chegar à regra geral, que é exposta logo após o exercício.

Quadro 1 – Regra geral de concordância verbal no LD

Concordância Verbal

1. Releia estas falas do texto dramático.

CAPITÃO – “[...] Não há ninguém em casa? Ou *estão* todos surdos? [...] Onde *está* esta gente? Preciso falar com o cabo José Pimenta e... ver a filha. Não seria mais que ele [não] *estivesse* em casa; desejo ter certas explicações com a Maricota.

[...] MARICOTA – “[...] Por sua causa é que eu estou nestes sustos.

a. Copie e preencha os quadros sobre os verbos destacados.

	FLEXÃO EM PESSOA	SUJEITO
Estivesse		
Estou		

[Flexão: sujeitos *ele* e *eu* / Flexão plural e singular: sujeitos *todos* e *esta gente*]

	FLEXÃO EM NÚMERO	SUJEITO
Estão		
Está		

b. Se na fala de Maricota houvesse *nós* em lugar de *eu*, qual seria a flexão do verbo? [Estamos]

c. Se na fala de Maricota houvesse *as mulheres desta família* em lugar de *eu*, qual seria a flexão do verbo? [Estão]

d. Se na fala de Maricota houvesse *a família dessas mulheres* em lugar de *eu*, qual seria a flexão do verbo? [Está]

e. Que termo da oração determinou a pessoa e o número de um verbo? [O sujeito, precisamente seu núcleo]

- Existe, entre o verbo e o sujeito de uma oração, uma relação de conformidade: o verbo *concorda* com o sujeito em *número e pessoa*.

Fonte: Adaptado de Marchetti, Strecker e Cleto (2015, p. 154).

Em seguida, passa-se para a exposição das regras especiais de concordância verbal, primeiramente com sujeito simples: expressões que indicam parte de um conjunto, expressões com porcentagem, expressões com fração, expressão *um dos que*, núcleos escritos no plural representando a ideia de singular, pronomes relativos *que* e *quem*. Todos os exemplos, para cada uma das regras especiais, trazem sujeito anteposto ao verbo, inclusive com uma seta marcando a posição antecedente, como podemos observar na figura a seguir.

Quadro 2 – Regras optativas de concordância verbal no LD

Alguns casos de concordância com sujeito simples

1. Expressões que indicam parte de um conjunto. Com as expressões *um grupo de*, *a maioria de* e outras semelhantes, o verbo pode concordar com o núcleo, ficando no singular, ou pode concordar com o modificador do núcleo.

Um grupo de alunos PREFERE teatro a cinema.

Um grupo de *alunos* PREFEREM teatro a cinema.

2. Expressões com porcentagem. Em geral o verbo concorda com o número, que é o núcleo, mas pode concordar com o modificador dele.

Vinte por cento do público MANIFESTARAM essa opinião.

Fonte: Adaptado de Marchetti, Strecker e Cleto (2015, p. 154).

Ainda sobre o exemplo ilustrado, como já mencionado anteriormente, a gramática descritiva de Castilho e Elias (2017) considera que o tipo de construção presente no caso 1 faz parte da regra do português não padrão. Diferentemente, o LD em questão considera que o verbo pode concordar tanto com o núcleo do sujeito, quanto com a expressão plural que o acompanha sem mencionar as variedades do português.

Após, passam-se aos casos de concordância com sujeito composto: sujeito composto posposto ao verbo e núcleos do sujeito ligados pela conjunção *ou*. Somente aqui, no caso de sujeito composto, a posição do sujeito é considerada como fator determinante da regra de concordância. O livro indica que nesse caso o verbo pode concordar com o núcleo mais próximo ou ficar no plural. Entretanto, não há menção ao fato de que a posição do sujeito posterior ao verbo favorece a não marcação da concordância, como vimos na discussão de Bagno em sua gramática pedagógica.

Outros casos mencionados pelo livro são de concordância com o verbo *ser*, que pode concordar tanto com o sujeito quanto com o predicativo. Há a indicação de a concordância priorizar uma palavra no plural, quando houver, ou então uma palavra que designa pessoa. Em expressões como *é pouco*, *é muito* e suas semelhantes, a orientação é que o verbo *ser* deve ficar no singular. Verbos impessoais como *haver* no sentido de existir e *fazer* no sentido de tempo decorrido devem ser empregados sempre no singular.

Por fim, a última regra de concordância trazida pelo LD diz respeito à polêmica voz passiva e sujeito indeterminado. Abaixo segue a explicitação da regra tal qual aparece no livro:

1. *Verbo + Se na voz passiva sintética.* Quando o verbo é seguido da partícula apassivadora *se*, concorda com o sujeito.

Ex.: DIVULGAM-SE as peças em cartaz nos jornais.

2. *Verbo + Se na indeterminação do sujeito.* Quando seguido do índice de indeterminação do sujeito *se*, o verbo é empregado no singular.

Ex.: PRECISA-SE da autorização do autor para alterar o texto da peça.

Passemos agora para a análise de alguns exercícios do livro que exploram a questão da concordância com terceira pessoa do plural em construções da chamada voz passiva sintética. Os exercícios estão na seção intitulada *Reflexão Linguística na prática*.

Quadro 3 – Exercício de concordância verbal com voz passiva no LD

5. Leia os trechos a seguir. As orações em destaque estão na voz passiva sintética.
 - I. Cidade gaúcha tem escassez de empregadas domésticas
Procuram-se domésticas em Não-Me-Toque (RS). O crescimento acelerado da cidade trouxe o pleno emprego e catalisou todos os setores da economia local.
(Revista Veja, São Paulo, Abril, 10 maio 2014)
 - II. Vida seca na cidade grande
Buscam-se, também, maneiras de frear o desperdício nas tubulações e as perdas comerciais dos chamados “gatos”, além da redução consciente do consumo.
(Revista Veja, São Paulo, Abril, p.49, 24 jan. 2005)
 - III. Novos municípios: riscos são maiores do que os benefícios
[...] junto com as novas cidades, *abrem-se novas oportunidades para desvios de recursos públicos.* (Revista Veja, São Paulo, Abril, 27 out. 2013)
 - a. Escreva cada oração destacada na voz passiva analítica correspondente.
[I. Domésticas são procuradas em Não-Me-Toque; II. São buscadas também maneiras de frear o desperdício nas tubulações; III. Novas oportunidades são abertas.]
 - b. Copie e complete o quadro em seu caderno.
[I. domésticas / 3ª plural / Procuram-se / 3ª plural, II. maneiras de desperdício nas tubulações / 3ª plural / Buscam-se / 3ª plural, III. Novas oportunidades / 3ª plural / abrem-se / 3ª plural.]

	Sujeito na voz passiva sintética	Número e pessoa do sujeito	Verbo na voz passiva sintética	Pessoa do verbo
I				
II				
III				

Fonte: Adaptado de Marchetti, Strecker e Cleto (2015, p. 158).

É possível perceber que, ao propor esse tipo de exercício, normativo e artificial, o livro não atende à proposta da seção, intitulada Reflexão Linguística na prática. Isso se dá pelo fato de que, de acordo com Bagno (2013, p. 213), “a voz passiva no PB só existe na forma analítica”. Em construções como as selecionadas pelo material didático o que se tem, na verdade, é um sujeito indeterminado, sendo a expressão plural o objeto direto. Daí a tendência majoritária, nas construções dos falantes do PB, a não concordância nesse tipo de sentença. Bagno ainda diz que “a ideia de uma ‘passiva sintética’ ou ‘passiva pronominal’ é resultante de um equívoco de análise dos gramáticos antigos, que extrapolaram a função reflexiva do se para contextos em que ela não tinha cabimento.” (2013, p. 213; grifo no original)

Ora, se a passiva sintética é um equívoco de análise antigo, exercícios como o proposto pelo livro não dão conta de refletir e de analisar a realidade linguística do PB e, ainda, contribuem para a manutenção de uma regra normativa que não faz sentido algum. O autor sugere o que não ensinar na escola:

É inútil, até porque irracional, exigir que os estudantes aprendam a fazer uma concordância que não tem lógica pragmático-semântico-discursiva: a concordância de um verbo com o seu objeto direto, como em aqui se fazem docinhos ótimos. Não se trata de passividade: existe um sujeito explícito, se, semanticamente indeterminado, agente de um verbo transitivo direto, fazer, cujo objeto é uns docinhos ótimos. Desse modo, o correto é: aqui se faz uns docinhos ótimos. É mais do que provável que

em textos lidos e trabalhados em sala de aula apareça a concordância preconizada pela tradição gramatical. Diante dela, a professora deve explicar a origem dessa concordância indevida e por que a linguística moderna rejeita a análise tradicional. (BAGNO, 2013, p. 213; grifos adaptados do original)

Podemos perceber que o exercício abaixo faz justamente o contrário do que Bagno propõe, visto que considera a partícula *se* não um índice de indeterminação do sujeito, mas sim partícula apassivadora, cujo sujeito seriam as expressões passadas para o plural, que exigiriam, assim, a concordância do verbo.

Quadro 4 – Exercício de concordância verbal com *se* no LD

6. Reescreva no caderno as frases abaixo, colocando no plural os termos destacados. Quando se tratar do sujeito da oração, faça a concordância verbal necessária.
- Doa-se *filhote* de pastor alemão. [Doam-se filhotes de pastor alemão.]
 - Desconfiava-se de *uma intriga*. [Desconfiava-se de intrigas.]
 - Precisa-se de *um perito*. [Precisa-se de peritos.]
 - Exige-se *perícia técnica*. [Exigem-se perícias técnicas.]
 - Verificou-se a *possibilidade de fraude*. [Verificaram-se as possibilidades de fraude.]

Fonte: Adaptado de Marchetti, Strecker e Cleto (2015, p. 158).

Na seção Língua Viva há uma subseção intitulada Concordância verbal e variação linguística. Em princípio, podemos pensar que se trata de atender àquilo que está presente no caderno do professor: a apresentação de conceitos gramaticais a partir de situações de uso. No entanto, mais uma vez, há a prevalência das regras da gramática normativa, sem sugestão alguma para a reflexão do fenômeno da variação, como sugere o título da atividade.

Quadro 5 – Concordância verbal e variação linguística no LD

2. Observe o anúncio a seguir, retirado de classificados da internet.
- Vende-se casas urgente* – Paraíso do Tocantins
- [...]
- País: Brasil
- Estado: Tocantins
- Tipo de Operação: Oferta
- Número de quartos: 2 ambientes
- (Disponível em: <<http://tocantins.nexolocal.com.br>>. Acesso em: 2 abr. 2015)

A concordância verbal no título “Vende-se casas urgente” foi feita de acordo com as prescrições da gramática normativa? Explique sua resposta.

[Não. O verbo vender deveria estar flexionado no plural, concordando com o sujeito casas. Nesse caso, teríamos “vendem-se casas urgente”.]

- Com frequência, *os desvios de concordância verbal* são utilizados em textos ficcionais para caracterizar personagens que usam variedades da língua pouco prestigiadas socialmente. No entanto, há regras de concordância que mesmo os falantes que utilizam as normas urbanas de prestígio tendem a não aplicar. É o que acontece, por exemplo, quando o verbo é seguido da partícula apassivadora *se*.

Fonte: Adaptado de Marchetti, Strecker e Cleto (2015, p. 159).

Nesse caso, o LD menciona que a não aplicação da regra de concordância, a qual se espera que o aluno identifique, é relativa à gramática normativa. Entretanto, como pudemos observar nas palavras de Bagno, o fato é que não existe voz passiva sintética no PB, tornando, dessa forma, esse tipo de questionamento inadequado às situações reais de uso da língua, da “língua viva”, como é intitulada a seção do livro. Outro fato que chama a atenção é o termo “desvio de concordância verbal”. A não marcação da concordância no exemplo mencionado é caracterizada, segundo a concepção normativa, como erro. O livro reconhece que esse fato é considerado típico das variedades pouco prestigiadas da língua, o que nos leva a constatar que, em se tratando de gramática normativa, importa mais para a adequação ou inadequação quem fala do que propriamente o que é falado. O livro acerta ao considerar que mesmo falantes das variantes urbanas de prestígio tendem a não aplicar essa regra, confirmando, assim, seu tratamento desnecessário.

O que percebemos na análise realizada foi que a expectativa gerada pelo caderno do professor – tanto em função da concepção de linguagem adotada, como forma de interação, quanto da concepção de ensino de Língua Portuguesa, de que as atividades refletirão sobre a língua em uso – não se confirma nas atividades propostas.

Os objetivos da disciplina também criam essas expectativas, já que contemplam as diferentes situações comunicativas e conhecimentos da língua da sua comunidade. Além disso, o título das seções

relacionadas ao ensino de gramática *Reflexão Linguística, Língua Viva, concordância verbal e variação linguística* também geram as mesmas expectativas que, infelizmente, não se confirmam nas atividades sugeridas pelas autoras.

O LD, ao contrário das expectativas criadas, traz uma lista das regras da concordância verbal, muitas delas de casos particulares e especiais, sem discutir o uso da concordância no gênero dramático que apenas inicia a discussão. Não há preocupação em refletir acerca do uso da língua, ao contrário, o foco baseia-se em arrolar uma série de regras, sem problematizar nenhuma delas, com o aparente objetivo de memorizá-las.

3 O QUE DIZEM OS TEXTOS DOS ESTUDANTES DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL SOBRE A CONCORDÂNCIA VERBAL DE TERCEIRA PESSOA DO PLURAL?

Analizamos textos de estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental de uma escola pública da rede de ensino do Estado de Santa Catarina³. A escola está situada no meio rural em uma pequena comunidade que vive da pesca e da agricultura familiar. Os estudantes são, em geral, bastante educados e respeitam os professores e funcionários da escola; também são participativos, e todas as atividades e projetos realizados na escola são valorizados e respeitados por eles.

Desde 2017 a escola possui um projeto intitulado “Baú da Leitura”, que tem como objetivo incentivar a leitura contribuindo para formação de leitores autônomos e competentes. Para a concretização

3 Uma das autoras é professora efetiva nesta escola, da disciplina de Língua Portuguesa, e desenvolveu uma unidade de ensino de escrita nas turmas do 6º ao 9º ano para que realizássemos a coleta dos dados.

do projeto, a escola realizou a aquisição de noventa livros atuais que fazem muito sucesso entre os pré-adolescentes e adolescentes e também adquiriu quatro baús onde os livros são guardados. Assim, a cada semana acontece a *hora da leitura*, um momento em que toda a escola dedica uma aula de 45 minutos para a leitura dos livros que estão nos baús. O projeto é multidisciplinar, envolve os eixos da leitura e da escrita, em todas as disciplinas.

Foram analisados um total de 58 textos de diferentes gêneros, escritos por estudantes de quatro turmas dos anos finais do Ensino Fundamental, divididas da seguinte forma: 6º ano – 16 textos; 7º ano – 11 textos; 8º ano – 16 textos; e 9º ano – 15 textos.

Começamos com a turma do 6º ano, que produziu um *texto de opinião* em que os estudantes deveriam fazer uma comparação entre duas crônicas trabalhadas em sala. Dos 16 textos analisados, a concordância verbal de terceira pessoa do plural aparece marcada 32 vezes, já a concordância não marcada aparece quatro vezes em textos de diferentes estudantes, conforme os dados a seguir.

1. Também TINHA *algumas palavras* que eu não sei muito bem o que era. (A)
2. *As duas crônicas* TINHA em comum algumas coisas. (G)
3. Quando *eles* se ENCONTRO. (M)
4. A vida pelo telefone trata-se de um amigo que convida seu amigo, mas *eles* nem se FALA e elas TEM características iguais. (T)

As sentenças (1) e (2) possuem em comum o verbo *ter*, conjugado na forma *tinha*. Entretanto, apenas na sentença (1) ele é existencial. Dessa forma, a não marcação da concordância na primeira sentença está de acordo com a gramática normativa. É interessante pensarmos que este tipo de construção com o verbo não marcado no plural, em

um 6º ano, normalmente não se faz de forma consciente, ou seja, é possível que o verbo não esteja no singular propositalmente para estar de acordo com o português padrão, mas sim, a posição posposta do sujeito pode ter favorecido a manutenção do verbo no singular.

Já na sentença (2) a posição do sujeito é anteposta, o verbo *ter* não é existencial e mesmo assim não há concordância. É possível, entretanto, observar que o traço [- humano] do sujeito se faz presente. Como os estudos acerca da concordância verbal de terceira pessoa do plural apontam (cf. MONGUILHOTT, 2001, 2009; CHAVES, 2017; FERMINIO, 2017), o traço [+ humano] do sujeito é um dos fatores que condicionam a variação desse fenômeno: com o traço mais humano tendendo à marcação de concordância e o traço menos humano à não marcação.

Outro condicionador que pode ser observado no exemplo é a saliência fônica, também discutida nos estudos acerca da concordância verbal (cf. MONGUILHOTT, 2001, 2009; CHAVES, 2017; FERMINIO, 2017) que indicam que quanto maior a saliência fônica, ou seja, a diferença entre a forma singular e plural nos verbos, maior a tendência à marcação da concordância verbal, diferentemente de quando a saliência é baixa. No caso do exemplo (2), há pouca diferença material fônica entre *tinha/tinham*, o que justifica a tendência em não marcar o plural. Embora os estudos enfatizem a variação na fala, podemos pensar que a tendência se estende também à escrita.

Na sentença (3) talvez o que possa ter acontecido é a desnasalização da vogal *encontro/encontram*, tão comum na fala, conforme investigado em Chaves, 2017, e que se estende para a escrita. Na fala, consideraríamos marcação da concordância, embora sem nasalidade na vogal, o *am* se transforma em *o*. Na fala, consideraríamos sem marcação da concordância, se tivéssemos o vocábulo *encontra*. Na escrita, seria um caso de ortografia e não de não marcação da concordância. Trouxemos o exemplo, pois consideramos importante a discussão.

Na sentença (4) há um distanciamento de duas palavras entre verbo e sujeito, o que pode influenciar a não marcação da concordância em *eles nem se fala*, além da saliência fônica entre a forma singular e plural *fala/falam* que se distingue apenas por um traço de nasalidade na vogal. Já em *elas tem*, pode-se dizer que a variável saliência fônica também se faz presente, já que *tem* no plural e no singular possui o mesmo som, sendo diferenciados apenas por um acento gráfico.

Passamos agora à turma do 7º ano, que trabalhou o gênero *fábula*. Após atividades de leitura e interpretação de fábulas, os estudantes criaram uma fábula autoral. Todas as histórias apresentavam vários animais e houve a ocorrência da marcação da concordância verbal de terceira pessoa do plural em todas as 11 produções analisadas. Encontramos um total de 47 dados de marcação da concordância e nenhum registro de não marcação. Seguem alguns exemplos.

5. *O pato e o pássaro se TORNARAM* grandes amigos. (R)
6. *Os animais ESTAVAM* brigando. (M)
7. *Os outros animais QUERIAM*. (M)
8. *Os coelhos ERAM* vizinhos. (B)
9. *Os três VIVIAM*. (I)
10. *Flin e Plin ACREDITARAM*. (I)

Como se pode observar nessas sentenças, a posição do sujeito anteposta ao verbo é predominante. Os estudos sobre concordância verbal e sobre ordem do sujeito (cf. MONGUILHOTT, 2001, 2009; MONGUILHOTT, COELHO, 2011; CHAVES, 2017; FERMINIO, 2017) apontam a tendência à não marcação da concordância quando o sujeito está posposto ao verbo, pois a ordem prototípica do sujeito no PB é a ordem anteposta. Quando o sujeito está posposto, ocupa a posição de objeto e, por isso, há tendência em não desencadear a concordância nesses casos.

Além disso, observamos que os sujeitos também apresentam traço [+ humano] o que pode ser um fator condicionante para favorecer a realização da marca plural no verbo, como discutimos anteriormente, já que todas as sentenças (de 5 a 10) apresentam esse traço positivo.

Em relação à turma do 8º ano, a proposta foi a produção de uma *resenha* do filme *Diário de Anne Frank*, após a leitura da biografia ilustrada de Anne Frank, realizada durante o segundo bimestre. Dos 16 textos analisados, a concordância verbal de terceira pessoa do plural aparece 125 vezes nas produções e em apenas quatro vezes não é marcada, conforme os dados a seguir.

11. Quando podiam, as pessoas que *estava* ajudando eles a se refugiar iam ao sótão levando comida, notícias. (S)
12. Em alguns dias depois, *eles* sabiam do esconderijo e derrubaram a porta e ENCONTROU eles. (K)
13. Os policiais foram até o esconderijo mas não ACHOU eles. (S)
14. Todos dormiam no chão, um perto do outro *a rotina deles* ERAM muito ruim. (G)

Em (11) há afastamento entre o verbo e o sujeito por meio da subordinada adjetiva *que estava ajudando eles a se refugiar*. A não marcação da concordância se dá apenas no plano da oração subordinada, já que no verbo da oração principal *iam ao sótão levando comida, notícias* há realização de concordância verbal com o sujeito *pessoas*, mesmo havendo uma subordinada entre sujeito e verbo da oração principal.

Em (12), embora haja alto nível de saliência fônica entre as formas verbais *encontrou/encontraram*, há muito material fônico entre sujeito e verbo, o que pode ter condicionado a não marcação, pois nos verbos mais próximos ao sujeito, o estudante marcou a concordância (*sabiam, derrubaram*). A mesma análise pode ser empreendida em

(13), em que há uma distância grande entre sujeito e verbo e no verbo próximo ao sujeito há marcação (*foram*). Em (14) percebemos que o aluno marca a concordância no verbo eram com o pronome possessivo *deles*, tendo em vista a proximidade do verbo com esse vocábulo.

Por fim, no que se refere à turma do 9º ano foi solicitada a produção de um *texto de opinião* comparando a história da personagem Maria, apresentada por meio do curta *Vida Maria*, trabalhado em sala, com a vida das mulheres que vivem na comunidade a que os estudantes pertencem. Dos 15 textos analisados, a concordância verbal de terceira pessoa do plural aparece marcada 38 vezes e em apenas três aparece não marcada, conforme os dados a seguir.

15. *O ciclo da vida de várias mulheres*, de vários lugares se REPETEM. (M)
16. *Algumas vizinhas de minha mãe* também TEVE esse ciclo. (N)
17. *Elas* TEM que trabalhar para ajudar a família e ACABA engravidando cedo. (P)

Em (15) percebemos que o estudante não fez a concordância com o sujeito da frase que aparece no início da sentença, mas sim com o termo no plural (ou *várias mulheres* ou *vários lugares*), novamente parece que o termo mais próximo faz desencadear a concordância. Em (16) parece ocorrer o mesmo, o estudante realiza a concordância com o termo mais próximo e não com o sujeito da frase.

Já em (17) a não marcação da concordância no primeiro verbo se dá pela ausência de acentuação gráfica, visto que o som do verbo *ter* é o mesmo no singular e no plural, como comentamos no exemplo (04). Já no segundo verbo da sentença, o que pode estar condicionando é tanto a baixa saliência fônica *acaba/acabam*, quanto a distância entre o sujeito e o verbo.

Como pudemos observar nessa rápida análise, a variação na concordância verbal de terceira pessoa do plural aparece nos textos das turmas do 6º, 8º e 9º ano. Apenas na turma do 7º ano a marcação da concordância aparece de forma categórica.

Considerando os gêneros textuais trabalhados – artigo de opinião, fábula e resenha –, talvez a marcação categórica na turma do 7º ano possa se justificar também pelo gênero produzido. Os estudantes produziram textos do gênero fábula que é, dentre os trabalhados nas turmas, o mais conhecido desde os anos iniciais, o que pode indicar maior domínio da sua forma composicional e deixá-los mais confortáveis e seguros para a produção escrita.

Nas demais turmas, a não marcação da concordância aparece em poucos dados, tendo em vista a quantidade de vezes em que verificamos a marcação da concordância. Das 195 vezes em que o fenômeno da concordância verbal é registrado, em apenas 11 ocorrências não há marcação de plural, cerca de 5% de não marcação, portanto.

Sabemos que a concordância verbal de terceira pessoa do plural é condicionada por diversas variáveis, tanto internas quanto externas à língua. No que se refere às variáveis internas, apresentamos brevemente na discussão algumas delas que parecem condicionar os dados analisados, como *posição do sujeito em relação ao verbo*, *traço humano do sujeito*, *saliência fônica* e *material interveniente entre sujeito e verbo*.

Em relação às variáveis externas à língua, nos dados analisados, podemos levantar o gênero textual em questão, especificidades referentes à escola, à localidade, ao número pequeno de alunos por turma e ao incentivo que existe à leitura e à escrita por meio do projeto relatado no início desta seção, desenvolvido na escola desde 2017. Talvez o resultado do projeto esteja aparecendo nos textos dos alunos, pois há um contato maior com variantes de prestígio, incluída a marcação da concordância verbal, durante a leitura dos livros de literatura.

4 ENCAMINHAMENTOS PEDAGÓGICOS PARA O ENSINO DA CONCORDÂNCIA VERBAL DE TERCEIRA PESSOA DO PLURAL

Tendo em vista que o objetivo fundamental do ensino de Língua Portuguesa é o desenvolvimento dos eixos da leitura e da escrita, é imprescindível que as propostas de ensino de concordância decorram de uma forma realista de encarar a diversidade, e se baseiem na observação sistemática dos dados concretos, ou seja, tenham como ponto de partida os textos produzidos pelos alunos, além dos textos trabalhados pelo professor que circulam em diferentes esferas.

Dois objetivos do ensino da concordância podem ser definidos, como aponta Vieira (2016, p. 93):

- (a) Desenvolver o raciocínio lógico-científico sobre a linguagem na esfera dessa estrutura morfosintática específica; e (b) promover o domínio do maior número possível de variantes linguísticas, de forma a tornar o aluno capaz de reconhecê-las e/ou produzi-las, caso deseje.

Dessa forma, o desenvolvimento do raciocínio lógico-científico pode partir da construção e análise do conceito de concordância verbal, ultrapassando a definição tradicional que “pauta-se na conformidade morfológica do verbo com o número e pessoa do sujeito, independentemente de ela ser produtiva ou não no uso geral da língua” (VIEIRA, 2016, p. 94).

O professor de Língua Portuguesa deve construir a regra de concordância juntamente com os estudantes, à medida em que o fenômeno surge nos textos orais e escritos trabalhados em sala de aula, seja de diferentes autores ou de autoria dos próprios estudantes, promovendo o conhecimento e a reflexão sobre a concordância verbal inserida nas diversas situações sociocomunicativas.

Em relação ao segundo objetivo proposto – promover o domínio do maior número possível de variantes linguísticas, Vieira acrescenta:

Como se trata de uma regra variável – concordância *versus* não-concordância, sendo a primeira variante a eleita pela gramática normativa –, uma das necessidades do professor é conhecer os condicionamentos dessa variação, para que possa desenvolver satisfatoriamente o trabalho com variados textos, especialmente no que se refere às diferentes variedades, modalidades e registros. (2016, p. 97)

Sendo assim, o professor tem papel fundamental, pois parte dele o conhecimento e a escolha por textos variados, que representem diferentes variedades do português e que não privilegiem a variante eleita pela gramática normativa. Como sabemos o fenômeno da não marcação da concordância constitui-se em um traço estigmatizante na avaliação dos usuários da língua portuguesa, justamente por conta de alguns encaminhamentos da escola, da gramática e do livro didático para o tema.

Dessa forma, precisamos trazer para a sala de aula o uso da concordância verbal em diferentes variedades do português e refletir sobre a adequação da língua aos contextos socioculturais, ao gênero, ao interlocutor, ao suporte, ao invés de perpetuar a desigualdade das relações socioculturais baseada no mito da variedade única da língua.

A variação no PB pode ser compreendida ainda de acordo com os três contínuos: “contínuo de urbanização, contínuo de oralidade-letramento e contínuo de monitoração estilística” (VIEIRA, 2016, p. 97). Uma proposta de ensino da concordância deve trazer para a sala de aula a reflexão da diversidade que existe em qualquer língua, baseando-se na observação do uso.

As atividades devem priorizar os contextos já conhecidos pelo estudante, depois focalizar em pontos em que se verifica maior discrepância entre a norma dominada pelo aluno e a norma que se pretende ensinar, com atividades reflexivas que desenvolvam os conceitos de

forma integrada e que valorizem e explorem as diferentes variações existentes no PB, para que o aluno possa marcar ou não a concordância de forma consciente na produção de textos orais ou escritos.

PALAVRAS FINAIS

Considerando as reflexões realizadas ao longo deste capítulo sobre o fenômeno da concordância, percebemos um hiato entre o que as gramáticas, em especial, as normativas, e o LD apresentam e o uso concreto da língua, como vimos nos textos produzidos pelos estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental.

A não marcação da concordância verbal de terceira pessoa do plural é uma realidade linguística muitas vezes ignorada nos espaços escolares destinados ao estudo da Língua Portuguesa, pois não se considera a variação linguística, o que contribui para a manutenção de crenças que afastam o estudo da língua materna na escola da realidade linguística dos estudantes.

Também foi possível perceber que o professor de Língua Portuguesa, mesmo que haja uma abordagem predominantemente normativa nas gramáticas e LD, pode partir dos próprios textos de seus alunos para promover a reflexão sobre uso e sobre norma, pois se constitui em rico material a ser abordado em sala de aula, além dos textos de diferentes gêneros trabalhados em atividades de leitura e escrita.

Não se trata de desconsiderar a relação de concordância entre verbo e sujeito, realidade que faz parte da língua, mas sim de explorar as possibilidades reais, de conscientizar para o fato de que a não marcação da concordância é um fator estigmatizante, relacionado a variáveis não só linguísticas como também extralinguísticas.

Cabe ao professor considerar a língua em uso, bem como seus fatores condicionantes, de modo que os alunos percebam que a não marcação da concordância não é simples “erro”, mas um fenômeno linguístico. Ao optar por encaminhamentos pedagógicos que partam do conhecimento linguístico dos estudantes para possibilitar a eles o acesso a outras variantes da sua língua materna, o professor estará oportunizando não só um conhecimento reflexivo sobre a língua, como também o acesso às variantes de prestígio.

4

Maria Clara Dias da Cruz

**pronomes de 2ª pessoa
no português brasileiro e seu
ensino na educação básica**

DOI: [10.31560/pimentacultural/2022.94890.04](https://doi.org/10.31560/pimentacultural/2022.94890.04)

PALAVRAS INICIAIS

Qualquer falante do Português Brasileiro (doravante PB) reconhece sem nenhuma dificuldade a forma “você” como se referindo, numa interlocução, à 2ª pessoa do discurso no singular. Por mais que a Gramática Normativa, fundada na tradição gramatical milenar, postule que o pronome de 2ª pessoa do singular seja apenas “tu”, a dinâmica inerente a qualquer língua viva fez surgir uma forma concorrente, hoje tão fortemente presente em nossos discursos que não pode ser ignorada se se pretende descrever e/ou explicar o PB tal como é falado e/ou escrito. Partindo então da premissa de que gramática é o conjunto de regras que, de fato, são seguidas pelos falantes nos diversos contextos sociointeracionais, temos um duplo objetivo: (i) verificar como todo esse movimento (de variação/mudança linguística) tem sido tratado em algumas publicações circulantes no meio acadêmico e escolar, a saber: em algumas gramáticas de diferentes orientações teóricas, em trabalhos científicos sobre o uso da 2ª pessoa do discurso, em dicionários e em uma coleção de livro didático (doravante LD) destinada ao Ensino Fundamental II; e (ii) a partir de uma atividade desenvolvida em sala de aula, sugerir abordagens didáticas sobre o tema.

Para dar conta desses objetivos, o texto é organizado nas seguintes seções: (i) abordagem do fenômeno pelas gramáticas selecionadas, considerando as diversas concepções de língua, gramática e norma que justificam os posicionamentos adotados com relação a esse (e tantos outros) fenômenos linguísticos; (ii) verificação do verbete *você* em dois dicionários (um físico e outro virtual); (iii) resultados estatísticos de estudos científicos sobre o paradigma de 2ª pessoa no Brasil; (iv) tratamento dado à 2ª pessoa do discurso numa coleção didática de ampla utilização; (v) relato de uma atividade pontual em sala de aula realizada por alunos de três turmas de 6º ano do ensino Fundamental II, de uma escola pública do Município de Florianópolis; e (vi) proposta de tratamento didático.

1 A(S) GRAMÁTICA(S) E O PARADIGMA DE 2ª PESSOA

Com penetração no sistema de Índice Pronominal (IP) do PB segundo Bagno (2011) – e para Coelho et al. (2014) talvez a mais significativa mudança da nossa língua –, a inserção de você no paradigma pronominal ocorreu por um processo de gramaticalização⁴² que envolveu, historicamente, alterações fonético-fonológicas do pronome de tratamento *Vossa Mercê* e expansão de uso para diferentes contextos. Esse processo remonta a época do Brasil Imperial, quando o pronome de tratamento *Vossa Mercê*, destinado aos reis, passou a ser usado para os burgueses ricos e daí caiu na boca do povo que, como faz a língua e faz-se por ela, tornou-o sua, usando e abusando dele⁵³, fazendo com que, devidamente modificado, se tornasse a forma predominante, no Brasil (pelo menos em algumas regiões), de pronome pessoal de segunda pessoa do discurso (CASTILHO, 2010; BAGNO, 2011).

O modo como esse fenômeno é recebido e valorado atualmente vai depender dos conceitos de língua, gramática e norma (e também de “erro”), que diferem de acordo com as concepções teóricas sustentadas por gramáticos, pesquisadores e estudiosos da língua. Possenti (1996) apresenta três concepções de gramática (normativa, descritiva e internalizada), a cada uma associando-se determinadas concepções de língua, de norma e de erro. A seguir, discorreremos sobre as duas primeiras concepções, relacionando-as à questão dos paradigmas pronominais sobre os quais nos debruçamos. Paralelamente, selecionamos

- 4 “Gramaticalização é a mudança através da qual construções e itens lexicais, em determinados contextos linguísticos, vêm a servir a funções gramaticais e, uma vez gramaticalizados, continuam a desenvolver novas funções gramaticais” (HOPPER; TRAUGOTT, 2003, p. xiii). No caso de “você”, a forma deixou de ser uma mera redução de um pronome de tratamento para assumir a função gramatical de referenciar, efetivamente, a 2ª pessoa do discurso, assim como (e junto com) “tu”.
- 5 A propósito dessa ideia de “abuso” da língua, vale a pena refletir (e rir) com a crônica de nosso grande cronista brasileiro Luis Fernando Verissimo, *O gigolô das palavras*.

três gramáticas (uma normativa, outra descritiva e uma terceira descritiva e pedagógica) como representativas dessas diferentes posições: Cunha (1983), Castilho (2010) e Bagno (2011), respectivamente.

1.1 A gramática normativa

A gramática normativa, assentada no senso comum constituído por anos de formação tradicional, concebe a língua como um sistema acabado, fechado, imanente, homogêneo; e apresenta *um conjunto de regras que devem ser seguidas* (daí ser chamada também de gramática prescritiva). Ao lado dessa concepção tradicional, associada à noção de “norma-padrão” – que toma o modelo lusitano mais arcaizante como “lei” dos usos da língua –, existe uma concepção mais flexível de gramática normativa, associada à noção de “norma culta”, cujo modelo deriva dos usos de falantes letrados em situações monitoradas de fala e escrita (FARACO, 2008). De acordo com essa segunda concepção de gramática, pode-se falar em “variedade” (a eleita), quando associada à noção de norma culta (e não à de norma-padrão). Essa perspectiva normativa tem como erro “tudo o que foge à variedade que foi eleita como exemplo de boa língua” (POSSENTI, 1996, p.78).

O paradigma pronominal, segundo a gramática normativa de vertente tradicional, é inevitável e constantemente o mesmo do padrão da Língua Portuguesa do século XVI, início da colonização das terras tupiniquins por Portugal, e assim o é apresentado pela *Gramática da língua portuguesa*, de Cunha (1983), que aponta a característica de os pronomes pessoais “denotarem as três pessoas gramaticais” (p. 278) e terem, quanto à função, as formas retas e oblíquas, apresentando o seguinte quadro, que, segundo Cunha, “mostra claramente a correspondência entre essas formas” (p. 279).

Quadro 1 – Pronomes pessoais em gramática normativa

		Pronomes pessoais retos	Pronomes pessoais oblíquos não reflexivos	
			Átonos	Tônicos
Singular	1ª pessoa	eu	me	mim, comigo
	2ª pessoa	tu	te	ti, contigo
	3ª pessoa	ele, ela	o, a, lhe	ele, ela
Plural	1ª pessoa	nós	nos	nós, conosco
	2ª pessoa	vós	vos	vós, convosco
	3ª pessoa	eles, elas	os, as, lhes	eles, elas

Fonte: Cunha (1983, p. 279).

1.2 A gramática descritiva

Outra concepção de gramática é a descritiva, para a qual língua é uma forma de expressão variável, um sistema dinâmico e em mutação no tempo e no espaço, condicionado aos sujeitos, às situações e ao contexto sócio-histórico; apresenta *um conjunto de regras que são seguidas*. Vale ressaltar aqui a complexidade de descrever a língua, concebendo-se sua heterogeneidade, usada em um país de tamanho continental como o nosso, razão pela qual, dentre outras, incluindo aqui a impossibilidade de uma definitiva, haver gramáticas (no plural) descritivas.

Norma, nessa concepção de gramática, é a de uso: o que é normal, real, habitual, praticado (e que pode ser posteriormente aceito e normatizado). A preocupação dos linguistas que se ocupam em elaborar tais gramáticas é “descrever e/ou explicar as línguas tais como elas são faladas (em suas variedades), é tornar conhecidas, de forma explícita, as regras de fato utilizadas pelos falantes” (POSSENTI, 1996, p.65). Conforme tal concepção de gramática, só podem ser erro as

formas ou construções não utilizadas pelos falantes de qualquer variedade de determinada língua.⁶

Evidentemente, para essas gramáticas o quadro dos pronomes pessoais é bem mais amplo, uma vez que deve incluir todos os usos, independentemente de qualquer valor, como se pode observar no Quadro 2 – embora, para o PB informal falte a forma “cê” em função de sujeito (com uso comprovado pelo *corpus* do NURC, como observado por Bagno (2011), que o inclui em seu quadro de índices de 2ª pessoa, nessa função, cf. Quadro 3).

Uma observação importante deve ser feita aqui em relação à *Gramática do Português Brasileiro* de Castilho (2010), da qual foi extraído o Quadro 2: diferente da gramática normativa de Cunha (1983), que é assentada na escrita, basicamente de autores clássicos, a gramática de Castilho é elaborada com base na língua falada, mais especificamente, no português urbano falado culto.

Quadro 2 – Pronomes pessoais em gramática descritiva

PESSOA	PB FORMAL		PB INFORMAL	
	Sujeito	Complemento	Sujeito	Complemento
1ª pes. sg.	eu	me, mim, comigo	eu, a gente	eu, me, mim, prep + eu/mim
2ª pes. sg.	tu, você, o senhor, a senhora	te, ti, contigo, prep + o senhor, com a senhora	você/ocê, tu	você/ocê/cê, te, ti, prep + você/ocê (= docê, cocê)
3ª pes. sg.	ele, ela	o/a, lhe, se, si, consigo	ele/ei, ela	ele, ela, lhe, prep + ele, ela
1ª pes. pl.	nós	nos, conosco	a gente	a gente, prep + a gente

6 Em relação à gramática internalizada, cuja concepção de língua aproxima-se à da gramática prescritiva, erro seria formação e acionamento de hipóteses equivocadas, referindo-se a “hipóteses sobre aspectos da realidade mental dos falantes” (POSSENTI, 1996, p.64). No caso dessa concepção de gramática, o quadro pronominal variaria para cada falante, conforme os usos a que foi exposto na aquisição e no desenvolvimento da sua língua.

2ª pes. pl.	vós, os senhores, as senhoras	vos, convosco, prep + os senhores/ as senhoras	vocês/ ocês/cês	vocês/ocês/ cês, prep + vocês/ocês
3ª pes. pl.	eles, elas	os/as, lhes, se, si, consigo	eles/eis, elas	eles/eis, elas, prep + eles/eis, elas

Fonte: Castilho (2010, p. 477).

1.3 A gramática pedagógica

Entendemos por gramática pedagógica aquela que se destina a uso escolar, seja contendo exercícios práticos, seja contendo orientações mais gerais destinadas aos professores. A gramática que selecionamos para apresentar aqui é a de Bagno (2011), intitulada *Gramática pedagógica do português brasileiro*, que é voltada à descrição de aspectos essenciais do “português brasileiro contemporâneo urbano culto”, contemplando “variedades urbanas de prestígio” e “gêneros textuais escritos mais monitorados” (p. 26-27).

Simultaneamente descritiva e didática, essa gramática, ao mesmo tempo que expõe os usos correntes, explica-os justificando as formas – nesse caso, as dos pronomes pessoais – por razões históricas e sociais. Como exemplo para tal abordagem, trazemos outro quadro específico, apresentado por Bagno, para as formas de 2ª pessoa no PB.

Quadro 3 – Pronomes pessoais em gramática pedagógica

INDICADORES DA 2ª PESSOA NO PORTUGUÊS BRASILEIRO									
Discurso – monitorado									
Sujeito		Objeto direto		Objeto indireto		Reflexivo		Complem. Oblíquo	
Sing.	Plur.	Sing.	Plur.	Sing.	Plur.	Sing.	Plur.	Sing.	Plur.
você	você ocês cês	te	vocês ocês o/a/os/as	te	pra/a vocês procês	se	se	você	vocês ocês ti (contigo) tu
ocê		lhe		lhe				ocê	
cê		o/a/os/as		pra/a				ti	
tu		você		procês				tu	
ti	cês	ocê	o/a/os/as	procê				ocês	

Discurso + monitorado									
o sr. a sra.	vo- cês os srs. as sras.	o sr. a sra. o/a/os/as lhe te	vocês os srs. as sras. o/a/os/as	para/ao sr. para/à sra. lhe te	para/a vocês para/ aos srs. para/às sras.	se	se	o sr. a sra.	vocês os srs. as sras.

Fonte: Bagno (2011, p. 746).

2 O VERBETE VOCÊ EM DICIONÁRIOS

Para averiguar a questão sob o ponto de vista do léxico, buscamos verificar como está dicionarizado o termo *ocê*, em bases materiais e virtuais, e encontramos no *Aulete Digital* o único verbete virtual que conceitua o termo como pronome pessoal, como se observa a seguir:

ocê
(vo.cê)
pr.pess.

1. Indica a pessoa com quem se fala e funciona como sujeito, complemento etc: Você pode chegar mais cedo?: Não esperava encontrar você aqui. [NOTA.: a) Us. tb. como referência a pessoa indeterminada (alguém): Quando você se esforça, tem bom resultado. b) Como forma de tratamento para a segunda pessoa ou ouvinte, você substitui o pronome tu no português corrente na maior parte do território brasileiro. (Embora, [sic] substitua o tu, o pronome você, no Brasil, é us. indistintamente entre as pessoas sejam elas íntimas ou não, sejam elas do mesmo nível social ou não; o que não ocorre em Portugal, visto que neste país só se usa o você em casos de intimidade familiar e quando alguém ocupa um lugar superior e dirige-se a alguém em posição inferior, nunca o contrário.). c) Note-se pelos exemplos que embora você se refira à 2a pess., o verbo que o segue apresenta terminação de 3a pess.] sm.

2. A forma de tratamento você: No Brasil predomina o você [F.: De Vossa Mercê > vossemecê > vosmecê.] (AULETE, 2018).

Já o conceituado *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa* (impresso) apresenta para o verbete as seguintes acepções:

VOCÊ *pron.trat.* 1) aquele a quem se fala ou se fala ou se escreve < *você almoçou?* > < *ei, você: venha cá* > < *vi você no cinema* > . *pron.indef.* 2) pessoa não especificada; alguém < *se você não paga a conta, eles cortam o fornecimento* > . GRAM apesar de funcionar como forma de tratamento de segunda pessoa, esse pronome leva o verbo para a terceira pessoa . GRAM/ uso a) excetuando-se a região do extremo Sul e alguns pontos da região Norte, no Brasil você toma lugar do *tu* como pronome de segunda pessoa como: 1) forma de tratamento íntimo [*meu irmão, você vem?*] 2) forma de tratamento entre pessoas de mesmo nível social, econômico, etário etc. [*assim, meus colegas aqui presentes, espero de vocês um debate aberto sobre esta questão*] 3) forma de tratamento de superior para inferior [*como chefe desta seção, devo comunicar a vocês que não poderão mais sair antes do horário*] b) em Portugal, você é basicamente us. como tratamento entre pessoas de mesmo nível, ou de superior (em classe social, em idade e em hierarquia) para inferior; em famílias das classes mais altas o você é us. como forma carinhosa de intimidade, emprego este considerado fino; tal tratamento jamais se ouve de inferior para superior, o que seria considerado acinte ETIM. *vossa mercê* > *vossemecê* > *vosmecê* > *você*; f.hist. 1665 *vossancê*, 1721 *vossancê*, 1721 *vossê* . SIN/VAR *vacê*, *vancê*. (HOUAISS, 2001, p. 2877).

Nota-se, na acepção dada em a), o entendimento do termo como pronome pessoal de 2ª pessoa em algumas regiões do país, tomando o lugar de “tu”, como nos exemplos dados, o que permite pressupor um indício da assunção da gramaticalização do vocábulo para a função que de fato desempenha no PB.

3 ESTUDOS LINGÜÍSTICOS SOBRE O PARADIGMA DE 2ª PESSOA NO BRASIL

Para entender o fenômeno da mudança no paradigma dos IP (e também, em contrapartida, as resistências a essa mudança), buscamos em Zilles (2008) algumas premissas básicas apontadas pela autora ao

abordar alguns dos usos que falantes do PB fazem, os quais revelam tanto o afastamento entre este e o português europeu quanto a dinâmica inerente a uma língua viva. Dentre essas premissas vale ressaltar a de que as línguas, toda e qualquer uma, são inicialmente faladas, para depois serem (ou não, pois ainda há línguas ágrafas) registradas num sistema de escrita. Tal pressuposto permite que se entenda outra premissa: a de que as línguas – todas – variam no tempo e no espaço, uma vez que os falantes de uma língua se constituem por ela ao mesmo tempo que sobre ela agem, construindo, com a língua, suas identidades.

Outra premissa importante é a de que a variação linguística (resultando ou não em mudança) produz diferença apenas; nem evolução, nem degradação da língua. Daí nos perguntarmos, junto com a autora, se “faz sentido continuar tratando a variação como erro, quando sabemos que forças sócio-históricas contribuíram para seu estabelecimento” (ZILLES, 2008, p. 46), principalmente se considerarmos que tais “erros”, para além de linguísticos, seriam também identitários. No que diz respeito ao “você” como pronome pessoal, parece redundante dizer que é fato linguístico inegável de variação e não pode ser desdenhado, tangenciado, desconversado ou disfarçado na educação. Vale trazer aqui a voz de Faraco evocada por Zilles:

[...] nosso grande desafio, nesse início de século e milênio, é reunir esforços para construir uma pedagogia da variação linguística que não escamoteie a realidade linguística do país [...] não dê um tratamento anedótico ou estereotipado aos fenômenos da variação; localize adequadamente os fatos da norma culta no quadro amplo da variação e no contexto das práticas sociais que a pressupõem [...] (FARACO, 2007 apud ZILLES, 2008, p. 48).

Enfim, há, de fato, um sério descompasso entre a realidade linguística do PB e a estruturação dos conteúdos de ensino de LP voltados à análise linguística, o que fica claro quando se analisa os livros didáticos da disciplina de Português, o que foi feito por Lopes (2012) ao verificar o tratamento dado nos LDs do Ensino Fundamental e do Médio justamente no que diz respeito ao quadro pronominal do PB. Também essa

autora afirma, a respeito deste, que “é um dos fenômenos do português brasileiro que mais sofreu mudanças nos últimos 200 anos” (LOPES, 2012, p. 116), o qual, pela sua análise, não tem sido abordado nos LDs de modo pertinente levando-se em conta a realidade linguística do PB (entendendo-se “realidade linguística” como os usos, de fato, dos falantes do PB). Uma das coleções de LD analisadas pela autora é aquela sobre a qual nos detivemos neste texto, e para a qual, nesse aspecto dos IP, trouxe uma importante crítica, como se verá adiante.

Görski e Coelho (2009) – além de tecerem considerações sobre o ensino de língua no Brasil, de modo geral, dentre as quais destacam as importantes mudanças que vêm operando os PCNs a partir de 1998, através do qual a questão da variação e das variedades linguísticas adentra as salas de aula como conteúdos de ensino – mostram como ainda pesam os valores sociais das formas variantes, uma vez que para muitas pessoas “falar uma variedade diferente da variedade padrão é [...] uma manifestação de inferioridade” (GÖRSKI; COELHO, 2009, p. 82). Assim, embora a alternância dos pronomes de 2ª pessoa *tu* e *você* expresse uma variação estilística, social, não estigmatizada, a forma *ocê* ainda tende a ser muito estereotipada.

Apontam então as autoras que o ensino de gramática na escola é necessário para que os alunos tenham acesso à variedade de prestígio, mas esse ensino deve, a partir de situações reais de interação: (i) considerar que o aluno já tem competência linguística, a sua gramática internalizada; (ii) ter como objetivo desenvolver sua competência comunicativa; (iii) ter claro que não se ensina a ele sua língua materna, mas outra(s) variedade(s); e (iv) não se exigir dele a substituição da sua variedade por outra, uma vez que o que se pretende é a inclusão social e não a discriminação e exclusão (GÖRSKI; COELHO, 2009, p. 83-84).

Com relação à mudança operada nos paradigmas pronominais, que além de incluir a forma *você* junto com *tu* referenciando a 2ª pessoa, inclui também a forma *a gente* ao lado de *nós* para

a 1ª pessoa do plural (fora o fato de vós estar praticamente extinto, substituído por vocês), Görski e Coelho (2009) mostram que tal mudança provocou outras, o que Labov chama, segundo as autoras, de encaixamento de mudança ou mudanças em cadeia, como a dos paradigmas verbais, que passaram de seis formas básicas para praticamente três ou quatro, e a das formas pronominais oblíquas e possessivas, como se pode observar nos Quadros 4 e 5.

Quadro 4 – Paradigmas flexionais verbais tradicional e em uso no PB

Paradigma 1	Paradigma 2
eu ando	eu ando
tu andas	tu anda(s) / você anda
ele(a) anda	ele(a) anda
nós andamos	nós anda(mos) / a gente anda
vós andais	vocês andam
eles(as) andam	eles andam

Fonte: Görski e Coelho (2009, p. 86).

Quadro 5 – Paradigmas pronominais pessoais (caso reto e oblíquo) e possessivo em uso no PB

Pronomes pessoais	Pronomes oblíquos	Pronomes possessivos
Eu	me, mim, comigo	meu(s), minha(s)
tu/você	te, ti, contigo/lhe, se, o, a com você	teu(s), tua(s)/seu(s), sua(s), de você
ele(a)	o, a lhe, se, si consigo com ele(a)	seu(s), sua(s), dele, dela
nós/a gente	nos, conosco, com nós/ se, com a gente	nosso(s), nossa(s)/da gente
vocês	lhes, se, os, as, com vocês	seu(s), sua(s), de vocês
eles(as)	os, as, lhes, se, si consigo, com eles(as)	seu(s), sua(s), deles, delas

Fonte: Görski e Coelho (2009, p. 87).

Em função dessas mudanças, observam-se, segundo as autoras, (i) a tendência ao preenchimento do sujeito pronominal em decorrência do enfraquecimento do sistema de flexões verbais; (ii)

conflito quanto às regras normativas de concordância; (iii) convívio de diferentes variantes linguísticas, em geral relacionadas a diferentes valores sociais; (iv) uma homonímia de formas, da qual pode decorrer ambiguidade; e (v) uma mistura de tratamento a qual, inclusive, embora seja para os gramáticos de plantão um problema seríssimo, ocorre desde o século XVIII, como atesta Lopes (2012).

A partir da análise de resultados de várias pesquisas, Scherre *et al.* (2015) apresentaram um mapeamento atualizado da distribuição geográfica dos usos das formas possíveis para a 2ª pessoa no português falado. Depreende-se desse trabalho que são seis essas formas de referência à pessoa do interlocutor: “você”, “cê”, “ocê”, “tu”, “o senhor/a senhora” e a forma nula, e que “a forma ‘tu’ é de uso mais geral do que se supõe”, embora, como afirmam os autores, trata-se de um “tu” bem brasileiro (SCHERRE *et al.*, 2015, p. 135), muitas vezes sem a concordância padrão ou com concordância em graus e motivos variados. Observam os autores também que essa forma, *tu*, presente em algumas regiões, é bastante rara em outras áreas.

Cabe observar que no mapeamento detalhado pelos autores não foram consideradas as formas “o senhor/a senhora” nem a forma nula. Além disso, focou-se apenas nas formas pronominais do caso reto e no singular. As formas mapeadas foram estruturadas em seis subsistemas, quais sejam:

1. Subsistema *só você*: uso exclusivo das formas “você/cê/ocê”;
2. Subsistema *mais tu com concordância baixa*: uso médio de “tu” acima de 60% com concordância abaixo de 10%;
3. Subsistema *mais tu com concordância alta*: uso médio de “tu” acima de 60% com concordância entre 40 e 60%;
4. Subsistema *tu/você com concordância baixa*: uso médio de “tu” abaixo de 60% com concordância abaixo de 10%;

5. Subsistema *tu/você com concordância média*: uso médio de “tu” abaixo de 60% com concordância entre 10% e 39%;
6. Subsistema *ocê/tu*: “tu” de 1% a 90% sem concordância. (SCHERRE *et al.*, 2015, p.138-139; grifos adaptados do original)

Tentamos reproduzir, sintetizadamente, os resultados desse mapeamento no Quadro 6.

Quadro 6 – Síntese da distribuição dos subsistemas por região e estado

Região → Subsistema ↓	Centro-Oeste	Sudeste	Nordeste	Norte	Sul
1	Goiás, Mato Grosso e Mato Grosso do Sul	Espírito Santo, Minas Gerais e São Paulo	Bahia	Tocantins	Paraná
2				Amazonas	Rio G. do Sul
3				Pará	Santa Catarina
4			Maranhão	Tocantins	Santa Catarina
5			Maranhão, Piauí, Ceará, Paraíba e Pernambuco	Amazonas	Santa Catarina
6	Distrito Federal	Rio de Janeiro, São Paulo e Minas Gerais	Maranhão e Bahia	Roraima e Acre	

Fonte: Adaptado de Scherre *et al.* (2015, p. 141).

É curioso observar, em primeiro lugar, que não há um subsistema só *tu*, como é ressaltado também pelos autores, e que a forma *ocê* está presente em todas as regiões brasileiras, em todos os estados, com maior ou menor número de ocorrências, donde se deduz que essa forma está viva no PB, de tal modo produtiva que não se justifica não figurar em quadros de índices pronominais de qualquer livro, didático ou não, que trate do nosso idioma (mesmo que se desdenhe as formas *cê* e *ocê* em função do estigma que sobre elas recai).

4 TRATAMENTO DADO À VARIAÇÃO DO PRONOME DE 2ª PESSOA DO SINGULAR EM LIVRO DIDÁTICO

Uma vez que, como se pôde perceber na seção precedente, a forma *você* é de largo uso no PB, pretende-se observar o que foi apontado por Lopes (2012) ao verificar como são apresentados os pronomes em coleções de livros didáticos. Para tanto, selecionamos a coleção *Projeto Teláris*, buscando examinar as concepções de língua, gramática e norma apresentadas no Caderno do Professor e no volume do 6o ano, onde são apresentados os pronomes, com o objetivo de verificar (i) se há coerência entre tais concepções, o quadro pronominal apresentado e as atividades relacionadas a esse aspecto da língua no LD; e (ii) se há correlação entre essas atividades do LD e os usos das formas pronominais de 2ª pessoa do singular no PB verificados em pesquisas sociolinguísticas que investigam esse fenômeno de variação.

4.1 A coleção *Projeto Teláris* – Caderno do Professor

A coleção apresenta, no Manual do Professor, uma concepção de língua como fato concreto “inserido numa situação real de uso, tanto formal como informal” (BORGATTO, 2015, p. 341), apoiando-se em base sociointeracionista, ancorada na concepção bakhtiniana de gêneros do discurso. Já a concepção de gramática adotada pelas autoras não está explicitamente dada, mas é possível inferir que, ao mesmo tempo em que justificam a concepção de gêneros textuais/do discurso como fundamento do projeto, propõem-se a abordar os estudos gramaticais de forma contextualizada, considerando as diferentes modalidades de uso e os níveis de formalidade, como se observa nos excertos:

[o] estudo gramatical fundamentado no texto de leitura se torna mais significativo uma vez que deixa de ser apenas a apropriação de uma norma, isto é, ele passa a dirigir uma reflexão sobre usos reais da língua e enriquece as possibilidades de escolha de linguagem adequadas a cada situação comunicativa.

[a]o se considerarem essas modalidades [de uso da língua], é fundamental que o aluno se aproprie das distinções entre os usos dos níveis mais espontâneos, mais informais e menos monitorados e dos usos mais monitorados, menos espontâneos, mais formais da língua, estes últimos eleitos como variedades de prestígio empregadas para várias esferas de circulação [...] Os usos eleitos como variedades de prestígio seguem mais de perto as regras da gramática normativa tradicional. (BORGATTO, 2015, p. 334; p. 342).

Não obstante considerarem a questão da heterogeneidade linguística, as autoras parecem associar a questão das variedades linguísticas aos gêneros orais, e estes a situações informais, o que limita sobremaneira a análise dos fenômenos de variação e mudança linguística.

Cabe ressaltar a importância que esse material didático (o LD) tem no ensino no Brasil, distribuído pelo governo para todas as escolas do país através do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), sendo, muitas vezes, a base sobre a qual os docentes norteiam suas práticas. E é certo que cabe considerar que o PNLD tem exigências que têm de ser cumpridas pelas autoras, assim como o mercado também as têm para a editora, para a qual o LD é um produto a ser ofertado também às escolas particulares.

4.2 O tratamento dos pronomes no LD

Os pronomes são apresentados no volume 1 (correspondente ao 6º ano) do *Projeto Teláris: Português* de forma um tanto confusa. Inicialmente exemplificados em um trecho de um relato presente na unidade e em uma tirinha, os pronomes são identificados às pessoas

em situação de interlocução, mas logo a seguir, após duas atividades envolvendo pronomes de 3ª pessoa, a categoria gramatical é conceituada nos seguintes termos: “Palavras que substituem substantivos são chamadas de pronomes pessoais” (BORGATTO, 2015, p. 163). A relação explícita entre os pronomes pessoais e as pessoas do discurso é feita logo depois, porém com o fim de explicar a classificação daqueles como de 1ª, 2ª e 3ª pessoa.

Nessa unidade, é mostrada a forma *a gente* (junto com *eu* e *nós*) como de 1ª pessoa e, quanto à 2ª pessoa, é dito que “no Brasil, em algumas regiões é usado *tu/vós*, em outras, os pronomes *tu* e *vós* são substituídos por *você/vocês*” (BORGATTO, 2015, p. 164). Isso é problemático por duas razões: em primeiro lugar porque não se trata de uma “substituição” e em segundo porque a forma *vós* não é produtiva no PB, fato que é mencionado na página seguinte do livro, numa seção denominada “No dia a dia”. Ao abordar os usos de *você/vocês* (tratados como pronomes de tratamento), as autoras alertam que “o pronome *vós* está praticamente em desuso, mas pode ser ainda observado em textos religiosos e bíblicos ou em textos antigos” (p. 165).

Um quadro dos pronomes pessoais é apresentado, seguindo o modelo da Gramática Normativa, o qual reproduzimos abaixo. Considerando que é dito na seção “No dia a dia” que “[e]m alguns lugares do Norte, Nordeste e Sul do Brasil é bastante utilizado o pronome *tu*” (BORGATTO, 2015, p. 166), a impressão que fica é a de que faltam pronomes para as demais regiões do país.

Quadro 7 – Pronomes pessoais no LD

	Pronomes pessoais	
	Retos	Obliquos
1ª pessoa do singular	eu	me, mim, comigo
2ª pessoa do singular	tu	te, ti, contigo
3ª pessoa do singular	ele, ela	se, si consigo, lhe o, a

1ª pessoa do plural	nós	nos, conosco
2ª pessoa do plural	vós	vos, convosco
3ª pessoa do plural	eles, elas	se, si consigo, lhes, os, as

Fonte: Borgatto *et al.* (2015, p.164)

Em seguida (e na mesma seção), ressaltam as autoras que “na linguagem do dia a dia, é comum o emprego misturado dos pronomes *tu* e *você* e seus correspondentes *lhe*, *o*, *a* e *te*.” (BORGATTO *et al.*, 2015, p. 166). Seguem-se alguns exemplos de tais “misturas” em frases isoladas e em trechos de duas canções (de Gabriel, o Pensador e de Raul Seixas), após os quais é feita a seguinte ressalva:

Em textos que exigem a linguagem em estilo mais formal – determinados textos jornalísticos, artigos científicos, relatórios, documentos ou cartas para autoridades, requerimentos, entre outros –, a variação mais aceita é a proposta pelas regras da gramática normativa. Por essas regras, não se devem misturar as pessoas gramaticais (por exemplo, *você* e *o tu*), em um mesmo texto. Mas, como você pode observar, não é isso que ocorre na linguagem do dia a dia.” (BORGATTO *et al.*, 2015, p. 167)

Lopes (2012) já havia criticado tal ressalva da mistura de pessoas gramaticais na análise que fez da edição de 2010 do LD das autoras (que à época chamava-se *Tudo é Linguagem*), alertando ser “improcedente, por desconsiderar um pressuposto elementar dos pronomes pessoais (ou de tratamento): seu caráter eminentemente interlocutivo. O seu uso está condicionado a situações dialógicas [...]” (LOPES, 2012, p. 123-124). Na edição do LD de 2015 foram feitas alterações, mas ainda insuficientes. A rigor, a ressalva é problemática, e caberia considerar mantê-la ou não em edições futuras justamente pelo fato de não serem empregadas as formas *tu* e *você* nos gêneros textuais para os quais as autoras do LD orientam que devam ser evitadas misturas de tratamento. Em outras palavras, nos exemplos dados na ressalva não são usadas as formas de 2ª pessoa

por neles não se dirigir diretamente a um interlocutor (mesmo que idealizado) – apenas talvez em “documentos ou cartas para autoridades”, a depender dos elementos concernentes à situação comunicativa, e “determinados textos jornalísticos”, se estes forem crônicas, por exemplo (cf. citação anterior).

As questões das atividades propostas para os alunos na seção referente aos pronomes tendem mais à diferenciação entre usos formais e informais destes, o que justifica a ênfase nas regras da gramática normativa, do que a uma reflexão sobre tais usos que demonstram uma variação (e mudança, como em *vocês/vós*) nos índices pronominais do PB. Há uma questão direcionada ao uso dos pronomes *tu/você*, nas páginas 169 e 170 do LD, a partir de uma tirinha, em que se analisa primeiramente a situação de informalidade da personagem para em seguida apontar a predominância do uso de *você* naquele contexto e a “mistura de tratamento” em uma das falas, sempre justificada por ser “informal”.

Assim, retomando os objetivos apresentados no início da Seção 4, observa-se que a intenção declarada pelas autoras de, mais do que se ater à apropriação de uma norma, proporcionar diretivas para uma reflexão sobre os usos reais da língua são se coadunam com a forma como são apresentados os índices pronominais, assim como com as atividades e exercícios propostos na unidade da coleção em que são tratados os pronomes. Talvez por razões editoriais o quadro pronominal deva se manter como o engessado pela tradição gramatical, mas nada impediria que se orientasse sua leitura pelos alunos de forma crítica, em confronto com os usos das formas pronominais observadas no PB em textos reais das diversas esferas da atividade humana em que esses usos possam ser observados.

5 OS PRONOMES DE 2ª PESSOA NUMA ATIVIDADE EM SALA DE AULA

Ante a perspectiva de alunos de três turmas de 6º ano receberem o autor de uma narrativa (lida por eles, num Projeto de Leitura de uma escola municipal de Florianópolis-SC), para uma palestra, ao fim da qual se abre espaço para perguntas ao palestrante, foi sugerida uma atividade na qual cada aluno(a) deveria elaborar por escrito três perguntas prévias que poderiam ser feitas naquela situação futura. Tal atividade não se configurava exatamente como uma situação real de interlocução, mas se destinava a uma de fato, de modo que a motivação estava presente e foi significativa. Ante o objetivo posto, os(as) alunos(as) deveriam usar, inevitavelmente, uma forma de referenciar a pessoa a quem se dirigiam, mesmo que em forma nula em função de sujeito. As características sociais mais gerais do autor convidado eram de conhecimento dos estudantes: um homem de aproximadamente 55 anos de idade; nascido na cidade em que estudam, Florianópolis, e onde reside; biólogo, professor universitário e autor de livros infantis com temas relacionados à vida animal.

O resultado dos usos pronominais é o que apresentamos na Tabela 1, com os totais em número de ocorrências.

Tabela 1 – Resultado, em ocorrências, dos usos de formas de referência à 2ª pessoa

	Turma 1 (30 alunos)	Turma 2 (22 alunos)	Turma 3 (28 alunos)	TOTAL
VOCÊ	31	32	35	98
CÊ	1	0	0	1
VC	10	2	7	19
TU	1	0	0	1
Ø	1	4	8	13

O SENHOR	0	2	1	3
Total	44	40	51	135

Fonte: A autoria própria.

Como se pode observar, foi praticamente unânime a forma *você* – e correlatos, como *cê* e *vc* – usada para se dirigir ao autor. Seria possível justificar tal escolha considerando-se (como os livros didáticos colocam) ainda a forma *você* como pronome de tratamento, se a maioria dos alunos tivesse esse uso como uma opção para dirigir-se a um estranho, com o qual, portanto, não têm relação de proximidade, nenhuma intimidade, ou, por outro lado, se sentissem hierarquicamente abaixo desse a quem se dirigiram com suas palavras. Contudo, numa discussão em que se buscou a percepção dos alunos quanto a este e outros aspectos relacionados à realização da atividade, o que se observou foi que menos de um terço, em cada turma, considerou o fato de não conhecer o interlocutor quanto ao modo de se dirigir a ele. Ou seja, para a maioria dos estudantes, dirigir-se àquele interlocutor foi “tranquilo”. Inclusive um aspecto interessante foi apontado por uma aluna, que percebe a forma *tu* como mais formal pelo fato de ter de levar o verbo a uma conjugação pouco usual, para ela mais distante da linguagem coloquial, próxima, íntima. Outro dado decorrente dessa discussão com os alunos é o fato de que, questionados, afirmaram não se dar conta, não perceber nem pensar a respeito da forma que usam.

6 UMA PROPOSTA DE TRATAMENTO DIDÁTICO DOS PRONOMES DE 2ª PESSOA EM SALA DE AULA

Dado que assumimos que qualquer análise linguística deve partir de textos materializados nos diversos gêneros do discurso em situações reais de comunicação, uma proposta de atividade didática

que aborde os pronomes de 2ª pessoa deve necessariamente advir do trabalho com os alunos a partir de gêneros textuais nos quais haja situação de interlocução direta, como diálogos, por exemplo. Contudo, infelizmente ainda há ocorrência de aulas em que os alunos são “apresentados” aos pronomes como conteúdo de mais uma classe gramatical a ser aprendida por eles, em que os “do tipo” pessoal são relacionados às pessoas do discurso *an passant*.

Assim, sugerimos que antes de tudo se estabeleça essa relação ao se identificar as diversas “vozes” em textos narrativos, por exemplo. É comum no 6º ano o trabalho com esses gêneros, inclusive distinguindo-se narrador-personagem de narrador-observador, que se classificam, não por acaso, como textos em 1ª e 3ª pessoa. Explicitar esses (aparentes) detalhes é de suma importância para que os próprios alunos comecem a estabelecer relações. Após ler com eles uma narrativa com diálogo, é importante questioná-los sobre que palavras indicam ou se referem àquele que fala e àquele com quem se fala, e analisar com eles um quadro pronominal que reflita os usos que se observam nessas atividades. Pode-se também derivar essa reflexão partindo de narrativas com diálogos elaboradas pelos alunos, o que seria pertinente para observarem seus próprios usos.

Uma atividade interessante após essa etapa inicial, adequada ao 6º ou 7º ano, seria uma que poderia se chamar “Procurando você” ou “Em busca de você”, cuja prática se encaminharia de acordo com os passos descritos a seguir.

1. Pedir aos alunos que abram o livro didático na página que apresenta os pronomes, a fim de confrontar o que observaram até o momento e o que está posto lá, lendo junto com eles e provocando os questionamentos: “Cadê o você?”, “Será que alguém usa o vós? Quem? Onde?” (Se quiser, pode-se ampliar para incluir a gente nas questões).

2. Confrontar – buscando a forma *você* – com outros livros que ensinam Português, as minigramáticas que em geral as escolas recebem de diversas editoras, separando a turma em grupos para cada livro de editoras/autores diversos. Pedir que pesquisem e apresentem para o restante da turma o que o livro diz sobre *você* (eles podem apresentar através de cartazes ou usando o marcador de quadro branco do professor, ganhando, nesse momento, seu papel social), sempre questionando e assinalando o que apresentam de semelhança e se há algo de diferente em algum dos livros.
3. Ao fim, dedicar um momento de espanto para: “Final, onde está *você*”?
4. Propor uma observação de campo, atribuindo aos alunos o papel de pesquisador e incumbindo-os de verificar em casa entre familiares, ou entre os vizinhos, os usos para a 2ª pessoa. Importante pedir para que não comentem com ninguém a fim de não influenciarem esses usos, só observá-los, anotando em um papel, bloquinho ou no caderno mesmo: Quem usa *você*? A pessoa sempre usa *você* ou usa também outras formas? Quando usa uma ou outra forma? Se usa ambos os pronomes, em que situações ou com quem usa uma ou outra forma? Enfim, pedir para observarem o que puderem por dois ou três dias.
5. Na aula seguinte, ao fim do prazo da observação de campo, reunir os alunos em grupos de quatro ou cinco para sistematizar os dados que levantaram, com a orientação do professor em cada grupo.
6. Os grupos apresentam para turma os dados sistematizados, observando-se padrões e especificidades de uso, discutindo razões e levantando hipóteses.

7. Ao final, realizar um debate para discutir as semelhanças e/ou diferenças entre o que é apresentado nos livros que ensinam português e o que os alunos observaram na prática quanto aos usos dos pronomes de 2ª pessoa, buscando levantar hipóteses para o conservadorismo gramatical.

Essa última etapa da atividade pode ser enriquecida com a discussão de outros fenômenos de variação, de acordo com os conhecimentos prévios que os alunos porventura já possuam a respeito.

PALAVRAS FINAIS

Como se pôde verificar, é inegável que a forma *você*, como pronome pessoal de 2ª pessoa do discurso no PB, é plenamente produtiva, junto com a forma canônica, tradicional, *tu*. Inclusive é sintomática a generalização da forma no plural *vocês*, unânime na fala e na escrita dos brasileiros. Assim, não se justifica a não inclusão dessa forma, tanto no singular como no plural, nos quadros que apresentam os pronomes pessoais, se não nas gramáticas das bibliotecas escolares, pelo menos nos livros didáticos, pois não é concebível uma distância tamanha, como a que se verifica nesse caso, entre qualquer gramática e as regras que de fato são seguidas pelos falantes de uma língua.

5

Rita de Cássia Péres
Samuel Arlindo Goes

“EU canto em português errado:

troco as pessoas, troco os pronomes”

DOI: [10.31560/pimentacultural/2022.94890.05](https://doi.org/10.31560/pimentacultural/2022.94890.05)

PALAVRAS INICIAIS

No campo da Sociolinguística Variacionista, os estudos sobre o paradigma pronominal da língua falada/escrita pelos brasileiros – especialmente os que se debruçam sobre os pronomes pessoais – têm colocado em circunspeção o retrato simplista e reducionista que gramáticas normativas/prescritivas (que em geral ditam regras de bom uso da língua) e algumas pedagógicas (que têm caráter escolar e normativo) nos deram/dão sobre o tema.⁷ Esses retratos reducionistas conversam de perto com concepções, mormente de *língua* e *gramática*, que desconsideram o papel do usuário (na interação com o outro) na/para a constituição de sua própria língua e de sua própria constituição enquanto sujeito que coloca a língua em condição de variabilidade. É a língua vista como um fenômeno ou ideário abstrato com regras rígidas, podendo ocasionar um ensino de gramática irreal e apartado das práticas sociais da língua em uso.

No caso do Português Brasileiro (doravante PB), conforme Bortoni-Ricardo (2005), a variação está ligada ao *continuum* rural-urbano e a redes de relações sociais, entre outros aspectos. Ao professor ou à professora de Português cabe refletir, com os estudantes, sobre o quanto uma variedade em uso pode, ou não, desvelar o preconceito linguístico e o preconceito social que existem no Brasil (BAGNO, 2001).

Em relação ao quadro pronominal brasileiro, por exemplo, não considerar a variação linguística poderá acarretar em fracasso devido à impossibilidade de as regras normativas se concretizarem “no mundo real”. Assim, por entendermos que é necessário refletir sobre essa

7 Entre os gramáticos normativos mencionamos, por exemplo, Celso Cunha e Evanildo Bechara. Entre os pedagógicos, situamos Ernani Terra, que apresenta uma gramática com exercícios práticos; e Marcos Bagno, que denomina sua gramática de “pedagógica”, entre outros autores. Salientamos, contudo, que enquanto a gramática de Terra tem um caráter normativo, a de Bagno tem um caráter descritivo, isto é, volta-se para a descrição “da estrutura e funcionamento da língua, de sua forma e função” [...] de acordo com determinada variedade linguística” (TRAVAGLIA, 1995, p. 24).

questão, este capítulo⁸ tem por objetivo analisar um fenômeno gramatical de variação linguística que, entre outros que compõem o *quadro pronominal brasileiro*, é representado pelas formas *nós* e *a gente*.

No caso de *a gente*, não se observa, pelo menos na oralidade, nenhum “rótulo” depreciativo porque o uso desse novo pronome ultrapassa os mais variados níveis sociais. Seja pobre, seja rico; escolarizado ou não; mais jovem ou mais experiente, o uso de *a gente* tornou-se comum. Faz parte da norma culta comum standard (FARACO, 2008). Faz-se necessário, portanto, que o(a) professor(a) de português repense sua prática pedagógica para que não vá para a sala de aula ensinar a “norma curta” (FARACO, 2008), menosprezando a riqueza da diversidade que é o PB. O ensino de gramática deve ser um momento de reflexão e a variação linguística não pode, e não deve, ser menosprezada.

Tendo isso em mente, na primeira seção expomos um breve apanhado acerca do tratamento dispensado ao fenômeno (i) em gramáticas pedagógicas normativa e descritiva; (ii) na Base Nacional Comum Curricular (doravante BNCC); e (iii) em trabalhos de caráter científico; na segunda seção, focalizamos o comportamento do fenômeno em textos produzidos por estudantes com os quais trabalhamos; e na terceira seção apresentamos uma sequência didática – na perspectiva de uma pedagogia da variação – que evidencie o ensino do fenômeno gramatical analisado. Seguem-se as considerações finais.

1 TRATAMENTO DISPENSADO A *NÓS/A GENTE*

Nesta seção buscamos observar se há, ou não, menção ao fenômeno variável *nós/a gente* nas gramáticas pedagógicas examinadas (uma de caráter normativo e outra descritivo), na BNCC e em textos

8 A primeira versão deste texto foi elaborada na disciplina Gramática, Variação e Ensino (Profltras - 2016), ministrada pelas professoras Edair Maria Görski e Christiane Maria Nunes de Souza, às quais somos muito agradecidos pelas sugestões dadas.

científicos sobre o tema. Fazemos isso à luz das considerações teóricas apresentadas na seção inicial, que orientam a escrita deste texto.

1.1 Nós/a gente na gramática de Ernani Terra (2011)

A gramática de cunho pedagógico normativo examinada foi escrita por Ernani Terra e é intitulada *Curso Prático de Gramática* (2011 [1996]). É pedagógica, porque cada área de conhecimento da gramática é acompanhada de exercícios, quase todos de natureza metalinguística.

O autor se baseia no uso/estrato do português *escrito* no Brasil entre os séculos XIX e XX e é de escritores desse período que deriva o padrão culto para aproximar o público-alvo dessa variedade da língua. Assim sendo, observamos que há uma concepção de língua bastante sistêmica e homogênea – que despreza a modalidade oral – por trás dos exemplos e dos exercícios apresentados. O conjunto de regras veiculadas nessa gramática é norteado por ações de *prescrição* e *proscrição* (ZILLES; KERSCH, 2015).

O fenômeno por nós estudado, portanto, não é explorado por essa gramática e, conseqüentemente, não há exercícios que abordem a variante de *nós*, isto é, não há exercício que aborde a *gente* como pronome pessoal. O quadro abaixo explicita a nossa afirmação.

Quadro 1 – Pronomes Pessoais

Número	Pessoa	caso reto função de sujeito, predicativo do sujeito, vocativo	caso oblíquo função de complemento verbal
Singular	1ª	Eu	me, mim, comigo
	2ª	Tu	te, ti, contigo
	3ª	ele/ela	se, si, consigo, o a, lhe
Plural	1ª	Nós	nos, conosco
	2ª	Vós	vos, convosco
	3ª	eles/elas	se, si, consigo, os, as, lhes

Fonte: Terra (2011, p. 118).

Uma vez constatado que a variável *nós/a gente* não está contemplada na gramática normativa pedagógica examinada, a próxima seção é dedicada à observação do fenômeno em uma gramática descritiva.

1.2 *Nós/a gente* na gramática de Marcos Bagno (2011)

A gramática pedagógica descritiva analisada é a de Marcos Bagno, chamada *Gramática pedagógica do português brasileiro* (2011). A concepção de língua subjacente nesta gramática é a de língua como interação, como sistema heterogêneo de formas variáveis. Baseia-se mais na variedade culta de usuários mais escolarizados, embora em muitos momentos, através da descrição, o autor proponha uma reflexão sobre fenômenos/fatos linguísticos que “escapam” e atravessam os dois tipos de estratificação – contínua/ descontínua (BORTONI-RICARDO, 2005) – apresentando, muitas vezes, fenômenos da modalidade oral e das variedades menos prestigiadas.

Em vista disso, o fenômeno por nós estudado foi apresentado em muitos momentos dessa gramática. Através de um levantamento diacrônico – de base na gramática histórica (TRAVAGLIA, 1995) – e também sincrônico da língua, Bagno explora o fenômeno linguístico e o descreve – inclusive ilustrando com pesquisas do projeto NURC9 que apontam que o uso de *a gente* já supera o uso de *nós* em alguns contextos. Para ilustrar o que acabamos de afirmar, apresentamos, abaixo, dois momentos em que a variável *nós/a gente* é contemplada nessa gramática.

9 O acervo do Projeto NURC constitui referência nacional para estudos da variedade culta da língua portuguesa, envolve cinco capitais brasileiras (Recife, Salvador, Rio de Janeiro, São Paulo e Porto Alegre) e fornece amostras para os oito volumes descritivos de *Gramática do português falado* e outras publicações. Há gravações disponíveis on-line em <https://nurcrj.letas.ufrj.br/>. Acesso em 17/09/20.

Quadro 2 – Pronomes pessoais no modelo dos três *contínua*

A		B		C		D	
Eu	FALO	Eu	FALO	Eu	FALO	eu	FALO
tu você ele/ela nós a gente vocês eles/elas	FALA	tu/você ele/ela a gente nós	FALA	tu/você ele/ela a gente	FALA	tu	FALAS
		vocês eles/elas	FALA(M)	nós	FALAMO(S)	você ele/ela a gente	FALA
					FALA(M)	nós	FALAMOS
				vocês eles/elas		FALAM	
Variedades rurais ou rurbanas de menor prestígio social				Variedades urbanas de maior prestígio social			
←----->							

Fonte: Adaptado de Bagno (2011, p. 539).

No Quadro 2, o objetivo de Bagno é mostrar como está acontecendo a conjugação verbal no PB, isto é, mostrar que está havendo mudanças no paradigma de conjugação verbal o que, segundo Lopes (2003a[1999]) e Pagotto (1998), está corroborando com a implementação de outra mudança: o português está deixando de ser uma língua de sujeito desinencial (marcado pela desinência do verbo) para passar a ser uma língua de sujeito preenchido. A variável *nós/a gente* faz parte desse processo e foi amplamente considerada por essa gramática.

Quadro 3 – Indicadores da 1ª pessoa do discurso no PB

Indicadores da 1ª pessoa no português brasileiro									
Sujeito		Objeto direto		Objeto indireto		Reflexivo		Complemento oblíquo	
singular	plural	singular	plural	singular	plural	singular	plural	singular	plural
eu me mim	nós a gente	me eu	nos nós	me a mim para mim para eu	<i>nos</i> <i>a nós</i> <i>para nós</i> <i>a gente</i> <i>para a gente</i>	me nos se		mim (comigo)	<i>nós</i> (<i>conosco</i>) <i>a gente</i>

Fonte: Adaptado de Bagno (2011, p. 743).

O Quadro 3 apresenta um adensamento descritivo ao projetar o fenômeno na morfossintaxe da língua, ou seja, nas diferentes funções gramaticais desempenhadas pelos pronomes. A variante *nós* e a variante *a gente* estão sendo usadas ambas em posição de *sujeito* e *complemento*. Nesse sentido, uma etapa deste capítulo investiga o *uso efetivo dessas formas em textos de nossos alunos* como modo de referenciar pessoas do discurso e será importante para atestar/refutar o que pontua Bagno em sua gramática.

1.3 Nós/a gente na BNCC

A BNCC, segundo princípios e pressupostos que a regem e considerando documentos curriculares da Área,

[...] considera quatro eixos correspondentes às práticas de linguagem: oralidade, leitura/escuta, produção (escrita e multisemiótica) e análise linguística/semiótica (que envolve conhecimentos linguísticos – sobre o sistema de escrita, o sistema da língua e a norma-padrão –, textuais, discursivos e sobre os modos de organização e os elementos de outras semioses) (BRASIL, 2018, p. 71).

Mais adiante, lemos que

[o]s conhecimentos grafofônicos, ortográficos, lexicais, morfológicos, sintáticos, textuais, discursivos, *sociolinguísticos* e semióticos que operam nas análises linguísticas e semióticas necessárias à compreensão e à produção de linguagens estarão, concomitantemente, sendo construídos durante o Ensino Fundamental. (BRASIL, 2018, p. 81, grifo no original.)

Isso no leva a crer que, seguindo na leitura da BNCC, encontraremos orientações que auxiliam na compreensão de como abordar, por exemplo, o que é o assunto deste capítulo, ou seja, como abordar o uso de *nós/a gente* nos anos finais do Ensino Fundamental.

É no eixo *Análise linguística/semiótica* que nos deparamos com a *Variação linguística* – evidenciada como sendo objeto de conhecimento. Como a BNCC apresenta habilidades para cada objeto de conhecimento, são apresentadas duas habilidades esperadas para estudantes do 6º ao 9º ano. A saber: [...] Reconhecer as variedades da língua falada, o conceito de norma-padrão e o de preconceito linguístico.

[...] Fazer uso consciente e reflexivo de regras e normas da norma-padrão em situações de fala e escrita nas quais ela deve ser usada (BRASIL, 2018, p. 160-161).

O que se percebe nessas duas citações é que, de forma implícita, *nós/a gente* estão contemplados porque a BNCC orienta para o reconhecimento de variedades (embora as limite à língua falada), a reflexão quando do uso de regras da norma-padrão e para que escolhas em relação ao uso da linguagem sejam feitas de maneira consciente.

Continuando a leitura da BNCC, na página 191, encontramos, de forma implícita, referência aos pronomes *nós/a gente*. Isso porque “[c]omparar as regras de colocação pronominal na norma-padrão com o seu uso no português brasileiro coloquial (EF09LP10)” nos faz inferir que a variação gramatical está contemplada.

Como é possível perceber nas menções acima, a BNCC não aborda explicitamente o fenômeno da variação no paradigma pronominal do PB e nem especificamente os pronomes *nós/a gente*. Entretanto, é possível fazer algumas inferências a partir de orientações mais gerais do documento, pois nas seções *Campo das práticas de estudo e pesquisa*, em *Análise linguística* e em *Morfossintaxe*, implicitamente, *nós/a gente* estão contemplados.

Na esfera escolar, podemos nos deparar com duas situações: (i) um(a) professor(a), ao ler o texto do estudante, poderá considerar errado qualquer pronome – nosso foco é nos pronomes do caso reto – que não esteja de acordo com o que está na gramática normativa (cf. Subseção 1.1 deste capítulo); e (ii) um(a) professor(a), ao ler o texto do

estudante e conhecendo a gramática pedagógica de Marcos Bagno, por exemplo, (cf. Subseção 1.2), irá refletir com os estudantes sobre ser ou não “adequado” o uso desse ou daquele pronome em determinadas situações; no nosso caso, o uso de *nós/a gente*.

Em se tratando de sala de aula e quando o assunto é pronome, é relevante a reflexão sobre a língua para não ocasionar o ensino de um quadro pronominal brasileiro irreal e apartado das práticas sociais da língua em uso. E é por haver pesquisas científicas que refletem acerca do fenômeno *nós/a gente* que, na próxima subseção, apresentamos a descrição do fenômeno em textos científicos.

1.4 O fenômeno variável *nós/a gente* em textos científicos

Nesta subseção, apresentamos dois artigos acadêmicos que se dedicam ao estudo das mudanças ocorridas no português com a integração do *a gente* (e também do *você*) no quadro de *pronomes pessoais*, os quais trazem sólidas informações e importantes reflexões acerca do paradigma pronominal que dão respaldo a este capítulo. Um foi escrito por Célia Regina Lopes (2003a[1999]) e se intitula *Pronomes Pessoais* e o outro foi escrito por Ana Maria S. Zilles (2007), intitulado *O que a fala e a escrita nos dizem sobre a avaliação social do uso de a gente?*

Lopes (2003a[1999]), primeiramente, nos chama a atenção para cinco pontos importantes sobre o fenômeno:

1. “O paradigma verbal do PB perdeu sua riqueza flexional” (p.104), passando de seis para três formas básicas: (*eu falo, tu você/ele/a gente fala, vocês/eles falam*), fato que constatamos também em Bagno (2011);
2. Em decorrência, há a mudança de sujeito não-preenchido (∅ Falamos muito) para sujeito preenchido (*Nós falamos muito*);

3. O pronome *a gente* apresenta caráter indeterminador em oposição a uma nuance mais específica do *nós* (eu + referente mais perceptível/determinado). Essa característica se deve a dois motivos principais: o processo de gramaticalização/derivação imprópria que o *a gente* sofreu: substantivo-*gente* [novo genérico] → *a gente* [pronome indefinido] → *a gente* [substituto virtual do pronome pessoal *nós*]; e a falta de correlação entre os traços formais e semântico-discursivos de número e pessoa que atinge basicamente a forma *a gente* (e você também). Segundo Lopes (2003a[1999]), “se a forma está no singular (eu – um indivíduo que fala ou tu – um indivíduo que ouve) a interpretação semântica é singular” (p. 112); isso não acontece com as formas pronominalizadas *a gente/você*, “pelo fato de tais formas terem herdado propriedades nominais – a concordância verbal com a terceira pessoa, a “não-pessoa” (p.112);
4. A forma *a gente* vem coocorrendo com a forma *nós* nas últimas décadas, em gradativa ascensão de uso;
5. Em decorrência do caráter indeterminante (especificamente do *a gente*) e das nuances semântico-formais que envolvem as formas pronominais do PB, considera-se que a concepção tradicional (*Nós* plural de *Eu*; *Vós* plural de *Tu*; *Eles* plural de *Eles*) não dá conta do sistema em uso efetivo. Dessa forma, apresenta-se o quadro pronominal do PB da seguinte forma, com a ressalva de que, segundo a autora, é este o quadro que se deve ensinar na escola.

Quadro 4 – Situação atual do paradigma pronominal do PB

Pessoa	Pron. suj.	Pron. comp. direto	Possessivos
P1	eu	me	meu/minha
P2	tu/você	te, lhe/(se)/você	teu/tua/seu/sua/ de você
P 3	ele/ela	o, a, (se)/lhe/ele(a)	seu/sua/dele(a)

P 4	nós/a gente	nos/a gente	nosso(a)/ da gente
P 5	Vocês	vocês/lhes/se	seu(s)/sua(s)/de vocês
P 6	eles/elas	os, as (se)/lhes/eles/(as)	seu(s)/sua(s)/deles(as)

Fonte: Lopes (2003a[1999], p. 116).

O Quadro 4 vem ratificar as funções sintáticas desempenhadas pelos pronomes em estudo, tanto como sujeito quanto como complemento, conforme verificado em outros materiais supracitados.

Uma vez que já observamos que *a gente* está passando por um processo de gramaticalização, cabe lembrar o que Zilles (2007) nos informa sobre o assunto: “gramaticalização é a mudança linguística por meio da qual ocorre a atribuição de status gramatical a um item lexical previamente autônomo; gramaticalização é um tipo particular de mudança linguística” (p. 28). A mesma autora, usando como referência Heine (2003), nos apresenta quatro mecanismos de mudança:

- a. Dessemantização: perda de conteúdo semântico;
- b. Extensão: uso em novos contextos;
- c. Decategorização: perda de propriedades morfossintáticas;
- d. Erosão: perda de substância fonética.

As mudanças, sejam elas de ordem fonológica e fonética, morfológica, sintática ou semântica, também vão interferir no que estiver próximo. Para entendermos melhor o que isso significa, tomemos por exemplo a mudança que está ocorrendo no paradigma de conjugação verbal. O uso de *a gente*, que Zilles (2007) chama de novo pronome, está fazendo com que a concordância verbal também mude.

Ora, se *a gente* está substituindo *nós*, a princípio parece que o mais adequado seria concordar com a primeira pessoa do plural, entretanto o que se observa é que, na maioria das vezes, a concordância é feita com a terceira pessoa do singular, isso porque o uso

pronominal deriva de um uso nominal, ou seja, de uma forma que remete a uma terceira pessoa.¹⁰

Em se tratando da gramaticalização de *a gente* e de variação com *nós*, dois projetos merecem destaque: o Projeto VARSUL¹¹ e o Projeto NURC, cujas amostras de fala (da década de 1990 e 1970, respectivamente) revelam que o uso de *a gente* se acelerou e que o novo pronome não é estigmatizado. As amostras dos dois projetos utilizados por Zilles para respaldar suas reflexões são do século passado, porém basta ouvirmos os que nos rodeiam para percebermos que o uso de *a gente* é bastante comum, mesmo em situações relativamente formais, pelo menos na oralidade.

2 BREVE DESCRIÇÃO DO USO DE *NÓS/A GENTE* EM TEXTOS DE ALUNOS DO 7º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Antes de apresentarmos os dados, julgamos necessário descrever o contexto de produção – por demanda social – que caracterizou a investigação dos pronomes na língua em uso efetivo.

No início do ano de 2016, os alunos de uma turma de 7º ano, formada por 15 meninas e 10 meninos, cuja média de idade está entre 12 e 14 anos, de uma escola estadual de São José – SC, escreveram um livro (gênero romance de suspense) sobre graves problemas estruturais da

10 Há pesquisas, como a de Naro, Görski e Fernandes (1999), realizada com *corpus* de fala do Rio de Janeiro da década 1980, que observaram o uso de *a gente* concordando fortemente com o verbo na 1ª pessoa do plural.

11 O projeto VARSUL (Variação Linguística na Região Sul do Brasil) tem por objetivo geral a descrição do português falado de áreas socioculturalmente representativas do Sul do Brasil. Conta com a parceria de quatro universidades brasileiras: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Universidade Federal de Santa Catarina e Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Trata-se de um banco de dados linguísticos e socioculturais para estudos de fonologia, morfologia, sintaxe, léxico e discurso. Disponível em <http://www.varsul.org.br/> - acessos em 14/09/20 e 16/09/20.

escola onde estudavam. O diálogo entre ficção e realidade foi proposital para a verificação de expressividade/estilo dos textos desses estudantes.

O foco narrativo foi norteador por um narrador-personagem na primeira pessoa do singular e houve a orientação de que a história tivesse outros personagens (amigos da classe, funcionários, professores, diretores). Apresentamos aos estudantes o gênero *sinopse* e realizamos a leitura de várias sinopses em variados suportes, a saber: no jornal, em revistas e em DVDs. Depois de terem contato com o gênero, os estudantes escreveram sinopses sobre seus próprios livros – para fins de divulgação – mas com mudança no foco narrativo: narrador-personagem em primeira pessoa do plural.

Dessa maneira, adiantamos que aquele *caráter indeterminador* de que fala Lopes, (2003a[1999]) e que caracterizaria o pronome pessoal a gente, sofre arrefecimento nos textos dos alunos porque, nesses, a *gente* = *Eu* + *personagens do livro*. Temos, portanto, nesse contexto, um *a gente* (e também um *nós*) com referente mais perceptível/determinado para um contexto escrito e mais monitorado.

O trecho (1) ilustra os usos encontrados de *nós* (expresso e apagado) e a *gente* na função de sujeito.

1. *A gente achou* uma Sala para *nós ficarmos*. Já que era de noite *a gente se arrumou* para dormir. Eu e a Aryane, *nós acordamos* por causa de um cheiro muito ruim e porque tinha algumas portas Batendo. *A gente percebe* então que o relógio que tinha ali, tinha parado 5:20 da manhã, então *nós duas ficamos* com medo e \emptyset *resolvemos acordar* o João e a Sabina, mas na hora que \emptyset *íamos acordar* a Sabina, ela não estava ali. Se você quer saber o que aconteceu com a Sabina, leia o livro. (R- 13 anos/sétimo ano – grifos acrescentados)

Os dados obtidos com a mudança de perspectiva da sinopse são apresentados em duas tabelas. Na Tabela 1 expomos a

distribuição geral da variável *Nós/A gente* (125 dados) de acordo com o contexto morfossintático em 25 textos escritos. Na tabela 2 indicamos a distribuição geral da variável *Nós/A gente* de acordo com o tempo verbal em 25 textos escritos.

Tabela 1 – Distribuição geral da variável *Nós/A gente* de acordo com o contexto morfossintático em 25 textos escritos

Pronomes	Nós		A gente		Total
	Ocorrências	%	Ocorrências	%	
Sujeito expresso	84	89%	10	11%	94
Sujeito não expresso (-mos)	23	100%	-	-	23
Complemento	04	50%	04	50%	08
Total	111	89%	14	11%	125

Fonte: Elaboração própria.

Como é possível perceber, os resultados da Tabela 1 atestam o que foi apresentado por Bagno (2011), Lopes (2003a [1999]) e Zilles (2007). Podemos perceber a coocorrência das variantes nos textos dos alunos, com preponderância ainda para a forma nós: do total de 125 dados, 111 (89%) referem-se à forma canônica – seja como sujeito expresso (84 ocorrências) ou marcado apenas na desinência verbal (23 ocorrências), seja como complemento (04 ocorrências) – e apenas 14 dados são de a gente (11%), predominantemente na função de sujeito. Acreditamos que essa distribuição, com alto percentual de nós, se deva à condição mais monitorada de produção escrita inerente à atividade proposta.

Um resultado interessante é o relativo à função de complemento: embora em valores absolutos não haja diferença entre os pronomes (04 ocorrências de cada um), em termos relativos apareceu mais a gente complemento (04/14 = 28,5%) do que nós complemento, considerando apenas a forma expressa (04/88 = 4,5%). O fragmento a seguir ilustra os usos dos pronomes *nós* e a *gente* como sujeito, com a ressalva de

que em *queriam a gente morando* o pronome parece apresentar um estatuto híbrido: de complemento de querer e de sujeito de morar.

2. Num dia comum, eu e meus amigos Aryane, João e Sabina *nós resolvemos* sair de casa, porque nossos pais não *queriam a gente* morando com eles. Enquanto *a gente andava* pela rua *nós achamos* uma escola, abandonada e *a gente resolveu* ficar nela até encontramos outro lugar para ficar. (R-13 anos/sétimo ano – grifos nossos)

Na sequência, consideramos também o tempo verbal associado aos pronomes, cuja distribuição é apresentada na Tabela 2.

Tabela 2 – Distribuição geral da variável Nós/A gente de acordo com o tempo verbal em 25 textos escritos

Pronomes	Nós / -mos		A gente		Total
	Ocorrências	%	Ocorrências	%	
Tempo verbal					
Presente	14 / 05 = 19	86%	03	14%	22
Pretérito perf.	67 / 16 = 83	89%	10	11%	93
Pretérito imperf.	07 / 02 = 09	90%	01	10%	10
Total	88 / 23 = 111	89%	14	11%	125

Fonte: elaboração própria.

Analisando os textos produzidos pelos estudantes e que possibilitaram a elaboração da Tabela 2, verificamos, em vários momentos, o narrador sinalizando que o fato narrado (através de cenários reais, personagens reais, espaços reais, circunstâncias) acontecera/ou podia acontecer efetivamente. Talvez seja uma explicação para o fato de que o tempo preponderante nas narrações/descrições no gênero sinopse é o pretérito. A distribuição dos pronomes pelos diferentes tempos verbais foi mais ou menos equilibrada na amostra analisada.

Lopes (2012) – na mesma medida em que nós mesmos constatamos – ressalta ainda uma característica formal que compõe a atmosfera desse fenômeno em estudo: “o fato de o presente e o pretérito

terem a mesma forma na primeira pessoa do plural (*nós cantamos hoje, não cantamos ontem*). A desinência-*mos* tem sido cada vez mais utilizada pelo falante para marcar o tempo pretérito” (p. 114). Nos nossos dados, o maior número de ocorrências de *nós / -mos* foi no pretérito perfeito (67 / 16 = 83); no entanto, *a gente* também preponderou nesse tempo verbal, conforme pode ser observado no trecho (3).

3. Enquanto *a gente andava* pela rua *nós achamos* uma escola, abandonada e *a gente resolveu* ficar nela até encontramos outro lugar para ficar. (R-13 anos/sétimo ano – grifos nossos)

A partir dos trechos apresentados, podemos dizer que a variação linguística, em se tratando do uso ora de *nós*, ora de *a gente*, ou ainda do uso de ambos em um mesmo texto, requer um trabalho sistematizado na escola e, sendo o(a) professor(a) de português o(a) especialista na área de linguagem, cabe a ele(a) abordar questões da variação – nesse caso em especial, o funcionamento de *a gente*. Por esta razão, elaboramos uma sequência didática¹² que julgamos apropriada para refletir com os estudantes sobre o fenômeno da variação linguística *nós/a gente* e que é o assunto de nossa próxima seção.

3 UMA PROPOSTA DIDÁTICO-METODOLÓGICA PARA A SALA DE AULA

O que apresentamos aqui é um recorte e entendemos que a reflexão linguística não deva prescindir de premissas didático-pedagógicas com objetivos específicos. Para a elaboração de nossa proposta,

¹² Segundo Schneuwly e Dolz, “sequência didática é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (2004, p. 97). Os mesmos autores afirmam também que “uma sequência didática tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação” (2004, p. 97; grifo no original).

é importante considerar que foi trabalhado o gênero *sinopse*, a partir da leitura de um livro, e que depois foi solicitada aos estudantes a elaboração de sinopses do livro em questão.

Dessas sinopses produzidas, escolhemos uma para nortear nossa reflexão linguística – principalmente no tocante ao uso de *nós* e *a gente* –, que apresentamos a seguir e que é iniciada com a transcrição de um texto escrito por um estudante do 7º ano:

Num dia comum, eu e meus amigos Aryane, João e Sabina *nós resolvemos* sair de casa, porque nossos pais não queriam a gente morando com eles. Enquanto a gente andava pela rua nós achamos uma escola, abandonada e a gente resolveu ficar nela até encontramos outro lugar para ficar. A gente achou uma Sala para nós ficarmos. Já que era de noite a gente se arrumou para dormir.

Eu e a Aryane, *nós acordamos* por causa de um cheiro muito ruim e porque tinha algumas portas Batendo. A gente percebeu que o relógio que tinha ali, tinha parado 5:20 da manhã, então nós duas ficamos com medo e resolvemos acordar o João e a Sabina, mais na hora que íamos acordar a Sabina, ela não estava ali.

E você quer saber o que aconteceu com a Sabina, le o livro.
(R- 13 anos/sétimo ano – grifos acrescentados)

A sequência didática é iniciada com a entrega de uma cópia do texto para cada estudante com a seguinte orientação: *Considere a seguinte situação: o texto que você recebeu foi selecionado para publicação em um livro, porém foi solicitada uma revisão e o uso de uma linguagem mais monitorada.* Para esse trabalho, a pesquisa em dicionário e gramática poderá ajudar bastante.¹³

O(A) professor(a) leva para a sala de aula gramáticas e dicionários e explica para os estudantes que esses materiais estão ali para que

13 O texto escolhido para a reflexão linguística traz algumas inadequações gramaticais, contudo por estarmos, neste capítulo, tratando do fenômeno nós/a gente, não fizemos menção a elas porque nosso foco foi o uso dos pronomes.

sejam consultados caso tenham dúvidas sobre, por exemplo, ortografia (neste caso o dicionário pode ser a fonte de pesquisa) e sobre, por exemplo, uso de pronomes e concordâncias (neste caso a gramática pode ser a fonte de pesquisa). Principalmente no caso da utilização da gramática como fonte de pesquisa, é bem possível que o(a) professor(a) seja requisitado(a) para auxiliar os estudantes na pesquisa.

Em continuidade, o(a) professor(a) coloca no quadro qual será a atividade da aula – neste caso, reflexão linguística – e explica em que consiste. Ao explicar, pode, por exemplo, dizer que se trata de uma reflexão sobre o conteúdo e a forma como o texto foi escrito; que se trata de uma revisão para que o texto fique adequado ao possível leitor, ao gênero textual solicitado, ao suporte em que o texto será publicado e ao nível de formalidade do uso da língua. Tudo isso precisa ser muito bem explicado para que os estudantes sintam-se seguros para revisarem o texto que terão em mãos. Mesmo assim, por tratar-se de uma turma de 7º ano, cremos que muitas dúvidas surgirão durante o processo de revisão.

Dando andamento à atividade, o(a) professor(a) coloca no quadro alguns exemplos de como proceder para realizar a revisão, que podem ser duas frases em que haja o uso de *a gente*. Em seguida, professor(a) e estudantes fazem a revisão das duas frases, de outros textos, para ilustrar como podem trabalhar com a cópia do texto recebido. Com os estudantes já tendo a experiência de como proceder em relação à revisão de texto e devidamente orientados para a realização da atividade, o(a) professor(a) distribui as gramáticas e os dicionários; organiza os estudantes em duplas e estipula um tempo para que façam a revisão do texto que receberam.

Lembramos que fizemos a sugestão de que nas frases utilizadas pelo(a) professor(a) tenha sido usado *a gente* porque o foco da revisão é refletir sobre o uso de *nós/a gente* em determinados contextos.

Concluída a primeira parte da atividade, chega o momento de o(a) professor(a), com uso de tecnologia que lhe permita deletar o que deve ser mudado, ouvir o que os estudantes têm a dizer, refletir sobre o que consideram mais adequado para que o texto possa ser publicado no livro e ir adequando o texto a partir das reflexões realizadas.

Quando alguma sugestão não estiver muito adequada, o(a) professor(a) poderá colocar o que foi sugerido no quadro e explicar as razões pelas quais se desaconselha aquele uso naquela situação. Apontar possibilidades de uso também é importante. A atividade pode ser concluída em uma outra aula e o texto revisado pode ser deixado no caderno – por exemplo.

Algumas hipóteses do que poderá acontecer em se tratando do fenômeno *nós/ a gente*:

- i. Todos os estudantes considerarem que, em uma linguagem mais monitorada, deve-se usar o *nós*. Neste caso, faz-se a revisão trocando *a gente* por *nós*, adequando a concordância.
- ii. Todos os estudantes considerarem que, em uma linguagem mais monitorada, deve-se usar o *a gente*. Neste caso, faz-se a revisão trocando, onde houver, o *nós* pelo *a gente*, adequando a concordância. Nossa experiência como docentes nos faz crer que, dificilmente, a concordância será feita com verbo na 1ª pessoa do plural, entretanto, se acontecer, é necessário refletir sobre o que consideram a concordância mais adequada – por tratar-se do uso de uma linguagem mais monitorada.
- iii. Alguns estudantes optarem pelo *nós* e outros optarem pelo *a gente*. Neste caso, é importante que se faça uma revisão utilizando o *nós* e uma revisão utilizando o *a gente*. Sempre observando a concordância com o pronome que está sendo utilizado. Também é importante deixar claro para os estudantes que quando se utiliza uma linguagem mais monitorada, principalmente

em textos escritos, é importante manter a unidade. Neste caso, estamos nos referindo ao pronome que foi utilizado.

- iv. Estudantes concluírem que o uso de *a gente* é errado porque não aparece na gramática que utilizaram para pesquisa. Neste caso, cabe ao(à) professor(a) explicar que nem tudo o que diz respeito à língua é possível encontrar na gramática – pelo menos não na gramática normativa. Eis um bom momento para que o/a docente comente sobre tipos de gramáticas.

Ao término das revisões apontadas pelos estudantes e que seriam possíveis em um contexto de maior monitoramento da linguagem, elege-se com o grupo aquele texto que, na opinião da maioria, seria o mais adequado para uma publicação.

Vale lembrar aqui que estamos diante de uma situação fictícia e que o texto eleito pelos estudantes para a possível publicação, em uma situação real, poderia não ser aceito por uma editora, por exemplo. Estamos nos referindo ao fato de que a maioria dos estudantes poderia ter optado pelo texto em que o novo pronome *a gente* foi utilizado, ao invés do *nós*. Isso porque, para um purista, isto é, para alguém que tenha uma postura tradicional em relação ao ensino de língua – alguém que considera que o correto é o que postula a gramática normativa – o uso de *a gente* pode simplesmente ser considerado erro.

Vale lembrar, também, que a reflexão linguística é extremamente importante nas aulas de Português para que os estudantes percebam que não há um único jeito de se dizer o que se quer dizer, entretanto é relevante que o estudante perceba que um projeto de dizer deve adequar-se às diversas situações de interação pelo uso da língua; que a contextualização da língua, da linguagem, é imprescindível para que não sejam tachados de ignorantes – principalmente quando o falante/escrivente é, em se tratando de escola, estudante da escola pública.

PALAVRAS FINAIS

Que a língua varia, isso é inegável. As pesquisas, como as do Projeto NURC e do Projeto VARSUL, entre tantas outras, estão aí e comprovam o quanto a língua pode variar.

Também é mister afirmar que um fenômeno, por exemplo, o novo pronome *a gente*¹⁴, pode, ou não, se consolidar e vir a substituir o *nós* – assim como aconteceu com o *vocês* em relação ao *vós* – ou conviver em harmonia com aquele com que está “disputando” espaço na fala e na escrita dos usuários da língua.

Os resultados que encontramos na gramática de Bagno (2011), nos textos científicos e que serviram de base para nossas reflexões, assim como nos textos que analisamos e que foram elaborados por estudantes do 7º ano, confirmam o processo de gramaticalização do novo pronome *a gente*; portanto, comungamos com a conclusão de Zilles (2007) ao afirmar que ao quadro de pronomes do PB poderia ser acrescentado o *a gente*, em consonância com o que faz Bagno em sua gramática pedagógica.

A língua é interação (BAKHTIN, 2014) – ela se faz na interação – e por isso temos um número considerável de falantes que usam *a gente*. É possível que no futuro este novo pronome venha a substituir o *nós*, passando, este último, a ser visto como um arcaísmo – assim como ocorre com o *vós* – sendo encontrado praticamente só em textos do passado, mas isso não significa que devemos simplesmente ignorar a existência do pronome *vós*. O que não cabe mais é fazer com que crianças e adolescentes fiquem decorando um paradigma de conjugação, que inclui esse pronome de 2ª pessoa do plural, que não, necessariamente, torná-los-á mais proficientes em leitura e escrita.

14 Diz-se que *a gente* é “novo pronome” em relação *a nós*, mas *a gente* como pronome de referência determinada já foi atestado no português desde o século XVIII (cf. LOPES, 2003b).

Do mesmo modo, não cabe mais nas aulas de Português a imposição de um sistema pronominal preconizado pela gramática normativa que ignora que *a gente* também pode ser considerado um pronome e que o uso dele ocorre nas mais variadas esferas sociais.

6

Wilson José Caldeira
Edair Maria Görski

variação e mudança em “Emília no País da Gramática”:

uma proposta didática

DOI: [10.31560/pimentacultural/2022.94890.06](https://doi.org/10.31560/pimentacultural/2022.94890.06)

PALAVRAS INICIAIS

A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018; grifos acrescidos) apresenta como uma das competências específicas para o Ensino Fundamental “[c]ompreender as *linguagens como construção humana, histórica, social e cultural*, de natureza dinâmica” (p. 63), mencionando, quanto à produção e leitura de textos, não só a necessidade de “[r]elacionar o texto com suas condições de produção, seu *contexto sócio-histórico* de circulação e com os projetos de dizer: [...] *papel social do autor, época, gênero do discurso* e esfera/campo em questão etc.” (p. 70), mas também de considerar a “diversidade cultural, de maneira a abranger produções e formas de expressão diversas, *a literatura infantil e juvenil*, o cânone, o culto, o popular, a cultura de massa, a cultura das mídias, as culturas juvenis etc.” (p. 73). Entre as competências específicas de Língua Portuguesa, destacam-se: (i) “[c]ompreender o fenômeno da *variação linguística*, demonstrando *atitude respeitosa* diante de variedades linguísticas e rejeitando *preconceitos linguísticos*” (p. 85) e refletindo criticamente sobre “o *valor social* atribuído às variedades de prestígio e às variedades estigmatizadas, que está relacionado a *preconceitos sociais*” (p. 79); e (ii) “[e]nvolver-se em práticas de *leitura literária* que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais” (p. 85). No campo artístico-literário, o documento recomenda que a organização curricular contemple “diferentes gêneros, estilos, autores e autoras – contemporâneos, de outras épocas, regionais, nacionais, portugueses, africanos e de outros países” (p. 155), e sugere, entre as habilidades enumeradas, a adaptação de romances e de narrativas de aventura, dentre outros gêneros, explicitando as marcas de *variação linguística* (dialetos, registros e jargões) e retextualizando o tratamento da temática” (p. 157).

É com essa perspectiva em mente que este capítulo tem como objetivo geral refletir sobre a importância da literatura – especialmente dos contextos dialogais que retratam situações cotidianas vividas por diferentes tipos de personagens – para se discutir de forma historicamente contextualizada a questão da variação e mudança linguística e realizar uma análise sociolinguística (PRETI, 2003)¹⁵. Consideramos as condições sócio-históricas da produção da obra, a biografia e o posicionamento do autor, as características dos personagens, a temática que perpassa o texto; e tomamos a obra em questão como *corpus* do qual extraímos a amostra que apresenta o fenômeno variável a ser examinado. E à obra voltamos para sugerir um conjunto de atividades que podem ser desenvolvidas em sala de aula.

A publicação escolhida para este trabalho é o livro de Monteiro Lobato¹⁶ destinado a público infanto-juvenil *Emília no País da Gramática* (1934), especialmente pela visão do autor de que “os gramáticos são vistos sempre como apegados às tradições e, portanto, como entrave para a língua evoluir e o estilo florescer” (MATTOS, 1988, p. 02). De particular interesse é o capítulo intitulado “Na casa dos pronomes”, em que os personagens comentam sobre o funcionamento dos pronomes, inclusive sobre a mudança de *vosmecê* > *você*. O fenômeno variável delimitado para análise neste trabalho é a expressão pronominal da primeira pessoa do plural (P4), realizada pelas formas *nós* e *a gente* – usos bastante recorrentes ao longo da obra, o que mostra que à época da publicação (meados da primeira metade do século XX) é um forte indicativo de que a forma *a gente* já era, então, usada como pronome, e isso, de certo modo, opera como um aval para tal uso hoje, embora com algumas restrições de ordem contextual.

15 Alertamos o leitor de que não se trata de tomar o texto literário como pretexto para realização de análise linguística. Como a temática da coletânea em que se insere este capítulo é o ensino de gramática, há necessidade de um recorte mais focalizado, no âmbito de um contexto mais amplo de discussão.

16 Vale notar que Monteiro Lobato marcou presença na TV brasileira com a série *Sítio do Pica-pau Amarelo*, exibida em diferentes versões e em diferentes canais.

Vale salientar que a forma *a gente* é ainda omitida, atualmente, no quadro dos pronomes pessoais nos materiais didáticos em geral (cf. CALDEIRA, 2019), ou aparece associada à oralidade e/ou ao registro informal (cf. VIANNA; LOPES, 2015).

Vejam-se alguns dados ilustrativos¹⁷:

1. Mas começaram a aparecer uns Advérbios novos, que caíram no gosto *das gentes* e tomaram o meu lugar. (EPG, Palavra velha, p. 13)
2. *A gente* importante morava no centro e *a gente* de baixa condição, ou decrépita, morava nos subúrbios. (EPG, Narrador, p. 12)
3. *Nós*, gramáticos, usamos um nome muito feio para designar tais substantivos – EPICENOS.
 - Epiceno é o nariz dos gramáticos – exclamou Emília.
 - Um defeito *a gente* deve corrigir. Xingar o defeito com um nome feio não adianta. (EPG, Rinoceronte, p. 26)

Observe-se que em (1) *as gentes* tem valor nominal, tanto que a expressão aparece flexionada no plural, com –s, como os substantivos em geral. Em (2) *a gente* também funciona como sintagma nominal, tendo a palavra “gente” como núcleo. Em ambos os casos, a forma tem valor de “a(s) pessoa(s)”. Já em (3), *a gente* funciona como pronome pessoal sujeito. Este último dado é bastante interessante, pois flagra o uso variável de *nós* e *a gente* na fala de um mesmo personagem.

Isso posto, temos como objetivos específicos (i) descrever como Lobato retrata – na fala do narrador e nos diálogos entre os personagens – a expressão pronominal de P4, comparando ainda os usos de (*a*) *gente* como substantivo e como pronome pessoal; (ii) discutir implicações

17 Os dados são assim identificados: EPG = *Emília no País da gramática*; na sequência, vem a personagem que produziu aquela fala: Narrador, Palavra velha, Rinoceronte, e assim por diante. Por fim, a página da referida obra. Os grifos nos dados relevantes das ocorrências foram acrescentados.

do uso inovador do pronome *a gente* no ensino do paradigma pronominal; e (iii) apresentar sugestões metodológicas com vistas a contribuir para uma “pedagogia da variação” (cf. ZILLES; FARACO, 2015).

O capítulo apresenta a seguinte organização, além desta Introdução: uma seção que contextualiza o autor e a obra; outra que contempla a abordagem de P4 em gramáticas, livros didáticos (LD) e estudos científicos; na sequência, uma seção sobre a gramaticalização de *a gente* (e a variação com *nós*); segue-se a análise e discussão dos dados; por fim, uma proposta didático-pedagógica, e as considerações finais.

1 O AUTOR E A OBRA

Monteiro Lobato é um autor empenhado no resgate de tradições brasileiras e isso se reflete em seu interesse por escrever para o público infanto-juvenil, “rompendo com um tipo de literatura até então consumida pela infância” (ZILBERMAN, 1982, p. 37). Sua obra revela características do movimento modernista e suas histórias apresentam um traço de irreverência.¹⁸

Emília no País da Gramática contém 27 capítulos incluindo o epílogo, nos quais ficção e realidade se combinam e se materializam numa estrutura fortemente dialogal com um narrador em terceira pessoa. O primeiro capítulo, “Uma ideia da Senhora Emília”, apresenta Pedrinho (que vive na cidade e recebe uma educação formal) de férias no sítio da avó, que o ajuda a estudar gramática de modo diferente da decoreba de nomes e regras cobradas pela escola. O fragmento de diálogo entre o menino e a avó em (4) evidencia isso.

18 Tem havido, mais recentemente, uma ampla discussão acerca do caráter racista do autor e de sua obra. Deixamos aqui o registro, mas salientamos que esse não é o foco de nossas reflexões neste texto, uma vez que a obra escolhida para análise não reflete (pelo menos não aparentemente) essa problemática.

4. Maçada, vovó. Basta que eu tenha de lidar com essa caceteação lá na escola. As férias que venho passar aqui são só para brinquedo. Não, não e não...
- Mas, meu filho, se você apenas recordar com sua avó o que anda aprendendo na escola, isso valerá muito para você mesmo, quando as aulas se reabrirem. Um bocadinho só, vamos! Meia hora por dia. Sobram ainda vinte e três horas e meia para os famosos brinquedos.
 - [...] Ah, assim, sim! – dizia ele. – Se meu professor ensinasse como a senhora, a tal gramática até virava brincadeira.
 - Mas o homem obriga a gente a decorar uma porção de definições que ninguém entende. Ditongos, fonemas, gerúndios. . . (EPG, Pedrinho/D. Benta, p. 5-6)

À certa altura, a boneca Emília sugere: “[...] por que, em vez de estarmos aqui a *ouvir falar* de gramática, não havemos de *ir passear* no País-da-Gramática?” (p. 06; grifos no original). As crianças aceitam a sugestão e são acompanhadas nessa aventura por um famoso gramático, personificado no rinoceronte Quindim, cujo “cascão gramatical” (p. 06) serve de montaria para os viajantes. A visita, ao longo dos demais capítulos, acontece guiada por Quindim e a turma interage com diferentes categorias gramaticais personificadas, além da Sra. Etimologia e D. Sintaxe. As histórias são atravessadas por um componente voltado ao ensino e aprendizagem de gramática, que funciona como pretexto para as aventuras da turma. O ensino reflexivo de D. Benta realizado no sítio é substituído pelo aprendizado baseado na experimentação conduzido por Quindim no País da Gramática, onde o rinoceronte ajuda as crianças a construírem o conhecimento na prática, a partir de seus próprios interesses. (ALBIERI, 2006; GÖRSKI, 2020).

A passagem a seguir, extraída de Caldeira (2019), ilustra a postura de Lobato em relação ao ensino tradicional de Português:

Muitos estudiosos de Lobato já afirmaram que ele tenha escrito a *Emília no País da Gramática* por “vingança” de ter sido reprovado aos quatorze anos de idade na prova de Português. Realmente, em suas cartas, sempre transparece essa questão. Dezenove anos depois da reprovação, ele ainda lembra o fato com igual ressentimento: *Da gramática guardo a memória dos maus meses que em menino passei decorando, sem nada entender, os esoterismos do Augusto Freire da Silva. Ficou-me da ‘bomba’ que levei, e da papagueação, uma revolta surda contra a gramática e gramáticos, e uma certeza: a gramática fará letrudos, não faz escritores. E mais tarde: Estou com aquele conto gramatical a me morder a cabeça como um piolho. Vida, aventuras, males, doenças e morte trágica dum sujeito, tudo por causa da gramática. Nasce em conseqüência dum pronome fora do eixo e morre vítima de outro pronome mal colocado.*

Não é de se espantar, pois, que um dia, quase vinte anos depois da intenção, em 1934, a desforra de Monteiro Lobato se transformasse num livro para crianças no qual ele descreve as aventuras de Emília, Pedrinho, Narizinho, Visconde de Sabugosa e Quindim no País da Gramática.[...] (MATTOS, 1988, s/p)

Na citação, o trecho destacado em itálico, que foi escrito por Lobato, evidencia sua opinião sobre os malefícios causados pela “decoreba” e o indicativo de que a gramática, em seu viés classificatório e prescritivo, pouco (ou nada) auxilia no processo de escrita, apenas faz “letrudos”. Como essa é uma percepção do autor já no início do século XX, nos apropriamos da problematização feita por Caldeira (2019, p. 63): “Um século depois, o que mudou?”

A aceitação da variação e mudança linguística como algo natural pode ser observada na fala da boneca Emília em (5).

5. Pois o tal Tu – disse Emília – o que deve fazer é ir arrumando a trouxa e pondo-se ao fresco. Nós lá no sítio conversamos o dia inteiro e nunca temos ocasião de empregar um só Tu, salvo na palavra Tatu. Para nós o Tu já está velho coroca. (EPG, Emília, p. 38)

Os principais personagens de *Emília no País da Gramática* são brevemente caracterizados no quadro a seguir:

Quadro 1 – Descrição de personagens de *Emília no País da Gramática*

Narizinho: Neta de D. Benta, vive no Sítio do Pica-pau Amarelo com sua avó, é prima de Pedrinho e dona da boneca Emília. A menina adora aprender a cozinhar com Tia Nastácia.

Pedrinho: Não é morador assíduo do sítio, mas sempre vem passar as férias na avó. É o responsável pela crítica inicial do ensino de gramática, através da qual iniciou-se toda a viagem ao País da Gramática.

Emília: Boneca de pano que criou vida, é a responsável por informar a todos que Quindim, o rinoceronte, avisou-lhe sobre a existência de um país chamado Gramática. Junto com Quindim, são responsáveis pelas maiores participações do livro EPG, pois Emília é quem mais faz perguntas em cada parte do País de Gramática em que chegam.

Tia Nastácia: É empregada da casa do sítio. A personagem é humilde, negra, pobre, de baixa instrução. Aparece apenas no início da obra, pois não acompanha os demais integrantes à viagem ao País da gramática.

D. Benta: É moradora e dona do Sítio do Pica-pau Amarelo. Os moradores adoram suas receitas e ela representa a sabedoria, o conhecimento e a experiência de vida para ensinar aos mais novos moradores do sítio. Assim como Tia Nastácia, não viajou ao País da Gramática, permanecendo no sítio, mas foi a responsável por despertar em Pedrinho e Emília a vontade de conhecer o País da Gramática, durante as aulas que dava a Pedrinho.

Visconde: Antes um sabugo de milho, que vivia no milharal do sítio, tomou vida e participa ativamente das histórias, tendo como principais características a experiência e a inteligência. Visconde e Emília são grandes amigos e sempre estão juntos; o sabugo é extremamente leal e companheiro da boneca.

Rinoceronte: Considerado o “paquiderme sabichão”, Quindim é o responsável por levar todos os personagens ao País da Gramática, lá ainda é quem apresenta os personagens do sítio aos personagens do local.

D. Sintaxe: Responsável por dar nome aos termos sintáticos e por corrigir as concordâncias, D. Sintaxe de um papel de extrema relevância na obra, pois também é responsável pela fiscalização da colocação pronominal, das figuras de sintaxe, dos “vícios de linguagem” e das orações livres.

Fonte: Adaptado de Caldeira (2019, p. 71-72).

2 UM BREVE PANORAMA DO TRATAMENTO DE NÓS E A GENTE EM GRAMÁTICAS, LIVROS DIDÁTICOS E ESTUDOS CIENTÍFICOS

Os trabalhos sobre as formas pronominais de expressão de P4 via de regra apresentam um levantamento de diferentes abordagens desses pronomes em seções de revisão da literatura. Por uma

questão de espaço não vamos nos deter nesse tipo de revisão aqui, apenas apresentar um breve apanhado de modo a subsidiar nossas reflexões, a partir de: uma gramática normativa de vertente tradicional, outra descritiva e uma terceira de caráter descritivo pedagógico; dois LD; e três estudos científicos.

Cunha e Cintra (1985) se baseiam em “escritores portugueses, brasileiros e africanos, do Romantismo para cá” (p. XIV) para escrever sua gramática normativa. No capítulo reservado aos pronomes, a *gente* não aparece no quadro dos pronomes pessoais. Apenas ao tratarem de “fórmulas de representação da 1ª pessoa” é que os autores fazem menção a a *gente*:

No colóquio normal, emprega-se a *gente* por *nós* e, também, por *eu*:

1) Houve um momento entre nós

Em que a *gente* não falou. (F. Pessoa, QGP, no 270) [...]

3) Você não calcula o que é a *gente* ser perseguida pelos homens. Todos me olham como se quisessem devorar-me. (C. dos Anjos, DR, 41).” (CUNHA; CINTRA, 1985, p. 288; grifos no original).

Azeredo (2008), por sua vez, para além da descrição, considera o funcionamento da linguagem verbal como forma de organização e de codificação do conhecimento e como forma de atuação interpessoal, levando em conta, portanto, a conceptualização e categorização da experiência, a expressão e a comunicação. Nessa perspectiva, o autor relaciona os pronomes pessoais às pessoas do discurso da seguinte maneira:

- a. o indivíduo que fala – primeira pessoa do singular (*eu*),
- b. o conjunto de indivíduos em que o *eu* se inclui – primeira pessoa do plural (*nós* / *a gente*),

- c. o indivíduo ou indivíduos a que o eu se dirige – segunda pessoa do singular ou do plural (*tu / vós, você / vocês*), e
- d. o indivíduo ou coisa ao que o *eu* se refere – terceira pessoa do singular ou do plural (*eles/ elas*). (AZEREDO, 2008, p. 175; grifos no original)

Segundo o autor,

os brasileiros empregam a forma a *gente*, especialmente na língua falada semiformal e informal, como equivalente de *nós*, seja com um valor genérico/indeterminado (como o de pronome *se*: *não se sabe/ a gente não sabe*), seja para referência dêitica situacionalmente identificada (AZEREDO, 2008, p. 176; grifos no original).

Bagno (2011), em sua gramática pedagógica, descreve o funcionamento do Português Brasileiro (PB) contemporâneo e, numa seção destinada aos “Índices da primeira pessoa”, insere a *gente* no quadro pronominal nas funções de sujeito, objeto indireto e complemento oblíquo. Nas palavras do autor:

Para o sujeito plural, se verifica no PB contemporâneo uma concorrência entre *nós* e a *gente*, com ampla preferência pelo segundo IP [índice de pessoa]. Pesquisas sociolinguísticas nos informam que nas faixas etárias mais jovens a forma *nós* é francamente minoritária. Na escola e nos livros didáticos, tenta se fazer uma distinção entre *nós* e a *gente* com base na variação estilística: *nós* ocorreria em contextos mais monitorados, enquanto a *gente* ocorreria em contextos menos monitorados. Essa tentativa de descrição é, de fato, uma *prescrição*. (BAGNO, 2011, p. 743; grifos no original)

Em termos gerais observa-se que: (i) Cunha e Cintra não inserem a *gente* no quadro dos pronomes pessoais, mas admitem seu emprego no “colóquio normal”; (ii) Azeredo considera a *gente* como pronome de primeira pessoa do plural, registrando seu uso em lugar de *nós* “especialmente na língua falada semiformal e informal”; já (iii) Bagno não só integra a *gente* no quadro pronominal de referência a

P4 como também afirma a preferência por seu uso no PB contemporâneo – a restrição contextual é atribuída aos livros didáticos e vista por este autor como “prescrição”.

Os LD examinados de certa forma ratificam a observação de Bagno. Embora não cheguem a acomodar *a gente* no quadro de sistematização dos pronomes pessoais, comentam seu uso. No livro *Projeto Teláris de Língua Portuguesa – 6º ano*, Borgatto, Bertin e Marchezi (2015) afirmam que *a gente* tem sido muito utilizado para substituir *eu* e *nós* na linguagem cotidiana e observam que há gramáticas que aconselham evitar o uso da “forma inovadora” em circunstâncias formais, principalmente na língua escrita. Em *Português Linguagens – 7º ano*, Cereja e Magalhães (2015) apresentam exercícios cuja proposta é levar os alunos a perceberem que o uso da “forma inovadora”, na fala, é alternado com o uso do pronome *nós*, mesmo quando o falante utiliza uma linguagem mais próxima da norma-padrão. Os autores sugerem que o uso da forma *a gente* com o verbo na terceira pessoa do singular torna essa opção mais segura, livrando o falante de algum possível desvio de concordância, como em *nós faz*, *nós leva* etc. Nessa mesma direção é interessante mencionar o levantamento realizado por Lopes (2012): nenhuma das seis obras didáticas destinadas ao Ensino Fundamental examinadas pela autora insere *a gente* no quadro de pronomes pessoais e apenas três fizeram comentários adicionais sobre o uso de *a gente*; isso se repetiu em oito obras para o Ensino Médio.

No âmbito das pesquisas científicas, Vianna e Lopes (2015) apresentam um mapeamento do uso variável de *nós* e *a gente* na função sintática de sujeito em todas as regiões do Brasil a partir de um conjunto significativo de trabalhos sociolinguísticos realizados por diferentes autores nas últimas décadas. Em termos gerais as autoras indicam que: (i) “o processo de substituição de *nós* por *a gente* no PB se encontra em estágio avançado, na língua oral”; (ii) “a forma antiga *nós* ainda apresenta índices de frequência próximos a 30%”; (iii) trata-se de um fenômeno

de mudança linguística em progresso; (iv) há algumas diferenças entre as regiões no sentido de que “o processo avança mais rapidamente em umas áreas do que em outras” (VIANNA; LOPES, 2015, p. 130).

Em relação a outras funções sintáticas (diferentes de sujeito), Lopes (2016) menciona a reorganização sofrida no sistema de pronomes pessoais com a entrada de *você* e *a gente*, que repercutiu no subsistema de possessivos e de complementos diretos e indiretos. Embora *a gente* seja a forma preferida na função de sujeito e de complemento, como adjunto adnominal o possessivo *nosso(a)(s)* predomina em relação a *da gente* (cf. OMENA, 1996). Segundo Lopes (2016, p. 115; grifos no original): “A correlação de *a gente* com formas de P4 (*nos-nosso*) é cada vez mais produtiva mesmo entre falantes cultos, do mesmo modo que *você* se combina a formas de 2ª pessoa (*te-teu*).”

Agostinho e Coelho (2015) apresentam resultados relacionados ao uso de *nós* e *a gente* em textos narrativos produzidos por alunos dos anos finais do Ensino Fundamental de duas escolas públicas municipais de Itajaí/SC, e também respostas de professores dessas escolas a questionários que abordavam sua prática pedagógica. Nas produções escritas foram encontradas 1.204 ocorrências (88%) de *nós/-mos* (com *nós* preenchido e/ou marcação de P4 na desinência verbal) e 160 ocorrências (12%) de *a gente*. Em relação à concordância verbal com o pronome *nós*, houve 6% de não marcação de concordância (ex.: *nós não se cansava*∅), 4% de marcação *-mo* (ex.: *nós duas fomo*) e 89% de marcação *-mos* (ex.: *nós ficamos comovidas*). Quanto à concordância com *a gente*, foram encontrados 20% de *-mos* (ex.: *a gente se formamos*), 1% de *-mo* (ex.: *gente saímo correndo*) e 78% de ∅ (ex.: *ajente botou música*).

Chama a atenção nesses resultados a alta frequência de *nós* em relação a *a gente*, diferentemente do que se encontra na fala brasileira, como se viu anteriormente. Se considerarmos, porém, que os dados

aparecem em textos escritos produzidos na escola – especialmente em se tratando dos anos finais do Ensino Fundamental quando o paradigma pronominal costuma ser trabalhado e, como já apontado, nos materiais didáticos a *gente* não aparece no quadro pronominal –, esse fato pode explicar tal comportamento. Outro resultado que se destaca é em relação à concordância: 6% de não marcação formal com o pronome nós (*nós cansava Ø*) e 21% de marcação com o pronome *a gente* (*a gente se formamos*). Podemos inferir que, se na escrita escolar esse fenômeno aparece, na fala deve ser bem mais frequente.

Nos questionários aplicados a seis professores, não houve respostas consensuais: (i) em relação ao uso do pronome *a gente* em lugar de *nós* – cinco consideraram aceitável na fala e na escrita informal, dois disseram ser aceitável também na fala formal e um não fez restrição a nenhum tipo de registro ou de texto; (ii) quanto ao uso de *nós vai* e *a gente fomos* em contexto informal – um professor indicou esse uso como variação linguística e os demais consideraram como erro; (iii) em relação a trabalhar o pronome *a gente* com os alunos – três responderam que sim (quando necessário, mas não como objeto em seu plano de aula) e dois disseram que não; um desses dois professores afirmou: “Não trabalho, por desconhecer as regras a respeito” (AGOSTINHO; COELHO, 2015, p. 105); (iv) quanto à necessidade de ensinar ao aluno a existência de mais de uma variedade linguística – todos os professores responderam que sim.

As autoras consideram que “há, ainda, uma forte influência da pedagogia do ‘erro’ no dia a dia dos educadores e certa insegurança para lidar com fenômenos em variação” (AGOSTINHO; COELHO, 2015, p. 109). Salientam que “[f]enômenos variáveis já reconhecidamente descritos e explicados por estudos sociolinguísticos são considerados como ‘erros’ e inadequações” (p. 110) e pontuam que “[o] pronome *a gente*, mesmo com a concordância prototípica (*a gente ... zero*) foi alvo de correção por parte de alguns professores, que fizeram a substituição por *nós*, mesmo em se tratando de um texto narrativo” (p. 110).

Freitag (2016), em um estudo sobre uso, crença e atitudes na variação na primeira pessoa do plural, mostra que nem sempre o comportamento linguístico corresponde às crenças e atitudes acerca do fenômeno, podendo haver diferentes graus de estratificação social e estilística, ou seja, os falantes usam o pronome *a gente*, mas avaliam negativamente a forma.

A postura conservadora da escola em relação a normas linguísticas, notadamente no que diz respeito ao paradigma pronominal, entra em conflito com a realidade linguística brasileira. Zilles (2007) salienta os seguintes aspectos: a gente impera na fala e em várias ocorrências de textos literários e jornalísticos como ensaios políticos e crônicas; ocorre com valor de pronome pessoal pleno em textos de literatura infantil; está em textos publicitários e em correspondência comercial; é abordado em alguns dicionários, como o *Dicionário Eletrônico Houaiss*, por exemplo, que registra equivalência entre nós e a gente.

Diante do cenário delineado nesta seção, qual deve ser o papel do professor? Corroboramos a posição de Lopes (2016, p. 116; grifo no original), que defende “a apresentação paralela do novo quadro (não a mera substituição do antigo)”, ou seja, “a apresentação do que é *normal, usual e frequente* no português brasileiro, sem perder de vista o que está disponível na nossa literatura, na nossa língua, na nossa história”.

Fechamos esta seção com a seguinte reflexão:

Mesmo que no ensino o pronome *nós* continue sendo apresentado como o legítimo pronome de primeira pessoa do plural, a forma *a gente* não sofre uma avaliação negativa da comunidade e, por isso, já vem aparecendo com frequência em textos escritos. Isso ocorre obviamente apenas quando há a reprodução de situações dialógicas ou menor grau de formalidade (textos narrativos, crônicas, publicidade e propaganda, e-mails etc.). [...] O fato de o pronome *nós* ser ainda ensinado na escola não constitui um freio para a mudança, porque o arcaizante pronome *vós* também aparece no quadro pronominal da gramática

tradicional e nos manuais didáticos, embora já seja ponto pacífico que a sua substituição por vocês está completamente implementada no Brasil e, até mesmo, em Portugal. Estamos diante de um fenômeno de mudança em curso visto em tempo real na boca de milhões de brasileiros de todas as idades, profissões, regiões. (VIANNA; LOPES, 2015, p. 130; grifos no original).

3 GRAMATICALIZAÇÃO DE A GENTE E VARIAÇÃO COM NÓS

Como já ficou evidenciado na Introdução, a concepção de língua que orienta este trabalho é a de um sistema heterogêneo sócio-historicamente situado, em que a existência de variação e mudança é um processo natural. Assumimos ainda uma concepção de gramática funcional, que envolve, ao lado de uma relação regularmente estruturada e relativamente estável entre formas e funções/significados, também a emergência e expansão de novos usos linguísticos em um processo de mudança denominado gramaticalização¹⁹ (HOPPER; TRAUGOTT, 2003). Nessa perspectiva, a dinâmica da língua em uso é vista como “socioestilística, pragmática e linguisticamente motivada” (GÖRSKI, 2020), sendo sensível a pressões externas e internas da língua (LABOV, 2008 [1972]).

Nessa abordagem convergem, portanto, dois olhares distintos e complementares voltados para a relação entre formas e funções: “o olhar a partir da sociolinguística variacionista – com foco na relação entre duas ou mais formas e uma função; e o olhar a partir da gramaticalização – com foco no percurso da relação entre uma forma e mais de uma função, incluindo também mudança categorial” (GÖRSKI, 2020, p. 149). No caso da variação, entra em cena a alternância entre

19 “Gramaticalização é a mudança através da qual construções e itens lexicais, em determinados contextos linguísticos, vêm a servir a funções gramaticais e, uma vez gramaticalizados, continuam a desenvolver novas funções gramaticais” (HOPPER; TRAUGOTT, 2003, p. xiii).

nós e *a gente* na expressão de P4; no caso da gramaticalização, ganha espaço o percurso histórico da evolução de *a gente* com valor nominal (isto é, de um sintagma nominal constituído por um artigo e um substantivo) para *a gente* com valor pronominal (passando a fazer parte do paradigma pronominal), competindo com *nós*.

Esse duplo olhar é teoricamente contemplado pelo “princípio da estratificação” (HOPPER, 1991), segundo o qual dentro de um domínio funcional emergem continuamente, via gramaticalização, novas camadas para expressar funções que em geral já são codificadas por outras formas, caso em que as camadas mais antigas podem permanecer coexistindo com as novas. Em outras palavras, as camadas/formas de um domínio funcional desempenham a mesma função comunicativa, ou seja, têm a mesma significação. No caso do fenómeno linguístico aqui analisado, no domínio funcional da expressão de P4, à camada originalmente representante do domínio (*nós*) se agrega uma nova camada (*a gente*) resultante da gramaticalização presente na trajetória: nome > pronome.

Segundo Lopes (2003b; 2007): (i) o processo de gramaticalização de *a gente* como pronome pessoal com referência indeterminada teve início no século XVI, quando a noção genérica de pessoa inerente ao substantivo *gente* (= ‘toda e qualquer pessoa’) passa a incluir ‘eu’ (= ‘todas as pessoas, inclusive eu’); (ii) a pronominalização de *a gente* com leitura inequívoca como pronome pessoal (= ‘nós’) só começou no século XVIII; e (iii) a marca formal de plural do substantivo (*gentes*) era alta até o século XIII, diminui bruscamente até o século XVI, intensificando-se o traço singular (*a gente*) a partir de então até o desaparecimento da forma plural no século XX. Esses diferentes usos podem ser conferidos nas ocorrências de (01) a (03), apresentadas na Introdução.

4 O USO DE NÓS E A GENTE EM EMÍLIA NO PAÍS DA GRAMÁTICA (EPG)

Inicialmente, foi feito um levantamento de todas as ocorrências de *nós* (explícito e implícito, identificado na desinência verbal *-mos*, só para os casos de sujeito) e de *a gente* nominal e *a gente* pronominal (explícito e implícito, identificado na desinência \emptyset , só para os casos de sujeito), além de outros pronomes do paradigma de P4 (*nosso*, *conosco* e *nos*), extraído-se do livro *EPG* (133 p.) o enunciado completo que contém a forma linguística em análise. Os dados foram codificados e quantificados em termos de número de ocorrências e frequência percentual por meio do programa GoldVarbX (SANKOFF; TAGLIAMONTE; SMITH, 2005). Para a análise da variação de *nós* e *a gente* foram controlados os seguintes grupos de fatores: pronome explícito ou implícito, função sintática, referência e personagem. Considerou-se ainda se havia ou não paralelismo de formas pronominais no enunciado.

A Tabela 1 mostra a distribuição geral das ocorrências encontradas.

Tabela 1 – Distribuição de dados de *nós* e *a gente* e outras formas pronominais de P4, em *EPG*

<i>nós</i> explícito	(<i>nós</i>) implícito <i>-mos</i>	<i>nos</i>	<i>nosso</i>	<i>conosco</i>	(<i>a</i>)(<i>s</i>) <i>gente</i> (<i>s</i>) (nome)	<i>a gente</i> (pronome)	(<i>a gente</i>) implícito \emptyset	Total
27	104	24	09	01	27	28	07	227

Fonte: Adaptado e revisado de Caldeira (2019, p. 75; 88).

A partir dessa distribuição geral, vamos refinando a análise. Primeiramente, consideramos as realizações explícitas da forma *a gente*. Vemos que há uma distribuição equilibrada nos usos de (*a*)(*s*) *gente*(*s*) como nome (27 ocorrências) e de *a gente* como pronome (28 ocorrências), evidenciando a coocorrência de duas classes gramaticais para uma mesma forma. Na amostra analisada, como nome, predomina a forma *gente* no

singular e sem artigo (17 dados), seguida de a gente (06 dados) e de as gentes (03 dados), como ilustrado de (5) a (7), respectivamente.

5. [...] Por fim há tanta *gente* a cometer o mesmo erro que o erro vira Uso e, portanto, deixa de ser erro. (EPG, Sra. Etimologia, p. 72)
6. Só a *gente* baixa, a molecada e a malandragem das cidades é que se lembra de mim. (EPG, palavra Bamba, p. 15)
7. Pois a senhora precisa trabalhar muito – disse Emília –, porque a maior parte das *gentes* ainda não sabe escrever na regra. (EPG, Emília, p. 123)

Nessas três ocorrências, (a)(s) *gente(s)* tem o sentido genérico de “(a)(s) pessoa(s)”. É interessante lembrar que Lopes (2003b) constatara em sua análise diacrônica que a forma plural *as gentes* tinha desaparecido no século XX, permanecendo apenas a forma substantiva singular *a gente* com valor genérico, coocorrendo com a forma pronominal. Embora tenhamos encontrado apenas três ocorrências da forma plural, vale notar que esses dados apareceram mais de três décadas depois da entrada do século XX, mostrando ainda a resistência de *as gentes*.

A seguir, consideramos a função sintática das formas realizadas explicitamente, lembrando que há 104 casos de sujeito *nós* implícito, identificado em *-mos*, e 07 casos de sujeito *a gente* implícito, identificado com a desinência \emptyset agregada ao verbo (cf. Tabela 1).²⁰

Os resultados da Tabela 2 indicam que: (i) a função sintática em que as formas se realizam com mais recorrência é a de sujeito seguida por complementos verbais; e na função de adjunto adnominal, predomina o pronome possessivo *nosso* (cf. OMENA, 1996); (ii) na função de sujeito, *a gente* é mais frequente do que *nós* explícito; (iii)

²⁰ Ocorreu apenas um dado com *nós* - \emptyset : “Dona Sintaxe encontrou mais adiante outra aleijadinha – uma Oração que rezava assim: *Nós vai* \emptyset brincar, e consertou-a, pondo o Verbo no plural – *Vamos*.” (EPG, D. Sintaxe, p. 97)

o pronome *conosco* só teve uma ocorrência no livro; (iv) os números indicam quatro contextos sintáticos potenciais de variação, com a possibilidade de intercambialidade entre *a gente* e uma ou mais das formas pronominais associadas a *nós* (*nos*, *nosso*): sujeito, objeto direto, objeto indireto e adjunto adnominal. Esse levantamento dos contextos potenciais de variação permite verificar a possibilidade de mescla de pronomes na fala de uma mesma personagem e também no escopo de um mesmo turno de fala numa sequência dialogal.

Tabela 2 – Distribuição das formas *nós* (e pronomes combinados) e a *gente* pronominal por função sintática, em EPG²¹

Formas Função	<i>Nós</i> N / %	<i>nosso</i> N / %	<i>nos</i> N / %	<i>conosco</i> N / %	<i>a gente</i> Pro N / %	Total
Sujeito	17 / 44	-	-	-	22 / 56	39
Obj. direto	02 ²² / 12	-	11 / 69	-	03 / 19	16
Obj. indireto	02 / 12	-	11 / 69	01 / 06	02 / 12	16
Adj. adv.	04 / 100	-	-	-	-	04
Adj. adn.	01 ²³ / 7,5	09 / 69	02 ²⁴ / 15	-	01 / 7,5	13
Compl. nom.	01 / 100	-	-	-	-	01
Total	27 / 30	09 / 10	24 / 27	01 / 01	28 / 31	89

Fonte: Adaptado e revisado de Caldeira (2019, p. 88).

A falta de paralelismo padrão entre as formas de expressão de P4 foi encontrada em várias passagens, conforme ilustrado a seguir (cf. GÖRSKI, 2020).

- 21 A forma nominal *(a)(s) gente(s)* apresenta a seguinte distribuição por função sintática: 22 sujeito; 03 objeto direto; 02 objeto indireto e 01 adjunto adnominal. Além disso, há 01 ocorrência sem função sintática: "*Gente* de fora –". (EPG, Narrador, p. 88)
- 22 O objeto direto *nós* apareceu preposicionado com uso enfático, como em "Advérbio é uma palavra que nos modifica a *nós*, Verbos." (EPG, Verbo Ser, p. 55)
- 23 Nada! – respondeu Pena (dó). – É até uma excelente criatura – e sabidíssima, upa! ... Conhece a vida de todas *nós*, uma por uma, nos menores detalhes. Sabe onde nascemos, de quem somos filhas e de que modo vimos mudando através dos séculos. (EPG, Pena, p. 69)
- 24 O pronome *nos* como adjunto adnominal ocorre em construções como: "– Muito bem! – disse Emília, que tinha gana em Acentos. – Gosto de ouvir uma grande dama como a senhora falar assim, porque é exatamente como penso. Essas pulgas só servem para *nos* tomar tempo." (EPG, Emília, p. 125)

8. *Nós*, gramáticos, usamos um nome muito feio para designar tais substantivos – EPICENOS. [...]
 - Epiceno é o nariz dos gramáticos – exclamou Emília.
 - Um defeito *a gente* deve corrigir. Xingar o defeito com um nome feio não adianta. (EPG, Rinoceronte, p. 26)
9. *Temos*, por fim, os Pronomes INTERROGATIVOS, que servem para fazer perguntas. Todos usam um Ponto de Interrogação no fim, para que *a gente* veja que são perguntativos.... (EPG, Rinoceronte, p. 40)
10. Individualizar quer dizer marcar um entre muitos. Quando *a gente* diz: A menina do nariz arrebitado, aquele A do começo marca, ou individualiza, esta menina que está aqui, esta neta de Dona Benta – e não uma menina qualquer. Tudo já fica muito diferente se *dissermos*: Menina do narizinho arrebitado – sem o A, porque então já não *estaremos* marcando estazinha aqui. (EPG, Rinoceronte p. 41)

É interessante observar que é justamente na fala autorizada do gramático, personificado pelo rinoceronte, que se verificam as mesclas encontradas em *EPG* – um indicativo de que não só o uso do pronome *a gente* mas também a mescla de pronomes não sofriam estigma à época.

Como o contexto mais recorrente é o de sujeito, vamos focar a análise variacionista nesses dados: pronome expresso e sujeito nulo, marcado na desinência *-mos* ou *-Ø*, respectivamente para *nós* e *a gente*. Atentando-se para a possibilidade de intercambialidade entre *nós* e *a gente* em cada um dos contextos sem alteração de significado/função, foram excluídas as ocorrências de formas verbais no imperativo (como “continuemos a nossa viagem”) e as ocorrências com “Vamos” expressando comando, convite ou sugestão (como em “Vamos apostar corrida?”) – totalizando 23 dados de *-mos* desse tipo. Além disso, foram descartadas sete ocorrências de *nós* explícito: um

desses dados é “*nós* duas aqui somos Homônimas” (EPG, Pena, p. 67) e os demais são do tipo “*Nós*, palavras, vivemos muito mais” (EPG, Verbo Ser, p. 52) – no primeiro caso, o numeral bloqueia o uso de *a gente*, e nos outros há um aposto isolando o sujeito do verbo que também impede *a gente* em tais contextos. Os dados que passaram por esses filtros são considerados a seguir.

O primeiro grupo de fatores a ser considerado é a *referência*. Os seguintes critérios foram utilizados: referência [- determinada] – remete indeterminadamente a qualquer um, conforme interpretação de senso comum ou conhecimento compartilhado; referência [+ determinada] – faz remissão a personagens identificáveis no contexto; e referência [\pm determinada] – remete a um conjunto de personagens, embora não se identifique especificamente quais.

11. E há ainda – continuou o rinoceronte – os Nomes chamados COMUNS DE DOIS, que ora são masculinos, ora são femininos. O Nome Artista, por exemplo, é Comum de Dois, porque *a gente* tanto pode dizer O Artista como A Artista. (EPG, Rinoceronte, p. 26)
12. O que *nós* hoje chamamos certo, já foi erro em outros tempos. Assim é a vida, meus caros meninos. (EPG, Sra. Etimologia, p. 72)
13. Não comece a falar difícil que *nós* ficamos na mesma – observou Emília. – Sons Orais, que pedantismo é esse? (EPG, Emília, p. 7)
14. (14) – *Nós* – respondeu Eu – servimos para substituir os Nomes das pessoas. (EPG, Pronome Eu, p. 37)

Em (11) e (12), a referência é [- determinada]: *a gente* e *nós* designam qualquer um, inclusive quem está falando. Em (13), a referência é [+ determinada]: *nós* remete à Emília e aos personagens que a acompanhavam na viagem. Em (14), o pronome tem referência [\pm determinada]: *nós* faz remissão à grande família dos pronomes. A Tabela 3 mostra os resultados para o grupo de fatores referência.

Tabela 3 – Frequência das variantes de sujeito de acordo com a referência, em *EPG*

Variantes Referência	nós N / %	-mos N / %	a gente N / %	-Ø N / %	N
[- det]	02 / 04	18 / 37	22 / 45	07 / 14	49
[+ det]	03 / 09	29 / 91	–	–	32
[± det]	05 / 17	24 / 83	–	–	29
Total	10 / 09	71 / 65	22 / 20	07 / 06	110

Fonte: Adaptado de Görski (2020, p. 158).

Os resultados da Tabela 3 sinalizam que enquanto *nós* e *-mos* se apresentam num gradiente quanto ao tipo de referência, com um número maior de ocorrências com a referência [\pm determinada] e [+ determinada], *a gente* se concentra categoricamente na referência [- determinada]. A indeterminação associada a *a gente* está em consonância com o tipo de contexto em que essa forma surge como pronome ainda no século XVI (cf. LOPES, 2003; 2007). Além disso, como a temática de *EPG* é de natureza mais conceitual e menos concreta – já que trata do estudo de gramática, focalizando nomes e regras relacionados em geral a classes de palavras –, é esperado que esses conceitos gramaticais sejam pertinentes a pessoas em geral (a todos os que estão lendo o livro *EPG*, por exemplo) e não fiquem restritos a personagens da obra.

A Tabela 4 indica que os personagens que fazem alternância pronominal de P4 são Emília, o narrador, o rinoceronte, a Sra. Etimologia e D. Sintaxe. Chama a atenção que o gramático rinoceronte e Emília são os maiores usuários dessa forma pronominal (Pedrinho usa *a gente* em *EPG*, mas em função sintática distinta de sujeito).

Tabela 4 – Distribuição das variantes de sujeito de acordo com os personagens, em EPG

Personagens	<i>nós</i> N / %	<i>-mos</i> N / %	<i>a gente</i> N / %	$-\emptyset$ N / %	Total
Narizinho	01 / 20	04 / 80	–	–	05
Pedrinho	–	03 / 100	–	–	03
Emília	04 / 10	29 / 72	06 / 15	01 / 02	40
Narrador	01 / 33	–	01 / 33	01 / 33	03
Rinoceronte	–	08 / 36	11 / 50	03 / 14	22
Etimologia	01 / 09	07 / 64	01 / 09	02 / 18	11
D. Sintaxe	01 / 12	04 / 50	03 / 37	–	08
Clas. de palavras	01 / 12	07 / 87	–	–	08
Pena	–	07 / 100	–	–	07
Outros	01 / 33	02 / 67	–	–	03
Total	10 / 09	71 / 64	22 / 20	07 / 06	110

Fonte: Adaptado de Görski (2020, p. 160).

Observando o perfil desses personagens, pode-se pensar que o narrador, em certa medida, representa o posicionamento do autor, que, no caso, mostra-se bastante favorável à “mistura” de pronomes e crítico da educação formal vigente à época. Em relação ao enredo, o condutor das viagens é o rinoceronte, que guia as crianças para os reinos da Sra. Etimologia, da D. Sintaxe, das Classes de palavras – personagens que assumem o turno notadamente para dar explicações aos viajantes. Considerando que o rinoceronte é o gramático e os demais personagens compõem a gramática da língua, é interessante notar a preferência do primeiro pela forma *a gente* e a presença dessa forma inovadora também na fala da Sra. Etimologia e da D. Sintaxe, além de aparecer ainda na fala do narrador.

5 UMA PROPOSTA DIDÁTICO-PEDAGÓGICA

Como aponta Caldeira (2019), a importância da obra *Emília no País da Gramática* para o ensino da língua portuguesa tem sido mencionada por alguns autores (cf. MATTOS, 1988; ALBIERI, 2006; SOUZA, 2010; entre outros), especialmente pela temática tratada, envolvendo uma noção de língua heterogênea e de uma gramática flexível, de uma escola não convencional e de uma metodologia de ensino baseada na reflexão, na experimentação e no aspecto lúdico, em vez de na decoreba. De nossa parte, tendo em vista a análise realizada, enfatizamos ainda a questão da variação e mudança no uso da língua e, mais especificamente, a variação pronominal de P4, associando essa questão à temática que permeia o enredo e ao contexto sócio-histórico da publicação: um gênero literário infanto-juvenil escrito na década de 1930.

Com isso em mente e em consonância com as passagens da BNCC apresentadas na Introdução, apresentamos uma proposta de oficina²⁵ – como espaço de troca de experiências, reflexão, análise e construção coletiva do conhecimento –, que pode ser desenvolvida como atividade paralela ou inserida no planejamento regular da disciplina de Língua Portuguesa. Vale salientar que a questão da variação/mudança linguística não deve ser vista como um conteúdo a ser trabalhado em uma unidade específica em determinado ano escolar, uma vez que o uso da língua no dia a dia, nos mais diferentes gêneros, é caracterizado por fenômenos variáveis em todos os níveis gramaticais. O recorte aqui proposto tem apenas fins didáticos.

25 Trata-se de uma proposta didática idealizada, já que não parte de uma realidade contingencial, efetivamente vivenciada, mas se caracteriza como uma sugestão de atividades que podem ser adaptadas a diferentes situações.

OFICINA DE LÍNGUA PORTUGUESA

Título: *Explorando o "País da Gramática": detetives linguísticos em ação*

Objetivos gerais:

- Buscar no texto literário de Monteiro Lobato elementos de aproximação da ficção com a realidade no que diz respeito à língua, refletindo sobre a relação entre as ideias do autor, a temática da obra e os usos linguísticos.
- Entender que as línguas variam e mudam e cultivar o respeito à diversidade linguística.
- Relacionar a temática da obra com a proposta da oficina.
- Desenvolver o espírito investigativo (pesquisa).

Objetivos específicos:

- Depreender da leitura da obra a concepção de língua e de gramática do autor, bem como sua visão sobre o ensino.
- Reconhecer a língua portuguesa como uma realidade sócio-historicamente construída pelos sujeitos.
- Comparar a língua retratada na obra literária na década de 1930 com a realidade linguística atual.
- Reconhecer os processos de variação e mudança que envolvem o uso de *nós* e a *gente*.
- Observar o funcionamento do paradigma pronominal do PB, especialmente no que se refere a P4, em diferentes gêneros.
- Sistematizar padrões de uso pronominal de P4 a partir das atividades desenvolvidas.

Público-alvo:

8º e/ou 9º ano do Ensino Fundamental. As atividades podem ser adaptadas (restringidas ou ampliadas) a depender das demandas do grupo.

Tempo estimado:

Aproximadamente 25 horas-aula.

Recursos:

Internet, data-show, gramáticas, livros didáticos, dicionários e textos diversos.

Avaliação:

Será continuada, considerando: (i) participação, engajamento, espírito colaborativo, reflexivo e crítico; (ii) capacidade de leitura e interpretação; (iii) envolvimento e desempenho na pesquisa; e (iv) compreensão do funcionamento do subsistema pronominal de P4 em diferentes gêneros.

Obs.: A leitura do livro *Emília no País da Gramática* pode ser feita em casa. O livro pode ser acessado na biblioteca ou na internet.

ETAPAS

1ª ETAPA: Conhecendo o autor e sua obra (02 horas)

Problematização

- Quem foi Monteiro Lobato (ML)?
- Quando viveu?
- Qual seu interesse pela literatura infanto-juvenil?
- Que publicações suas se destacam?
- Sua obra teve repercussão ao longo do tempo?
- O que sabem sobre o Sítio do Pica-pau Amarelo?
- Quais são os principais personagens do Sítio?
- Como se caracterizam esses personagens?
- Por que ler *Emília no País da Gramática*? O que haverá para ser descoberto?

Encaminhamento

- Solicitar que os alunos façam buscas sobre a biografia do autor e compartilhem os achados, elaborando em conjunto respostas às questões apresentadas.
- Focalizar o papel de ML na literatura infanto-juvenil e o impacto de sua obra, por exemplo, na série televisiva Sítio do Pica-pau Amarelo.
- Refletir sobre o universo ficcional, enfatizando as personificações.
- Buscar despertar o interesse dos alunos pela obra, especialmente por ter sido escrita há quase um século.

2ª ETAPA: Leitura e discussão temática de <i>EPG</i> (02 horas)	
Problematização	Encaminhamento
<ul style="list-style-type: none"> - Qual a visão de língua e de gramática que se revela no livro? Algo fixo e imutável? Ou algo flexível que pode mudar? - Que passagens do livro tocam, direta ou indiretamente, nesse assunto? - Qual personagem chama mais sua atenção? Por quê? - O narrador ou os personagens expressam algum tipo de preconceito linguístico? - Como vocês resumem os capítulos lidos? Que aspectos destacam? 	<ul style="list-style-type: none"> - Distribuir previamente os alunos em cinco grupos e dar a cada grupo a tarefa de ler cinco capítulos do livro, além do capítulo inicial de leitura obrigatória para todos, pois introduz a aventura no País da Gramática (os capítulos têm em média cinco páginas). - Socializar as impressões dos grupos sobre a leitura. - Sistematizar coletivamente as respostas da primeira questão.
<p>Comentários:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Enfatizar a relação entre o pensamento de ML acerca da primeira questão (cf. Seção 1 deste capítulo, além de outros dados biográficos) e o que está expresso na fala do narrador e dos personagens. - Refletir sobre a temática da obra e a realidade escolar: ensino com decoreba vs. aprendizagem pela reflexão e experiência. <p>Considerar:</p> <p>(i) a fala de Pedrinho: “Se meu professor ensinasse como a senhora [D. Benta], a tal gramática até virava brincadeira. Mas o homem obriga a gente a decorar uma porção de definições que ninguém entende. Ditongos, fonemas, gerúndios...” (<i>EPG</i>, p. 6-7)</p> <p>(ii) o comentário de Albieri (2006, p. 17):</p> <p style="padding-left: 40px;">“Na fala de Pedrinho está exposto o método que norteava o ensino de gramática na instituição: a obrigação, que muitas vezes elimina o prazer naquilo que se estuda, e o ato de decorar, e não entender os conceitos. Pedrinho, ao diferenciar a maneira institucional de aprender gramática da que é ensinada pela avó no sítio, é porta-voz de Monteiro Lobato, que criticava o método convencional de aprendizagem escolar da língua (neste caso específico), propondo uma nova maneira de lidar com o conhecimento.”</p> <ul style="list-style-type: none"> - Essa nova maneira era a proposta de Emília de as crianças irem passear no País da Gramática, vivenciando a gramática e obtendo-se o conhecimento não por obrigação, mas por prazer. 	
3ª ETAPA: Releitura do capítulo “Na casa dos pronomes” (<i>EPG</i> , p. 36-40) (02 horas)	
Problematização	Encaminhamento
<ul style="list-style-type: none"> - Sobre que mudança falam os personagens? - A forma <i>a gente</i> aparece nos diálogos? Que outro pronome aparece no lugar de <i>a gente</i>? - Qual das duas formas pronominais de referência à primeira pessoa do plural é a mais antiga na língua? - Por que os personagens comentam a mudança entre <i>tu</i> e <i>você</i> e nada dizem sobre <i>nós</i> e <i>a gente</i>? - O que vocês acham sobre o uso de <i>a gente</i> atualmente? - Os diálogos são em linguagem formal ou informal? 	<ul style="list-style-type: none"> - Solicitar a leitura prévia do capítulo. - Orientar a discussão em sala: (i) os personagens falam sobre o surgimento do pronome <i>você</i>, que passou a ser usado em lugar do <i>tu</i> para se referir à segunda pessoa do discurso; (ii) no capítulo aparecem os pronomes <i>nós</i> e <i>a gente</i> na fala dos personagens; (iii) a entrada de <i>você</i> no quadro pronominal do PB ocorreu antes da entrada de <i>a gente</i>. Provavelmente por isso a discussão sobre <i>nós</i> e <i>a gente</i> não aparece no livro.

Comentários:

- Atentar para a seguinte passagem:

“No começo havia o tratamento *Vossa Mercê*, dado aos reis unicamente. Depois passou a ser dado aos fidalgos e foi mudando de forma. Ficou uns tempos *Vossemecê* e depois passou a *Vosmecê* e finalmente como está hoje – *Você*, entrando a ser aplicado em vez do Tu, no tratamento familiar ou caseiro. No andar em que vai, creio que acabará expulsando o Tu para o bairro das palavras arcaicas, porque já no Brasil muito pouca gente emprega o Tu. Na língua inglesa aconteceu uma coisa assim. O Tu lá se chamava *Thou* e foi vencido pelo *You*, que é uma espécie de *Você* empregada para todo mundo, seja grande ou pequeno, pobre ou rico, rei ou vagabundo.” (EPG, p. 38)

- Atentar também para falas como:

“– *Nós* – respondeu Eu – servimos para substituir os Nomes das pessoas.” (EPG, p. 37)

– São umas palavrinhas muito boas, que a *gente* emprega a toda a hora – comentou Emília, sem entretanto beijar o nariz de nenhuma.” (EPG, p. 39)

4ª ETAPA: Investigadores em ação 1: em busca de *a gente* (02 aulas)

Problematização	Encaminhamento
<p>- Será que é frequente o uso de <i>a gente</i> na obra, tendo em vista que os personagens não comentam seu uso inovador na língua?</p> <p>- Será que todas as ocorrências de <i>a gente</i> podem ser substituídas por <i>nós</i>?</p> <p>- A que se deve a diferença de comportamento da forma <i>a gente</i> em relação a <i>nós</i>?</p> <p>- Qual dos usos de <i>a gente</i> é o inovador na língua?</p> <p>Quais são as hipóteses de vocês?</p>	<p>- Com a ferramenta de busca do <i>word</i>, cada grupo deve levantar as ocorrências da forma <i>a gente</i> em seus capítulos, destacando os enunciados em que a forma aparece.</p> <p>- Pedir aos alunos que:</p> <p>(i) tentem fazer a substituição de <i>a gente</i> por <i>nós</i> em cada ocorrência;</p> <p>(ii) separem os enunciados em dois grupos: um em que a substituição por <i>nós</i> é possível e outro em que não é;</p> <p>(iii) categorizem os dois tipos de uso: pronome e nome.</p> <p>- Sistematizar os achados dos grupos organizando uma tabela com a distribuição quantitativa de <i>a gente</i> nominal e <i>a gente</i> pronominal no livro.</p>

Comentários:

- As etapas “Investigadores em ação” buscam estimular a pesquisa e a reflexão linguística.

- É interessante introduzir a noção de hipóteses de pesquisa: respostas provisórias para as questões formuladas, que serão testadas na análise dos dados.

- Atentar para as seguintes situações na língua:

(i) a evolução da forma *a gente* (nome) para *a gente* (pronome); nome > pronome;

(ii) a variação no uso de *nós* e *a gente* com o mesmo significado: expressão de primeira pessoa do plural;

(iii) a questão da concordância verbal: *nós cantamos/ a gente canta*.

Obs.: Naturalmente o objetivo da atividade não é chegar ao número exato de ocorrências, e sim perceber o duplo funcionamento da forma *a gente*.

5ª ETAPA: Investigadores em ação 2: em busca da variação de <i>nós</i> e <i>a gente</i> (02 aulas)	
Problematização	Encaminhamento
<p>- Será que os pronomes <i>nós</i> e <i>a gente</i> aparecem alternadamente ao longo da obra?</p> <p>- Qual será o pronome mais usado?</p> <p>Quais são as hipóteses de vocês?</p>	<p>- Fazer a busca pelo pronome <i>nós</i>, seguindo o procedimento anterior.</p> <p>- Pedir aos alunos que:</p> <p>(i) tentem fazer a substituição de <i>nós</i> por <i>a gente</i> nas ocorrências encontradas;</p> <p>(ii) separem os casos em que a substituição não é possível e reflitam sobre isso.</p> <p>- Sistematizar os achados dos grupos organizando uma tabela com a distribuição quantitativa de <i>nós</i> e <i>a gente</i> pronominal no livro.</p>
<p>Comentários:</p> <p>A distribuição dos pronomes <i>nós</i> e <i>a gente</i> é equilibrada no livro (cf. Tabela 1 deste capítulo). Mas atenção: é preciso levar em conta a alta frequência de não realização do sujeito em casos como: “Nesta república \emptyset <i>vivemos</i> a nossa Vidinha” (EPG, p. 37). Sabemos que se trata de (<i>nós</i>) pela desinência número-pessoal do verbo <i>-mos</i>. Isso nos leva à próxima etapa.</p>	
6ª ETAPA: Investigadores em ação 3: em busca do sujeito “apagado” (02 aulas)	
Problematização	Encaminhamento
<p>- Como saber qual é o sujeito nas frases:</p> <p>(i) Nesta república ___ <i>vivemos</i> a nossa vidinha.</p> <p>(ii) ___ <i>vive</i> em casa.</p> <p>- Qual é a implicação disso para sabermos se o sujeito da frase em questão é <i>nós</i> ou <i>a gente</i>?</p> <p>- Esse comportamento diferenciado dos pronomes interfere na contagem dos dados de <i>nós</i> e <i>a gente</i> no livro?</p> <p>Quais são as hipóteses de vocês?</p>	<p>- Fazer a busca pela desinência verbal <i>-mos</i>, seguindo o procedimento anterior.</p> <p>- Isolar apenas as formas verbais que não têm o sujeito <i>nós</i> expresso.</p> <p>- Reorganizar a tabela geral de <i>nós</i> e <i>a gente</i>, inserindo também os dados de <i>-mos</i> com sujeito não expresso.</p>
<p>Comentários:</p> <p>- Atentar para a questão da ambiguidade no caso de : “ ___ <i>vive</i> em casa.” O sujeito pode ser <i>ele</i>, <i>você</i>, <i>a gente</i>, ou ainda <i>tu</i> numa fala informal. Isso não corre quando o sujeito é <i>nós</i>.</p> <p>- Dada a possibilidade de omitir o pronome <i>nós</i> e mesmo assim saber que se trata desse pronome pela desinência verbal, o número de <i>nós</i> aumenta consideravelmente (cf. Tabela 1 deste capítulo). Isso é compreensível, pois <i>a gente</i> como pronome é um uso inovador na língua e a obra EPG foi publicada em 1934 (há quase um século!).</p>	

7ª ETAPA: Investigadores em ação 4: mergulhando mais fundo na pesquisa (04 aulas) – etapa avançada	
Problematização	Encaminhamento
<ul style="list-style-type: none"> - Como as gramáticas e os livros didáticos tratam o pronome <i>a gente</i>? - Inserem <i>a gente</i> ao lado de <i>nós</i> no quadro de pronomes pessoais? - Inserem <i>você</i> ao lado de <i>tu</i> na segunda pessoa do singular? Quais são as hipóteses de vocês? 	<ul style="list-style-type: none"> - Distribuir na sala diferentes gramáticas (normativa e descritiva) pedindo que os alunos procurem o quadro dos pronomes pessoais. - Pedir que façam a mesma busca em seu livro didático. - Discutir sobre a razão de <i>a gente</i> não aparecer no quadro dos pronomes pessoais junto de <i>nós</i>. - Comparar com a segunda pessoa do singular e verificar se <i>você</i> aparece ao lado de <i>tu</i>. Se sim, por que isso aconteceria? Se não, por que as formas inovadoras não são consideradas? - Socializar e sistematizar os achados.
<p>Comentários:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Considerar o fato de que as gramáticas normativas são tradicionais e se ocupam da norma-padrão da escrita, por isso mantêm o paradigma antigo – <i>eu, tu, ele, nós, vós eles</i> – mesmo que alguns desses pronomes (como é o caso de <i>vós</i> e de <i>tu</i> em algumas regiões) estejam em desuso. Já gramáticas descritivas modernas colocam os pronomes inovadores no quadro dos pronomes pessoais, embora façam alguma restrição de caráter estilístico: <i>a gente</i> seria usado em linguagem informal. 	
8ª ETAPA: Investigadores em ação 5: observando outros gêneros (04 aulas)	
Problematização	Encaminhamento
<ul style="list-style-type: none"> - Como a referência à primeira pessoa do plural aparece em outros gêneros na atualidade: publicidade, crônicas, notícias etc.? - Quais são as hipóteses? 	<ul style="list-style-type: none"> - Selecionar, previamente, com cada grupo um gênero discursivo a ser examinado para identificação do uso dos pronomes <i>nós</i> (e também <i>-mos</i>) e <i>a gente</i>. - Socializar os achados, considerando possíveis diferenças quanto ao gênero. - Comparar os usos de <i>nós</i> e <i>a gente</i> em textos atuais com o que foi encontrado em <i>EPG</i>. - Sistematizar os resultados.
<p>Comentários:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Quanto maior a diversidade de gêneros observados, mais interessante ficará o resultado. A expectativa é de que nos gêneros mais formais o pronome <i>nós</i> predomine e nos menos formais apareça mais <i>a gente</i>. - É importante comentar sobre a constituição sócio-histórica da língua e o respeito à diversidade linguística 	

9ª ETAPA: Fechamento (05 horas)

Encaminhamento

I) Cada grupo deve produzir um texto, considerando as questões e os excertos abaixo, e o que foi discutido nos encontros anteriores.

Questões:

- O que o livro *Emília no País da Gramática*, publicado em 1934, mostrou sobre a noção de aprendizagem, língua, variação e mudança?
- Como o narrador e os personagens abordaram essa questão?
- Qual a relação dessa temática com a realidade atual?

Excertos:

a) Explicação do rinoceronte Quindim:

“Os gramáticos mexem e remexem com as palavras da língua e estudam o comportamento delas, xingam-nas de nomes rebarbativos, mas não podem alterá-las. Quem altera as palavras e as faz e desfaz e esquece umas e inventa novas, é o dono da língua – o Povo.” (EPG, p. 45)

b) Emília era muito implicante, queria que só houvesse um jeito de falar:

“– Quantos jeitos! – exclamou Emília. – Isso é que aborrece na língua. Em vez de haver um jeito só para cada coisa, há muitos. Tal abundância de jeitos só serve para dar trabalho à gente.

– Dá um pouco de trabalho, sim – disse o rinoceronte –, mas em compensação traz muitas vantagens. Se Pedrinho virar algum dia escritor de histórias, há de ver que esta variedade ajuda grandemente o estilo, permitindo a composição de frases mais bonitas e musicais.” (EPG, p. 30)

II) Organizar um painel com:

- uma síntese das discussões acima;
- os resultados gerais da pesquisa sobre os usos de nós e *a gente* em EPG;
- um quadro comparativo do paradigma tradicional de pronomes pessoais e do paradigma atualizado com a inserção de *você* e de *a gente*.

PALAVRAS FINAIS

Neste capítulo, propusemos um trabalho de leitura e reflexão linguística a partir de uma obra literária de Monteiro Lobato – *Emília no País da Gramática* –, focalizando o fenômeno gramatical da variação entre *nós* e *a gente* e relacionando a questão da variação e mudança linguística com a temática da obra e o contexto sócio-histórico de sua publicação. Com base nos resultados do levantamento feito sobre o uso desses pronomes ao longo da obra, elaboramos uma proposta de oficina *Explorando o “País da Gramática”: detetives linguísticos em ação*, buscando propiciar condições para o desenvolvimento do espírito investigativo e crítico dos alunos e do seu

interesse pela pesquisa linguística. Consideramos que a proposta didático-pedagógica apresentada contempla os três eixos: ensino de gramática e (i) atividade reflexiva, (ii) produção de sentidos e (iii) variação e normas (VIEIRA, 2018).

Salientamos que se trata de uma proposta idealizada, já que não foi aplicada em sala de aula, ficando aberta a adequações conforme a realidade dos participantes envolvidos.

7

Fernanda Lima Jardim

Participios:

como ensinar? A Sociolinguística
como apoio para as aulas de Língua
Portuguesa na Educação Básica

DOI: [10.31560/pimentacultural/2022.94890.07](https://doi.org/10.31560/pimentacultural/2022.94890.07)

PALAVRAS INICIAIS

Na passagem das várias décadas, uma coisa ficou evidente para nós professores: não há receita de como ensinar, mas possibilidades. Meu ponto de partida é sempre trazer para a sala de aula “o que as pessoas dizem, [...] e o que elas acham que *deveriam* dizer” (LABOV, 2008 [1972], p. 286 [grifos do autor]). Aqui começa a conversa. Os alunos – como todos nós – têm muitas certezas a respeito de sua própria língua, e somos capazes de jurar que usamos determinadas regras e não usamos outras. A verdade é que depende: depende do quanto estamos monitorando nossa fala, da nossa função social – para quem falamos, com quem falamos, em que posição falamos. Temos nosso estilo e, na medida em que avançam nossos anos de escolaridade, vamos desenvolvendo usos linguísticos mais formais e passamos a fazer análises mais profundas e abstratas do mundo ao nosso redor. Fazemos isso com a nossa língua.

O objetivo deste capítulo é trazer algumas reflexões sobre o que julgo ser relevante/interessante apresentar, discutir e analisar com alunos da Educação Básica a respeito de um objeto linguístico específico: o particípio verbal – em construções de tempo composto, com os auxiliares *ter* e *haver*, e de passivas, com o auxiliar *ser*. Para tanto, inicio a discussão com alguns pontos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) voltados ao ensino de Língua Portuguesa, especialmente nos anos finais de Ensino Fundamental II e no Ensino Médio. Em seguida, mostro o quanto a Sociolinguística colabora com o ensino de língua materna, já que se apoia no uso real da língua pelos falantes e na intuição destes para a formulação de questões e hipóteses. Na sequência, sugiro uma metodologia para o ensino dos particípios, nesses mesmos anos de formação básica, perpassando por conversas em sala, demonstração de dados escritos da *web*, análise morfológica, avaliação/opinião da comunidade sobre formas linguísticas e modelos de exercícios práticos.

1 BNCC NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) busca desenvolver nos alunos de Educação Básica uma análise linguística pautada no texto, nos diferentes gêneros textuais. De maneira nenhuma a competência em promover um estudante reflexivo foi deixada de lado. A “gramática” não foi deixada de lado. A meu ver, nos foi dado mais espaço para uma aula menos conteudista e mais analítica, em que a comparação entre normas padrão/culta e popular é objeto de conhecimento e permite exercitar um olhar científico para a língua, que reconhecidamente varia no tempo, no espaço, no meio e nos estratos sociais.

1.1 Sobre norma linguística

Os diferentes conceitos de norma linguística, apesar de não serem definidos pela Base, precisam estar claros para nós professores. Nas minhas aulas, procuro mostrar ao aluno que o falante pode variar o espectro de formalidade de sua fala, indo do mais informal ao mais formal, a depender da função social em que se encontra, bem como pautar tal variação ao nível de escolaridade, já que quanto maior o nível de escolaridade, maior o domínio sobre variantes formais/informais.

Didaticamente, busco dividir as noções de norma em três: a padrão, a culta e a popular – destacando que há, ainda, a culta falada e escrita, e a popular falada e escrita, visto que a padrão é idealizada. Note que a BNCC trata a norma padrão e a norma culta como sinônimas, o que, em alguns casos, procuro não manter, visto que esta última é usada por um grupo de pessoas escolarizadas em nível superior, em

situações mais monitoradas de fala e escrita²⁶, além de não contemplar necessariamente usos da norma-padrão, já que esta apresenta regras que causam estranhamento, em muitos casos. A norma popular, por sua vez, corresponde a usos linguísticos de pessoas pouco escolarizadas e/ou em situações de menor monitoramento.

Sendo assim, quando possível, proponho montar com os alunos um *quadro explicativo* sobre norma-padrão, norma culta e norma popular – ou mesmo, simplificada, adotando o que sugere a Base: norma padrão/culta e norma popular. É válido que os alunos fiquem atentos ao fato de que muitas vezes a norma-padrão pode coincidir com a norma culta e vice-versa, e que isso não é um problema. O objetivo é sempre mostrar as variedades, se elas existirem. Essa discussão se torna ainda mais relevante quando o objeto do conhecimento é a regência verbal, mas essa é outra conversa.

1.2 Habilidades e competências

A BNCC tem como foco o desenvolvimento de habilidades e competências, que devem permear toda a Educação Básica. Não há nenhuma menção ao nosso objeto linguístico – os participios verbais relacionados aos auxiliares *ter*, *haver* e *ser* – nem na Base do Ensino Médio nem na Base voltada ao Fundamental II. Contudo, há, nesta última, dentro do campo de atuação *análise linguística/semiótica*, a habilidade (EF07LP03), a qual direciona o objeto do conhecimento léxico/morfologia à proposta de desenvolver no estudante a capacidade de “formar,

26 Em sua obra *Norma culta brasileira* Faraco (2008) define quatro concepções de norma, a saber, norma-padrão, norma gramatical, norma curta e norma culta. Segundo o autor, todas elas se submetem a modelos usados – ou imaginados – por grupos sociais de maior escolaridade. Apenas esta última, porém, para Faraco (2008), compreende norma como aquilo que é “normal”, com a normalidade, ao passo que as demais se relacionam com normatividade – a norma é o que é normativo. Neste capítulo, opto por estabelecer a nomenclatura norma-padrão, quando se trata de casos atrelados à ideia do que é normatizado, prescritivo e imposto, e de norma culta, quando os usos estão relacionados aos modelos linguísticos usados pelas pessoas escolarizadas nas modalidades falada e escrita do português do Brasil.

com base em palavras primitivas, palavras derivadas com os prefixos e sufixos mais produtivos no português” (BRASIL, 2018, p. 171). Tal proposta toca a questão estrutural do participípio, o qual deve ser olhado em sua base morfológica – há sufixos, como sabemos, mais produtivos que outros, além da vogal temática que o compõe. A seguir, trago um quadro para expor a organização da Base.

Quadro 1 – Habilidades da BNCC, Fundamental II

Campos de atuação	Objetos de conhecimento	Habilidades
análise linguística/semiótica	léxico/morfologia	(EF07LP03) Formar, com base em palavras primitivas, palavras derivadas com os prefixos e sufixos mais produtivos no português.

Fonte: Adaptado de Brasil (2018).

Assim, além de mencionar que é importante trabalhar com os alunos a análise estrutural de palavras primitivas e derivadas, a Base também propõe que, dentro do Eixo da Análise Linguística/Semiótica, no nível da Morfossintaxe, é necessário que “o aluno perceba o funcionamento das flexões (número, gênero, tempo, pessoa etc.) de classes gramaticais em orações (concordância)” (BRASIL, 2018, p. 85).

Conforme a Base, nos anos finais do Ensino Fundamental II, é ainda indispensável que o aluno identifique “tipos de regularidades de representação: as regulares contextuais e as regulares morfológico-gramaticais, para as quais o aluno, ao longo de seu aprendizado, pode ir construindo ‘regras’” (BRASIL, 2018, p. 92). Diz mais:

As regulares morfológico-gramaticais, para serem construídas, dependem de que o aluno já tenha algum conhecimento de gramática, pois as regras a serem construídas dependem desse conhecimento, isto é, são definidas por aspectos ligados à categoria gramatical da palavra, envolvendo morfemas (BRASIL, 2018, p. 92).

Nesse sentido, fica evidente que é importante ao aluno compreender que sua língua pode ser dividida em “partes menores”, os

morfemas, e que há uma estrutura que deve ser levada em conta. Dessa maneira, deve-se desenvolver no aluno a habilidade de analisar, identificar, fragmentar e construir novas palavras, a partir de morfemas. Para uma língua em constante variação, como é a nossa, a Sociolinguística contribui para a compreensão das variantes que podem aparecer no mesmo contexto de uso, abrindo, portanto, o leque de possibilidades: a língua é também atravessada pelo social.

2 A SOCIOLINGUÍSTICA COMO SUBSÍDIO TEÓRICO NO ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Há um direcionamento cada vez mais dedicado a unir os estudos linguísticos de língua portuguesa ao ensino de português na Educação Básica. Não é incomum o aparato teórico estudado pelos licenciados permanecer nas salas de aula da universidade, sem que seja levado a adolescentes – obviamente em um recorte e linguagem mais objetiva e relevante para essa faixa etária. Certamente, há muito o que se aproveitar das teorias e análises do curso de Letras para instigar nos alunos curiosidades e hipóteses, dando ao estudo da língua um caráter científico. E isso é o que torna as aulas de português mais interessantes.

Assumir a língua como objeto científico, que precisa ser delimitado em espaço, tempo e função social do falante, fazendo dela campo para pesquisa, é levar a Sociolinguística às aulas de Língua Portuguesa, dando a esses mesmos falantes a possibilidade de analisarem, fazerem reflexão, além de opinarem sobre seus próprios usos linguísticos. Nesse sentido, o embasamento teórico deste capítulo se dá a partir de Weinreich, Labov e Herzog (2006 [1968]) e Labov (2008 [1972]), autores que postulam que a variação e a mudança são inerentes às línguas humanas e não proporcionam o caos, já que os falantes se compreendem perfeitamente em meio a essas transições de usos. Rompe-se, então, com a ideia de que sistematicidade e variabilidade se excluem e propõe-se a heterogeneidade como

situação normal em uma língua, o que em outras palavras significa dizer que a variação é que representa a normalidade dos fatos linguísticos. Nesse sentido, “não existe falante de estilo único” (LABOV, 2008 [1972], p. 243), além de os estilos dos falantes não serem os mesmos.

Os autores ressaltam que, consciente ou inconscientemente, os falantes alternam formas linguísticas, adequando-as à sua função social no momento da fala/escrita:

Todo o falante está constantemente adaptando seus hábitos de fala [ou de escrita] aos de seu locutor; ele abre mão de formas que tem usado, adota novas e, talvez mais frequentemente que tudo, muda a frequência das formas faladas sem abandonar inteiramente as velhas ou aceitar qualquer uma que seja realmente nova para ele. (BLOOMFIELD, 1933 *apud* WEINREICH; LABOV; HERZOG, 2006 [1968], p. 93-94)

Sabendo-se que o vernáculo é “o estilo em que se presta o mínimo de atenção ao monitoramento da fala” (LABOV, 2008 [1972], p. 244), no ensino de língua portuguesa, nos interessam também as situações em que o falante se corrige ao usar sua língua, porque nos dá base para tratar de questões como, por exemplo, hipercorreção e avaliação de formas linguísticas. Segundo Labov (2008 [1972]), estudos sobre as atitudes sociais perante a língua, ainda que sejam baseados em testes de reação/avaliação, são adequados e ajudam a explicar os dados e a compreender determinados resultados.

3 PROPOSTA DE METODOLOGIA PARA O ENSINO

O objetivo desta seção não é criar táticas infalíveis de metodologias, tampouco receitas a serem usadas no ensino de língua materna. Jamais terei as melhores estratégias, no entanto, o pouco que tenho, desejo compartilhar nestas páginas. O que tem dado muito certo com

adolescentes é levar até a sala de aula exemplos reais da língua em uso. Ora tenho levado dados coletados de textos autênticos, ora exemplos comuns que me vêm à memória. O que importa aqui é saber escolher os exemplos para provocar os estudantes ao máximo, para que se veja o movimento de cada um, que vai da certeza à incerteza, ao julgar determinados usos como bons ou ruins.

A sensação é de que a certeza é tomada pela incerteza a partir do momento em que um colega traz outro ponto de vista, ou quando um aluno, por si só, passados alguns segundos, muda completamente de opinião. Note: se determinada forma é possível dentro da língua, se há palavras semelhantes que compõem o léxico, então as opiniões podem mudar, e são também essas situações de dúvidas e de provocações que levam à análise linguística. Portanto, uma das estratégias que uso em sala de aula é iniciar a discussão do objeto linguístico a ser analisado por um bom diálogo direcionado.

3.1 Uma boa conversa: a opinião dos falantes nativos

Usar a avaliação dos falantes, um dos princípios apresentados por Weinreich, Labov e Herzog (2006 [1968]), como ponto de partida na aula de português é uma das formas de se iniciar uma reflexão, especialmente quando o objeto linguístico suscita “certezas” indiscutíveis aos alunos:

- Pessoal, me diz uma coisa, o que que vocês preferem? – No quadro:

A aluna tinha pagado a cantina.

A aluna tinha pago a cantina.

A maioria dos alunos prefere a forma *pago*, como já é esperado.

- Sério que pagado tá certo? É muito feio, professora.

- Seríssimo.
Reclamações.
- Gente, eu sei de algumas coisas que acontecem na casa de vocês... eu sei o que a mãe de vocês fala pra vocês...
Param de conversar. Caras de estranhamento.
- Tô falando sério. Eu sei que quando vocês falam “tinha chegado” a mãe de vocês corrige, diz que tá errado, que é feio, eu sei...
Expressão de espanto.
- Meu Deus, professora, quando eu falo isso ela sempre me corrige! Ela diz que o certo é tinha chego.
Todos se unem:
- Chegado é horrível! Tá errado, né professora? (todos se manifestam)
- Tá certo, gente. Na verdade, chego é que não pode escrever...
Alvoroço.
- Por isso que eu odeio português!
- Calma, gente, a culpa não é minha... Se eles tivessem pedido minha opinião...
- Risos. Muitos risos.
- Minha mãe precisa ouvir isso, professora...! A próxima vez que ela me corrigir, vou mostrar pra ela que eu tô certo!
- Vão com calma, pessoal, pesquisas indicam que a maior parte dos brasileiros preferem tinha chego em vez de tinha chegado, e a ideia não é ficar corrigindo os outros, mas conversar que é normal termos diferenças entre a fala e a escrita.

- Mas tinha imprimido não existe, né professora?
- Hum... e agora? Se as pessoas usam, então não dá pra dizer que não existe, né?
- Tá, professora, mas não tá certo, né?
- A questão não é se tá certo ou errado, lembra?
- Tá, professora, mas o certo é impresso, né?
- Você quer saber se pode escrever na redação, é isso?
- É...
- Então... nesse caso, pode escrever os dois.
- Os dois?!
- É...
- Ah tá! Coisa mais horrível imprimido...
- Pois é. Mas pode, pessoal. E a culpa disso tudo não é minha.
- Risos.

3.2 Morfologia em cena: palavras possíveis e neologismos

Em sequência à primeira conversa, é importante pôr os alunos a pensarem a respeito das terminações possíveis de participios verbais: por que um determinado sufixo “pode” em um verbo e em outro “não pode”? Veja uma possibilidade de construir esse conhecimento com os próprios estudantes:

- Pessoal, pode tinha vendido?

- Pode.
- Pode tinha assistido?
- Pode.
- Pode tinha abrido?
- Nãooooooooo! – um mais tímido sempre vai dizer que gosta de abrido.
- Por que não?
- Porque tá errado. – todos confirmam.
- Mas e por que tinha assistido pode e tinha abrido não?
- Porque não.

Note que esse diálogo permite um espaço ideal para se falar de possíveis sufixos dos participípios do português. É, neste momento, que o professor pode trazer os alunos à reflexão de que *-ido* é uma terminação comum à nossa língua e de que há casos aceitos pela norma-padrão – a maior parte deles –, ao passo que alguns poucos não o são, como, por exemplo, *escrevido*, *descobrido* e *cobrido*. E por que não são? Muito provavelmente por uma escolha que, em alguma medida, pode soar arbitrária, uma vez que se trata de formas possíveis no português, dadas com base na união do radical do verbo, mais a vogal temática do participípio, mais o sufixo *-do*: *assist-i-do*. Essa mesma estrutura se observa em *abri-do*, *descobri-i-do* e *cobri-i-do*, inclusive em *traz-i-do*, forma avaliada cada vez mais negativamente na região da grande Florianópolis, tendo sido constantemente substituída por trago (MIARA, 2013).

Cabe aqui ressaltar que *abrido*, *escrevido*, *descobrido* e *cobrido* são formas possíveis em nossa língua, que têm como base em sua estrutura uma regra transparente e facilmente reconhecida pelos falantes. Em outras palavras, *-do* é uma forma copiadora de estruturas do léxico,

que, por reger regras morfológicas abundantes, transparentes aos falantes e com o mínimo de restrições, tende a servir de modelo para participios neológicos (BASÍLIO, 1980; ROSA; VILLALVA, 1987; VILLALVA, 2007).

No entanto, até que ponto esses participios são novos? De fato, não são. Em gramáticas dos séculos XIX e XX há registros, por exemplo, de *abrido* e *escrevido*, além de dados reais de escrita, apontados por Said Ali (2008[1908], p. 154): “em meados do século XV andaria na boca do povo a forma *abrido* e por descuido a teria usado em seus escritos”. Acrescenta o autor:

A propósito de *escrevido* observa o dicionário de Aulete: “Caído em desuso, e hoje quase que exclusivamente empregado pela gente inculta e rústica”. Logo, seria forma antiquíssima. Mas onde é que estão as provas disso? Os documentos arcaicos só consagram o “uso” de *escrito*; o que é naturalíssimo. Procede a forma diretamente do latim e usaram-na, antes de mais ninguém, os homens cultos. Da alta camada dos letrados transmitiu-se o nobre termo à gente analfabeta e rústica. Respeitando o que vinha de cima, esta gente não teria desde logo ousado corromper a expressão *escrito*. Só depois de bem vulgarizada a ideia e o termo, é que os rústicos lusitanos amoldariam a terminação desse participio à dos demais verbos, segundo o processo analógico comum nas pessoas ignorantes e sobretudo nas crianças, de cuja boca se ouve v. g. *fazido* por *feito*, como *fazeu* por *fez*. São dizeres que não se estimulam nem se comentam: corrigem-se (SAID ALI, 2008 [1908], p. 153).

Ora, mostrar para nossos alunos de Educação Básica que cronistas portugueses importantes já usaram – por descuido ou não – formas como *abrido* e *escrevido* é mostrar uma língua viva que varia e pode mudar com o passar do tempo. É ciência, história, possibilidade. É garantir que determinados usos permaneçam e que há escolhas prescritas pela norma-padrão do português, podendo esta, embora de responsabilidade de ensino da escola, ser questionada nas aulas de Língua Portuguesa, com base em análise e criação de hipóteses. Para a BNCC (BRASIL, 2018, p. 9), é preciso

[e]xercitar [nos alunos] a curiosidade intelectual e [fazê-los] recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.

Temos aqui a oportunidade de observar aspectos da história da língua para levantar hipóteses sobre o funcionamento da língua em uso no contexto atual e de trazer para a conversa a intuição linguística que os alunos têm de sua própria língua.

3.2.1 Terminações do particípio

O seguinte passo a ser construído em uma aula sobre formas nominais do verbo – em especial sobre participípios, e após se constatar que o sufixo *-do* é abundante no português e facilmente reconhecido pelos falantes – poderia ser a montagem com a turma de um quadro das terminações participiais existentes.

O quadro a seguir é um pequeno exemplo de como podem ser organizadas essas informações, sem o intuito de esgotar os exemplos, visto que o foco é apontar as possíveis terminações relacionadas à conjugação do verbo em análise. Note que, quanto mais didático for este quadro, mais facilmente os alunos identificarão os participípios em um texto, em uma atividade, habilidade e competência, também importantes para esta fase escolar. Observe o Quadro 2.

Quadro 2 – Terminações dos participípios em português

Terminação	Conjugação verbal	Particípio
-(a)do	-ar	salvado entregado
-(i)do	-er -ir	vendido partido

-o	-ar	salvo
-e	-ar	entregue
-to	-er -ir	feito aberto
-so	-er -ir	suspenso impresso

Fonte: Elaboração própria.

É, neste momento, que podemos enfatizar que determinadas terminações participiais são mais comuns quando comparadas a outras, e que, se um novo verbo surgir em nossa língua, será a terminação mais produtiva a empregada na constituição da forma nominal. O exemplo mais ilustrativo para este caso nos parece que é o verbo *deletar*, a partir do inglês, que derivou o particípio *deletado*. Outro verbo também muito usado por nossos alunos é *twitter*, que deriva, por sua vez, *twittado*. Importa aqui também desenvolver nos alunos a habilidade de análise de *-to* e *-so*, terminações que aparecem em *feito* e *suspenso*, nesta ordem, mostrando a eles que essas são as menos prováveis de serem usadas como base em criações neológicas.

3.2.2 A abundância não é regra – mas poderia ser

E a conversa continua:

- E, se além do particípio *deletado*, a gente quisesse criar outro particípio para o verbo deletar, como seria esse particípio? Alguém tem alguma sugestão?

Não dar respostas prontas aos alunos é a chave da análise. Dê exemplos.

- Ok, pessoal. Vou dar um exemplo. – escrevo no quadro *tinha salvado* e *tinha salvo*. Alguma sugestão a partir das duas formas participiais do verbo *salvar*?

Se não houver hipóteses levantadas pelos alunos, é hora de aproveitar o uso da internet em tempo real – se a estrutura da escola assim permitir –, de modo a enriquecer a aula com outros exemplos da *web*, além dos já levados pelo professor. Não é difícil encontrar, além de *deletado*, também *delete* ou mesmo *deleto* com os auxiliares *ter*, *haver* e *ser*. Assim, se alguém duvidar, o *print* facilmente convence os estudantes.

Figura 1 – foi *delete*, dado da web

Imagem 1 – foi *delete*, dado da web

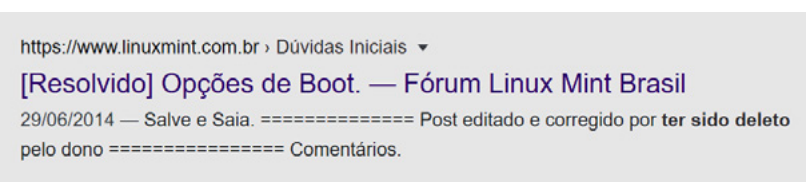


Fonte: www.linuxmint.com.br.

Minha sugestão é que, ao mostrar o dado, o professor chame a atenção do aluno também para a data da postagem (29/11/2019) e para o *site* de onde foi recortado (support.google.com/youtube), já que a localização da fonte é de extrema importância para a construção da argumentação e para a própria legitimidade da informação.

Mais um dado ainda pode ser mostrado, para este caso:

Figura 2 – *ter sido deleto*, dado da web



Fonte: www.linuxmint.com.br.

Importa destacar que este último exemplo pode ser considerado um erro de digitação, entretanto, configuraria, ainda assim, uma possibilidade de reanálise por parte dos falantes, pois, tanto *delete* quanto *deleto* se constituem em estruturas transparentes para o português, a partir de participípios de verbos como *salvar* (*salv-a-do* / *salv-o*), *gastar* (*gast-a-do* / *gast-o*), *pegar* (*peg-a-do* / *peg-o*), e por que não *deletar* (*delet-a-do* / *delet-o*). Uma releitura semelhante ocorre com *entregar* (*entreg-a-do* / *entregu-e*), *aceitar* (*aceit-a-do* / *aceit-o* / *aceit-e*) – sendo este último usado no português de Portugal – “Durante o processo de negociações anterior, o Sindicato dos Estivadores *tinha aceite* uma redução da massa salarial anual dos estivadores” (expresso.sapo.pt, 28/05/2016).

Não está em questão, portanto, julgar as formas, mas criar hipóteses sobre estruturas possíveis no português para se apresentar, então, a convenção: a forma padrão é somente *deletado*, mas poderia ser também as outras²⁷. Novamente, é de grande importância enfatizar a fonte da pesquisa do dado e a data do dado exposto na Imagem 2 (linuxmint.com.br, 29/06/2014).

3.2.3 Registros de outros participípios

É válido também pedir aos alunos que sugiram outros participípios para alguns verbos que poderão ser pré-selecionados pelo professor, a fim de que hipóteses com base no uso real da língua sejam criadas. Vão aqui algumas sugestões de verbos, os quais podem servir como base para a discussão em sala de aula. No Quadro 3, são apresentados alguns exemplos de verbos da 1ª conjugação retirados da *web*, com terminações de participípio em -o e em -e, no mínimo, curiosas.

²⁷ Em minha tese de doutorado, partimos do princípio de que todos os verbos podem ser abundantes no participípio, mas não o são por questões de avaliação do próprio falante ou por convenção linguística (JARDIM, 2019).

Quadro 3 – Participios da *web* de verbo de 1ª conjugação

1ª conjugação -ar	dado e fonte
<i>chegar</i>	Já o etanol registrou queda nos três primeiros meses desse ano, em comparação com o mesmo período de 2020, quando a pandemia da Covid-19 não <i>tinha chego</i> em Mato Grosso ainda. 9 de jun de 2021 - g1.globo.com
	então no dia seguinte liguei e fui informado que o produto ainda não <i>tinha chegue</i> em estoque. 28 de jun de 2016 www.reclameaqui.com.br
<i>informar</i>	O Sr. Oficial de Justiça certificou que deixou de citar Kuba V. Urbana Ltda porque <i>foi informo</i> pelo porteiro que a requerida mudou-se. sem data www.buscaoficial.com
	A carreira <i>foi informe</i> pelo Excelentíssimo Secretário-Geral do MPU, de que o Ministério do Planejamento encaminhou. 5 de nov de 2015 anpr.org.br
<i>comprar</i>	Eu <i>tinha compro</i> em agosto do ano passado, mas <i>tinha compro</i> a versão anterior, aí deu um problema e a altorizada me deu essa nova versão. 10 de jul de 2016 produto.mercadolivre.com.br

Fonte: Adaptado de Jardim (2019).

O Quadro 4 apresenta exemplos de verbos da 2ª conjugação retirados da *web*, com terminações -do, -o e em -e.

Quadro 4 – Participios da *web* de verbo de 2ª conjugação

1ª conjugação -er	dado e fonte
<i>escrever</i>	Porém, o que o autor <i>tinha escrito</i> até então encerrava a jornada do protagonista, que movimentou a história inteira. 18 de jun de 2020 www.legiaodosherois.com.br
	Fico corada e me levanto, começo a procurar a carta que <i>tinha escrevo</i> que juro que tinha deixado no bolso do uniforme, procuro por todos os bolsos. sem data http://aminoapps.com

<i>trazer</i>	Na verdade eu já <i>tinha trago</i> uma versão anterior, mas essa versão do jogador Thijs está bem melhor! 21 de ago de 2016 www.marduktv.com.br
<i>eleger</i>	A Padaria da Esquina do Grupo Vítor Sobral, de São Paulo, <i>foi eleite</i> a “Melhor Padaria” e o “Melhor Café da Manhã” pela revista Prazeres. 22 de jun de 2017 www.brasilportugalnews.com
<i>promover</i>	A FUMEC Virtual <i>foi promove</i> a prática de ensino à distância e tem como objetivo incentivar a utilização de recursos tecnológicos no processo de ensino. sem data www.educaedu-brasil.com

Fonte: Adaptado de Jardim (2019).

E, por fim, o Quadro 5 traz exemplos de verbos da 3ª conjugação, também retirados da *web*, com terminações participiais em *-do*, *-o* e em *-e*.

Quadro 5 – Participios da *web* de verbo de 3ª conjugação

1ª conjugação <i>-ir</i>	dado e fonte
<i>abrir</i>	A nomeação havia atendido indicação do deputado estadual Vaz de Lima (PSDB) e <i>tinha abrido</i> polêmica sobre as atribuições do governador. 23 de jan de 2018 www.diariodaregio.com.br
	Quando o mesmo escutou um “bip bip”, é que se deu conta que o carro tinha sido aberto, e que jeon lhe <i>tinha abro</i> a porta. sem data www.wattpad.com
<i>descobrir</i>	“Eu me sinto enganada! É impossível que <i>tenham descobrido</i> só agora!” 23 de nov de 2017 www.dc.clicrbs.com.br
	A verdade é uma mentira que ainda não <i>foi descoberte</i> , e a mentira, uma verdade que ainda não aconteceu. sem data www.recantodasletras.com.br
<i>assistir</i>	O longa, que estreou em abril, <i>foi assisto</i> por nada menos do que 9,60 milhões de pessoas. 29 de dez de 2016 exame.abril.com.br

Fonte: Adaptado de Jardim (2019).

A BNCC prevê já no Ensino Fundamental II a análise morfológica verbal, embora tal análise deva ser feita com progressão na complexidade, até o 9º ano. Semelhantemente ocorre até o 3º ano do Ensino Médio. Nesse sentido, é o professor quem vai decidir o que exatamente deve atingir na aula de Língua Portuguesa: apenas mostrar os exemplos e avaliá-los com os alunos, sob a ótica do que seria mais aceitável ou menos aceitável, com base no léxico do português, ou mesmo fazer uma análise morfológica do particípio, de modo a mostrar que há, por detrás de cada um dos particípios apresentados, uma lógica estrutural que pode ser mais ou menos transparente para o falante. E, claro: cabe ao professor também enfatizar que cada exemplo pode se tratar de mero erro de digitação.

No entanto, as próprias redes sociais estão aí para nos mostrar que os usos linguísticos são os mais diversos e variados. O Facebook, por exemplo, tem publicações constantes de usuários a respeito de dicas do que não se deve falar ou escrever, como é o caso da página *Pequenas dicas de português*. Por meio de uma imagem, lança-se a pergunta ao leitor: “Eu tinha *compro* ou *comprado*”? A resposta a esta questão está apresentada no Quadro 6, com os seguintes dizeres:

Quadro 6 – Instruções apresentadas por uma página do Facebook quanto ao particípio do verbo *comprar*

Não existe “eu tinha ‘compro!’”
“Eu tinha *compro* o carro do ano”
“Eu tinha *mando* dizer”
“Eu tinha *chego* atrasado”
“Eu tinha *trago* o presente”...
TODAS ESSAS FORMAS SÃO ERRADAS!
Esses verbos *não são abundantes*, isto é, não aceitam duplo particípio. *Diga sempre:*
“Eu tinha *comprado*”
“Eu tinha *mandado*”
“Eu tinha *chegado*”
“Eu tinha *trazido*”

Fonte: Adaptado de <https://www.facebook.com/PequenasDicasDePortugues/>

Ora, por que alguém se preocuparia em afirmar que particípios como *compro*, *mando*, *chego* e *trago* estão errados? Exatamente isto:

porque são constantemente usados. E isso é uma constatação que deve ser construída em sala de aula. Os alunos devem saber minimamente a diferença entre norma-padrão e norma popular, e sugiro ainda ao professor de Educação Básica acrescentar o conceito de norma culta às suas aulas – acrescente-se aqui a leitura atenciosa de Faraco (2008). Aliás, em várias habilidades, essa noção aparece como proposta no ensino, quando o foco é o planejamento e a produção de textos. Cito uma delas, conferida entre o 6º e o 9º ano do Fundamental II:

(EF69LP12) Desenvolver estratégias de planejamento, elaboração, revisão, edição, reescrita/*redesign* (esses três últimos quando não for situação ao vivo) e avaliação de textos orais, áudio e/ou vídeo, *considerando sua adequação aos contextos em que foram produzidos, à forma composicional e estilo de gêneros, a clareza, progressão temática e variedade linguística empregada*, os elementos relacionados à fala, tais como modulação de voz, entonação, ritmo, altura e intensidade, respiração etc., os elementos cinésicos, tais como postura corporal, movimentos e gestualidade significativa, expressão facial, contato de olho com plateia etc. (BRASIL, 2018, p. 145 [grifos meus]).

Aproveito aqui ainda o que a BNCC diz a respeito do ensino de língua inglesa, que é fundamental para o que busco propor neste capítulo:

Para além da definição do que é certo e do que é errado, essas descobertas devem propiciar reflexões sobre noções como “adequação”, “padrão”, “variação linguística” e “inteligibilidade”, levando o estudante a pensar sobre os usos da língua inglesa, questionando, por exemplo: “Essa forma de usar o inglês estaria ‘adequada’ na perspectiva de quem? Quem define o que é o ‘correto’ na língua? Quem estaria incluído nesses usos da linguagem? Quem estaria silenciado?” De modo contrastivo, devem também explorar relações de semelhança e diferença entre a língua inglesa, a língua portuguesa e outras línguas que porventura os alunos também conheçam. Para além de uma comparação trivial, com vistas à mera curiosidade, o transitar por diferentes línguas pode se constituir um exercício metalinguístico frutífero, ao mesmo tempo em que dá visibilidade a outras línguas, que não apenas o inglês. (BRASIL, 2018, p. 245)

Como é possível observar, o intuito da Base é promover a reflexão sobre “adequação”, “padrão”, “variação linguística” e “inteligibilidade”, levando o estudante a pensar sobre quais formas são idealizadas e quais são usadas, e, se possível, perpassar por outras línguas, para que possa comparar as estruturas e compreender que há formas mais adequadas que outras no texto, e que há silenciamentos de vozes por conta do preconceito sobre determinadas formas – *abrido*, *escrevido*, quem geralmente as usa? É fato que a curiosidade desperta o interesse pela análise linguística. Despertemos, pois, a curiosidade sobre os usos linguísticos. Criemos estratégias para isso.

3.3 Pesquisa sociolinguística: avaliação linguística da comunidade

Uma pesquisa sociolinguística pode ser realizada já no Ensino Fundamental II. Por meio de perguntas simples e objetivas, os alunos podem fazer entrevistas sobre a avaliação dos falantes de sua comunidade com respeito a diversos objetos linguísticos, inclusive com os participípios. Deve ficar claro aos estudantes que a avaliação – positiva ou negativa – dos falantes não tem a ver com a norma-padrão, mas com os usos reais, e que, dessa forma, usos linguísticos não padrão podem ser avaliados positivamente. Estas são as minhas sugestões para uma entrevista, em que o entrevistado deverá responder a um teste de avaliação com participípios:

Sugestão das instruções:

1. a entrevista e coleta de dados será individual;
2. cada aluno deve entrevistar 5 pessoas, sendo que os entrevistados devem ter a partir de 15 anos – considerando que a partir desta idade os falantes já têm intuições linguísticas mais desenvolvidas;

3. o aluno entrevistador não deverá interferir nas respostas do entrevistado, em hipótese alguma, dando sugestões;
4. o aluno entrevistador deve deixar claro para o entrevistado que o que importa é a opinião do entrevistado sobre os usos linguísticos a serem lidos, devendo este abster-se de regras gramaticais prescritas e de noções de certo ou errado, já que se trata de um teste de avaliação;
5. as respostas da entrevista devem ser anotadas para um compartilhamento em sala de aula, em data oportuna.

Sugestão para o teste de avaliação:

Julgue cada frase a seguir, considerando-a como *boa*, *ruim* ou *nem boa nem ruim*. Você não deve levar em conta noções como certo ou errado, mas sua opinião sobre a escrita das frases. Você é um falante nativo do português e pode opinar sobre as formas linguísticas!

Marque com x sua opinião sobre cada frase.	A frase é:		
	boa	ruim	nem boa nem ruim
Naquele dia, o João <i>tinha chegado</i> acompanhado na festa.			
Naquele dia, o João <i>tinha chego</i> acompanhado na festa.			
Para o jantar, o João <i>tinha trazido</i> uma sobremesa.			
Para o jantar, o João <i>tinha trago</i> uma sobremesa.			
O João <i>tinha descobrido</i> toda a verdade sobre o caso.			
O João <i>tinha descoberto</i> toda a verdade sobre o caso.			
O João <i>tinha imprimido</i> o documento para a reunião.			
O João <i>tinha impresso</i> o documento para a reunião.			
O amigo do João <i>tinha pagado</i> o jantar naquela noite.			
O amigo do João <i>tinha pago</i> o jantar naquela noite.			

Ao final da coleta de dados, com base no modelo do teste recém apresentado, pode-se criar um gráfico em interdisciplinaridade com o

professor de Matemática, em tempo real com os alunos, através de uma projeção e da contagem de respostas – *boa, ruim e nem boa nem ruim* –, que serão dadas pelos alunos neste momento. O professor de Língua Portuguesa poderá, na sua aula, organizar as quantidades de respostas para cada caso e repassar o resultado ao professor da área de exatas. Note que, a depender das respostas, já será possível perceber a preferência de falantes do português por participios arrizotônicos ou rizotônicos²⁸ com o auxiliar *ter* e mesmo se há participios não padrão que são bem avaliados.

Ademais, já é possível, a depender do ano escolar do aluno, fazer uma comparação com as regras da norma-padrão, que direciona o uso de *ter/haver* com participios em *-do* e o uso de participios rizotônicos com o auxiliar *ser*, para verbos que são abundantes no participio, mostrando, assim, a distância entre a norma-padrão e a culta, por exemplo. Em seguida, a turma poderá escrever, em dupla, um texto dissertativo-argumentativo com base na leitura dos resultados do gráfico. Esse tipo de trabalho contribuirá para o desenvolvimento de competências e habilidades que irão legitimar não apenas o cálculo de percentuais, como também a leitura de gêneros textuais gráficos, tão comuns nas disciplinas de Ciências e de Geografia.

Outro teste que Labov (2008 [1972], p. 249) assume como bom instrumento para a coleta de dados avaliados por falantes são os *testes de correção de sala de aula*. Nesse caso, o professor poderá pedir aos alunos que se afastem dos modelos escolares, ou até mesmo que “corrijam” as frases para que sejam escritas de acordo com a “gramática” padrão ou culta, por exemplo. Veja um exemplo simples de como poderia ser essa atividade:

28 Participios arrizotônicos são aqueles em que o acento tônico recai sobre o sufixo – os terminados em *-do*, por exemplo; os rizotônicos, os que o acento tônico recai sobre o radical – como em *salvo*.

Figura 3 – Exemplo de atividade para revisão, a partir de textos autênticos



The screenshot shows a webpage with a purple header containing the logo 'A Febre' and navigation links: MÚSICA, SÉRIES, FILMES, ENTREVISTAS, FAMOSOS, NA MIRA. Below the header, the article title is 'Kally's Mashup – Um Aniversário Muito Kally: Nickelodeon revela data de estreia e está muito perto'. The author is 'By Daniel Pacóno' and the date is 'Publicado 12 de julho de 2021'. The article text includes several highlighted errors: 'chegou' (should be plural), 'de despedindo' (should be 'se despedindo'), 'em janeiro' (should be between commas), and 'e estamos' (should be a comma).

By Daniel Pacóno Publicado 12 de julho de 2021

As gravações do filme de 'Kally's Mashup' **chegou** ao fim **e** estamos muito emocionados com os posts que o elenco postou **de** despedindo de seus colegas e da produção!

Após dois anos desde o fim da segunda temporada da série da **Nickelodeon**, **Maia Reficco (Kally Ponce)** revelou que a história não **tinha chego** ao fim, mas que não haveria uma terceira temporada. Finalmente **e** em janeiro, a **Nickelodeon** confirmou que '**Kally's Mashup**' ganhará um filme e a história da protagonista terá um belo final. Segundo os spoilers divulgados pela emissora, **Kally** lança uma nova música um dia antes do seu aniversário e acaba sendo reconhecida por um grande estilista da **Colômbia** e precisará viajar para o país para cantar em seu desfile de moda.

Fonte: <https://febreteen.com.br/2021/04/gravacoes-do-filme-de-kallys-mashup-chegam-ao-fim-e-elenco-se-despede-da-forma-mais-fofa/>.

Como se vê, a figura 3 apresenta, além de um particípio não padrão, que forma o tempo composto com *ter*, outras inadequações: (i) falta de concordância verbal, no primeiro parágrafo, em “as gravações do filme [...] *chegou*”, em que o verbo deve estar no plural – “chegaram”; (ii) erro de digitação em “o elenco postou *de* despedindo” – em vez de “se”; (iii) falta de pontuação na circunstância de tempo deslocada “em janeiro”, que deveria estar entre vírgulas; e, por fim, (iv) também a falta de vírgula no período composto por coordenação, no primeiro parágrafo, em “as gravações do filme [...] *e* estamos muito emocionados [...]”, uma vez que se tem sujeitos diferentes ligados pelo conector *e* – “as gravações do filme [...], *e* estamos muito emocionados”.

Caberia ao professor, neste momento, orientar o aluno para revisar o texto em sua totalidade, trabalhando não apenas o objeto linguístico em foco, ou seja, o particípio, mas fazendo o aluno atentar para quaisquer inadequações que o texto possa apresentar, o que não significa usar toda a metalinguagem para este exercício.

Ora, a avaliação do falante é também um fator de grande importância no processo de mudança linguística, pois as reações avaliativas dos falantes exibem que, de alguma forma, os particípios duplos podem estar estratificados estilística e socialmente (JARDIM, 2019). Parece haver, talvez, um momento no processo da mudança em que a forma nova deixa de receber correção social explícita, ou tal correção se torna esporádica, e isso se dá quando a variável em questão – e, obviamente, uma de suas variantes – adquire importância social, de modo que a forma padrão é substituída pela vernacular, a qual passa a carregar prestígio ou avaliação positiva – um bom exemplo para isso é o par participial *chegado/chego*.

Por fim, os resultados dessa avaliação sobre formas linguísticas podem nos indicar mudança em progresso (WEINREICH; LABOV; HERZOG, 2006 [1968]), uma conversa, no mínimo, instigante para os alunos do Ensino Médio, que passam a ver a língua de um ponto de vista científico, devendo ser constantemente estudada.

3.4 Exercícios para a Educação Básica

De maneira muito breve e objetiva, gostaria de compartilhar nesta última subseção as diferentes complexidades que podem ser trabalhadas com relação ao estudo de particípios na Educação Básica. Observe as questões a seguir, retiradas de avaliações aplicadas por mim:

Figura 4 – questão 6º ano do EF II

A variação linguística é um fenômeno comum a todas as línguas, já que apenas línguas mortas, como o latim, não se modificam mais. Nossa língua, é uma língua viva e por isso passou e continua passando por várias transformações. Sabendo disso, assinale a alternativa em que UM dos termos dos pares NÃO é aceito pela norma padrão da língua. *

1 ponto

- travißeiro / trabisßeiro
- aipim / mandioca
- estojo / penal
- tinha chegado / tinha chego
- juntar / ajuntar

Fonte: Elaboração própria.

Figura 5 – questão 7º ao 9º ano do EF II

(5) Há verbos no português que são abundantes no participio, tal qual o verbo "salvar". Dos verbos destacados no texto, qual deles é abundante no participio? *

1 ponto

- chegar
- fazer
- assemelhar
- extinguir
- apalpar

Fonte: Elaboração própria.

Figura 6 – questão 1º, 2º e 3º do EM

Sabe-se que há formas verbais que não são aceitas pela norma padrão da nossa língua, porém são comumente usadas na fala e na escrita, inclusive por pessoas escolarizadas. É o caso do particípio "chego": de acordo com a norma padrão, deve-se usar "O aluno tinha chegado atrasado". A esse respeito, assinale a alternativa INCORRETA: *

10 pontos

- assim como o verbo "chegar", o verbo "trazer" também tem apresentado usos como "tinha trago", em vez de "tinha trazido", mostrando a variação no uso
- como muitos estudos têm mostrado, há uma forma correta e incorreta de se falar e de se escrever, portanto os falantes que usam a forma verbal "chego" estão falando e escrevendo errado, não havendo explicações linguísticas para tal uso
- o particípio "chego" é uma forma possível em nossa língua, já que há participios com a mesma forma morfológica, como "salvo" e "gasto", em "tinha salvo" e "tinha gasto", respectivamente
- os falantes nativos são inteligentes: generalizam as regras de sua própria língua e se aventuram a formas outras, novas, que, muitas vezes são bem avaliadas socialmente

Fonte: Elaboração própria.

As figuras 4, 5 e 6 compõem diferentes representatividades de como a variação nos participios pode aparecer como discussão em avaliações e exercícios realizados na aula de Língua Portuguesa. Enquanto para o 6º ano, figura 4, o objetivo é apenas focar no que é norma-padrão, com base na variação lexical, a figura 5 aborda, de maneira mais objetiva e específica, o uso do particípio em contextos de abundância, próprio da classe dos verbos. Por outro lado, uma compreensão mais profunda se espera no Ensino Médio – a figura 6 compara participios arrizotônicos e rizotônicos em tempos compostos e exige do aluno uma experiência mais abstrata com sua língua materna, de modo a construir uma argumentação, levando em conta conceitos como a generalização de regras por parte do falante. Obviamente não se busca aqui esgotar modelos de atividades, mas apenas sugerir algumas.

PALAVRAS FINAIS

Certamente não há uma única forma de abordagem dos objetos linguísticos em sala de aula. O professor saberá por onde deve começar a discussão do próximo conteúdo/objeto de conhecimento, ao abrir uma conversa em que os alunos se sintam participantes da construção e compreensão de sua língua materna. Minha sugestão é sempre uma: deve haver conversa, posicionamento, avaliação, argumentação, hipóteses, evidências. Ter uma “carta” de contraexemplos para os dados linguísticos que os alunos, porventura, poderão trazer é um modo de desenvolver neles o aperfeiçoamento da argumentação, fazendo-os pensar sobre o que falam.

O que proponho aqui é exatamente isto: uma sugestão. Nem sempre ministrei esta aula nesta ordem, tampouco passei por todas as etapas aqui descritas. É necessário adaptar-se e sempre estar aberto a outras possibilidades didáticas, inclusive eliminar aquelas que não surtiram bons resultados. Daqui podem surgir ideias para a metodologia de tratamento de outros objetos da aula de Língua Portuguesa. O que eu quis deixar evidente – e espero que tenha conseguido – é que a BNCC, embasada também na Sociolinguística, promove maior espaço para se estudar a língua em seu caráter científico e, portanto, como um sistema sujeito a alterações e a diferentes reflexões.

Trazer para a sala de aula textos autênticos, dados reais do português do Brasil, fazer relações entre as diferentes normas – padrão, culta e popular – apenas enriquece a aula e coloca os alunos em posição ativa diante de sua própria fala/escrita. É a variedade de atividades em sala de aula que produzirá um resultado mais abrangente: exercício de múltipla escolha, coleta de dados, montagem de gráfico em conjunto, entrevista, produção de teste de avaliação, revisão e muitas outras formas de desenvolver habilidades e competências, que não foram exploradas aqui.

Somente assim será possível formar alunos pensantes e críticos de suas próprias reflexões e argumentações. E, para isso, usei como exemplo um dentre inúmeros objetos de conhecimento: os participípios verbais – em sua variação real.

8

Cíntia Franz
Hugo dos Santos Konkel
Priscila de Sousa

Formas de representar o futuro do presente:

uma proposta de ação
didática em anos finais
do Ensino Fundamental

PALAVRAS INICIAIS

Para elaborar um plano de trabalho educativo voltado ao estudo da língua é necessário, antes de tudo, distinguir as abordagens vinculadas ao ensino de gramática tradicional daquelas voltadas à língua em uso, no bojo das práticas sociais. Essa distinção permite reconhecer que a chamada gramática tradicional (GT) valoriza a norma considerada “padrão”, e toma a língua escrita como referência, ao passo que um trabalho amparado na Sociolinguística, objetivamente, tenta desassociar as formas existentes de estereótipos que carregam consigo evidências de preconceito linguístico e a crença baseada no senso comum de que basta seguir as regras da GT para “falar/escrever bem e corretamente”.

Ao relacionar esta proposta de trabalho aos estudos da Sociolinguística Variacionista, entende-se que a língua precisa ser concebida a partir de sua heterogeneidade sistemática, fator primordial na identificação de grupos e na demarcação de diferenças sociais na comunidade. Assumindo a língua como sistema heterogêneo, é possível identificar ocorrências de variação em todos os níveis linguísticos: fonológico, morfológico, sintático, semântico-lexical, discursivo. Esses níveis linguísticos, por sua vez, não devem ser tratados de forma estanque, o que significaria um retorno a um entendimento de gramática estática e não voltada para a interação. De acordo com Coelho et al. (2010, p. 26):

Esse é o olhar sobre a língua e sobre o fenômeno da variação que um sociolinguista adota ao trabalhar com dados reais (produzidos por falantes reais, em uma comunidade real). Seu objetivo é descobrir quais os mecanismos que regulam a variação, como ela interage com os outros elementos do sistema linguístico e também da matriz social em que ocorre e como que ela pode levar à mudança na língua.

A partir dessa percepção, nas instituições de ensino, as questões que envolvem o trabalho com a língua devem ser reflexivas e demonstrar clareza quanto às concepções de língua e de sujeito

assumidas nesses espaços. Para isso, é necessário que o professor assuma uma postura consciente e transformadora, uma vez que a língua ainda tem sido tratada como um sistema homogêneo, em grande parte do campo educacional, e vista de forma descontextualizada, ignorando os sujeitos que dela fazem uso. Consequentemente, a concepção de gramática que impera nas salas de aula, em sua maioria, acaba sendo a de um manual composto apenas de regras que registram as formas duras e estáticas de usar a língua.

No que se refere aos documentos curriculares, é possível citar a Proposta Curricular de Santa Catarina (2014), quando preconiza um ensino sistematizado da língua materna, em que a interação aparece como elemento fundamental. O ensino previsto neste documento atua em favor da reflexão sobre o uso da gramática na escola, que não pode figurar fechada em si mesma, como tem acontecido historicamente. Há também, neste documento, uma crítica ao esvaziamento do trabalho com os conhecimentos gramaticais como estratégia de fuga a um ensino meramente normativo. Assim:

[...] em nome de não mais realizar um equivocado trabalho com os conhecimentos gramaticais que seja meramente normativo e centrado na memorização de conceitos, em uma concepção de *línguas* tomadas apenas como *sistemas abstratos*, parece instituir-se um percurso contrário, um processo de apagamento absoluto do trabalho com tais conhecimentos. (SANTA CATARINA, 2014, p. 131).

Por isso, a referida proposta prevê um movimento a partir do qual tanto o vocabulário quanto as estruturas gramaticais devem ser agenciadas em prol dos usos e dos propósitos que movem os sujeitos que a partir dela interagem. Alinhamo-nos a essa proposta no que se refere ao entendimento do trabalho com a língua em sala de aula e, por essa razão, ao longo deste capítulo, procuramos contemplar algumas formas utilizadas pelos falantes na produção de discursos que indiquem o tempo futuro, com a intenção de, a partir disso, desenvolver atividades

que funcionem como uma possibilidade de intervenção didática para o uso do professor em aulas de Língua Portuguesa.

Consideramos, neste capítulo, (i) estudos de diversos autores, como Faraco (2008), Bortoni-Ricardo (2005), Geraldi (1997), para tratar de reflexões voltadas ao entendimento tanto da organização da língua como um sistema heterogêneo, quanto da transposição didática necessária ao trabalho de educação linguística; (ii) trabalhos descritivos sobre diferentes formas de representação do tempo futuro do presente (OLIVEIRA, 2006; CINTRA, 2008; SILVA, 2010; entre outros); para então apresentar (iii) uma proposta didática para o trabalho com esse tempo verbal.

O tempo futuro do presente expressa uma situação que é posterior ao momento de fala, podendo ser representado por diferentes formas verbais (*sairei, vou sair, irei sair, vou estar saindo, estarei saindo, hei de sair, saio*; além de locuções modais: *devo sair, tenho que sair*, entre outras). É possível, ainda, considerar que, em situações de interação, outros elementos da oração podem servir como dêiticos, desempenhando o papel de referenciar o tempo da oração. Advérbios de tempo muitas vezes realizam o papel de indicadores do momento temporal da oração, sendo acompanhados por verbos conjugados em tempo verbal presente, por exemplo.

Considerando essas diversas formas do dizer, o trabalho de análise em sala de aula, neste caso com foco nas formas de futuro do presente, precisa lidar com a variabilidade das possíveis formas que ocorrem no uso e observar seus efeitos nas diferentes configurações discursivas em que ocorrem para a marcação de tempo. Neste capítulo, apresentamos uma proposta de intervenção para aulas de Língua Portuguesa que, para além das regras consideradas padrão nas gramáticas normativas, busca observar as regularidades presentes no uso efetivo da língua, em situações reais de interação.

Este capítulo divide-se em duas seções. A primeira delas descreve a relevância que tem a variação e a análise linguística no ensino

de Língua Portuguesa, bem como, mais especificamente, as diferentes possibilidades de expressão do tempo futuro do presente. Também são apresentadas algumas breves reflexões sobre aspecto, modo e tempos verbais. Na seção seguinte, apresentamos uma proposta de atividade, com textos que objetivam a análise linguística e a reflexão sobre a norma considerada “padrão” e as regularidades observadas em diferentes gêneros textuais.

1 ENSINO DE GRAMÁTICA: A EXPRESSÃO LINGUÍSTICA DO TEMPO FUTURO DO PRESENTE

Faraco (2008) discute a relação entre uma norma oficial idealizada e as variações desta norma que ocorrem no contato entre diferentes grupos sociais, etários ou regionais.²⁹ Desse contato surgem diferentes esquemas para a construção de enunciados. A influência desses aspectos sobre a língua acaba por gerar normas regionais, etárias e de maior ou menor formalidade, que, apesar de não seguirem a norma considerada padrão para gramáticos normativistas, são plenamente adequadas para aqueles que delas fazem uso. Bortoni-Ricardo (2005, p. 25) destaca a existência dessas diferentes normas e as relações políticas que acabam por estigmatizar uma determinada norma, enquanto atribuem um status social superior para outra norma considerada a “cultura”. Ainda, segundo a autora:

É um ponto consensual em linguística que a norma-padrão de qualquer língua possui preeminência sobre as demais variedades em decorrência de fatores históricos e culturais que determinam a sua imposição e legitimação. Não se reconhece nela qualquer valor inerente ou intrínseco, mas sim, atribuídos que

29 A norma oficial idealizada seria a “norma-padrão”, ao passo que as normas efetivamente utilizadas correspondem a padrões observados no uso da língua em situações de interação, sendo uma delas a “norma culta” (FARACO, 2008).

se desenvolveram a longo de um processo sócio-histórico de natureza institucional. (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 25)

Considerando que há aspectos sócio-históricos que motivam a exclusão de determinadas normas, é necessário, em sala de aula, buscar promover reflexões que permitam ao aluno alcançar o entendimento de que existem diversas formas de dizer a mesma coisa. Os motivos para a ocorrência de diferentes usos, como questões etárias, regionais, econômicas e o grau de formalidade da situação, também se tornam objeto de estudo.

Consoante a isso, é primordial que o trabalho realizado em sala de aula se organize de forma que o ensino da escrita privilegie a reflexão dos alunos acerca das diferentes estratégias de dizer (GERALDI, 1997) que podem ser agenciadas na materialização de seus projetos de dizer.

Desse modo, para escapar de práticas de ensino que concebam a língua de modo homogêneo ou imanente, cabe à escola promover, no bojo de práticas pedagógicas claramente planejadas, momentos de reflexão linguística que superem o mero domínio de formas linguísticas específicas e permitam compreender a heterogeneidade linguística que ocorre, inclusive, na própria norma culta. As variações nas formas verbais de expressão do futuro do presente, como veremos adiante, ocorrem no âmbito da norma culta, distinguindo-se basicamente quanto a gêneros textuais que envolvem diferentes níveis de formalidade e/ou modalidade.

1.1 A análise linguística

Tendo em vista uma perspectiva interacional da língua, consideramos importante ressaltar a análise linguística como eixo de ensino de língua em prol da produção escrita e da leitura, observando que, nos mais variados discursos é pela leitura e escrita que se elaboram os enunciados que darão sentido às interações. Nessa perspectiva, como já levantado,

é mister vencer a artificialidade das práticas escolares voltadas ao uso linguístico e possibilitar os diversos dizeres sem operar com dizeres dados no vazio, destituídos de propósitos interacionais. Consoante a isso, Bortoni-Ricardo (2005, p. 26) salienta que “[...] a aprendizagem da norma culta deve significar uma ampliação da competência linguística e comunicativa do aluno, que deverá aprender a empregar uma variedade ou outra, de acordo com as circunstâncias da situação de fala.”

O apelo ao ensino de língua como prática interacional e discursiva no horizonte das práticas de leitura e de escrita não é uma novidade. Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental já deixavam claro que perspectiva deveria ser adotada no ensino de língua e propunham o trabalho com os seguintes aspectos linguísticos: variação linguística (modalidades, variedades, registros); organização estrutural dos enunciados; léxico e redes semânticas; processos de construção de significação; modos de organização dos discursos. Ainda de acordo com esse documento parametrizador, com a prática de análise linguística espera-se que o aluno atinja os seguintes objetivos básicos:

[...] constitua um conjunto de conhecimentos sobre o funcionamento da linguagem e sobre o sistema linguístico relevantes para as práticas de escuta, leitura e produção de textos; aproprie-se dos instrumentos de natureza procedimental e conceitual necessários para a análise e reflexão linguística (delimitação e identificação de unidades, compreensão das relações estabelecidas entre as unidades e das funções discursivas associadas a elas no contexto); seja capaz de verificar as regularidades das diferentes variedades do Português, reconhecendo os valores sociais nelas implicados e, conseqüentemente, o preconceito contra as formas populares em oposição às formas dos grupos socialmente favorecidos. (BRASIL, 1998, p. 36)

Portanto, torna-se evidente que a prática de análise linguística é fundamental no que diz respeito às aulas de Língua Portuguesa, já que se constitui como uma atividade reflexiva sobre o uso que promove o entendimento do sistema linguístico de modo mais amplo.

Geraldi (1997, p. 192) afirma que “[se] incluem nessas atividades de análise linguística as reflexões sobre as estratégias de dizer, o conjunto historicamente constituído de configurações textuais”. Ou seja, a aprendizagem mais sistemática da língua não se dá apartada dos textos. Ao contrário, é neles que as regularidades da língua se materializam e tornam-se passíveis de análise.

Assim, ao planejar ações de análise linguística para a sala de aula, o professor levará o aluno a compreender como o texto se organiza e, a partir disso, será possível reconhecer a importância dos elementos gramaticais para a coesão e coerência do texto, contribuindo com sua reestruturação e reescrita, ou seja, esse trabalho prevê problemas de estrutura, de ordem sintática, de ordem morfológica e fonológica. Desse modo, Geraldi ressalta a real função nas aulas de língua portuguesa:

A opção de um ensino da língua considerando as relações humanas que ela perpassa (concebendo a linguagem como lugar de um processo de interação), a partir da perspectiva de que na escola se poder oportunizar o domínio de mais de outra forma de expressão, exige que reconsideremos ‘o que’ vamos ensinar, já que tal opção representa parte da resposta do ‘para que’ ensinamos. (GERALDI, 1997, p. 45)

O tratamento dado ao uso do verbo no tempo futuro do presente, objeto deste trabalho, considerando tanto o aspecto morfológico, quanto o semântico-pragmático, é realizado com foco na prática de análise linguística, buscando superar as rupturas e fragmentações características da gramática normativa e direcionando a atenção para os modos de dizer na sua relação com os objetivos interacionais. A Proposta Curricular de Santa Catarina, em relação à análise linguística, prevê exatamente este movimento:

Trabalhar com conhecimentos gramaticais sob forma de análise linguística exige dos processos docentes de formação inicial e continuada uma sólida base em conhecimentos sobre discurso, sobre texto e sobre forma e função nas línguas, entre outras questões, de modo que os professores possam estar

preparados para empreender uma ação em que os estudantes se apropriem de saberes sobre vocabulário e estruturas gramaticais que lhes permitam refletir sobre como, por exemplo, na compreensão textual, categorias nominais, verbais, processos de nominalização e predicação, alternância entre tempos e modos verbais, pronominalizações, dentre outros tantos recursos, são agenciados para a indicação dos sentidos pretendidos pelo autor no encontro com o leitor; vale o mesmo para a produção textual. (SANTA CATARINA, 2014, p. 132)

A significação é elemento central para o desenvolvimento de um processo de análise linguística consistente. Nesse sentido, Geraldi (1997) faz algumas considerações relevantes para o planejamento de ações que visam não somente a produção de texto, mas que se faça uso da análise linguística para tal, ou seja, esse trabalho deve se direcionar para que: (i) se tenha o que dizer; (ii) se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer; (iii) se tenha para quem dizer o que se tem a dizer; (iv) o locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz; (v) se escolham as estratégias para realizar. Em outras palavras: ensinar a gramática da língua significa refletir sobre sua forma de organização e uso em diferentes contextos de produção.

A abordagem proposta aqui naturalmente não ignora a gramática, já que, como aponta Antunes, é impossível existir uma língua sem uma gramática. Porém, é relevante compreender que há uma disparidade entre regras de gramática e o direcionamento do ensino a nomenclaturas e/ou classificações. De acordo com a autora:

Dessa forma, são regras, por exemplo, a descrição de como empregar os pronomes; de como usar as flexões verbais para indicar diferenças de tempo e de modo; de como estabelecer relações semânticas entre partes do texto (relações de causa, de tempo, de comparação, de oposição e etc.); de quando e como usar o artigo indefinido e o definido; de quando e de como garantir a complementação do verbo ou de outras palavras; de como expressar exatamente o que se quer pelo uso da palavra adequada, no lugar certo, na posição certa. (ANTUNES, 2003, p. 86)

Em suma, a prática de análise linguística é um trabalho de reflexão sobre a organização do texto, oral ou escrito, que inclui diversos aspectos, como a situação social de produção e de interlocução, e que deve incluir a seleção lexical bem como os mecanismos de textualização capazes de incidir sobre as regras gramaticais necessárias para a situação de emprego de uso da língua.

1.2 Formas de representar o tempo futuro do presente

Os estudos sobre a diferenciação entre os tempos verbais ocupam-se, entre outros aspectos, de analisar como os tempos verbais são apresentados pelas gramáticas ditas tradicionais. Nesse sentido, Silva afirma:

As GTs apresentam o futuro do presente, doravante futuro sintético, como tempo ao qual se pode, inclusive, associar modos diferenciados: indicativo e subjuntivo. No português elas apresentam a tríade temporal: passado, presente e futuro, como se fosse, nas palavras de Silva (2002), simplesmente uma divisão de tempo linear, [...] impedindo o alcance de sua significação no discurso. (SILVA, 2010, p. 51)

A partir dessa divisão tradicional, temos a ideia de que apenas poucos tempos verbais representam o referente do tempo de uma determinada construção linguística. A divisão do tempo em apenas três pontos de referência (passado, presente, futuro) acaba por não dar conta das variações dentro do discurso, adotando formas fixas para as representações. Essa visão também é apontada por Silva e Oliveira ao analisarem como livros didáticos representam o futuro. De acordo com os autores:

Uma questão atual relevante para o ensino de Português no Brasil é o fato de a maioria dos autores de gramáticas tradicionais e de livros didáticos enfocarem apenas o estudo do futuro do presente do indicativo simples. Alguns mencionam o uso do presente do indicativo com valor de futuro para anunciar um acontecimento próximo. Um exemplo disso é apontado por Coelho

(2007) em Almeida (1992, p. 228), o qual conceitua este diferente uso do indicativo utilizando a forma perifrástica com o verbo *ir* no infinitivo, ação que irá realizar-se. (SILVA; OLIVEIRA, 2013, p. 05)

Neste trabalho, vamos focalizar o futuro do presente definido a partir de um critério temporal como “tempo verbal que codifica uma situação S futura em relação ao momento de fala F ao qual se ancora tomando-o como ponto de referência R”, podendo ser assim representado num diagrama temporal (GÖRSKI et al., 2002, p. 226):

→ ----- F/R ----- S ----- →

No exemplo “*lerei/ vou ler/ leio* o livro amanhã”, o momento de fala F coincide com o ponto de referência R, e a situação S de ler o livro se situa num momento posterior a F/R.

Observando textos orais e escritos, diferentes autores destacam que é possível perceber um aumento no índice de uso da perífrase *Ir + infinitivo* ao longo do tempo, bem como de outras formas verbais de expressão do tempo futuro do presente – usos que são ignorados em gramáticas normativas e materiais didáticos em geral.

Oliveira (2006) analisou dados de fala e de escrita recolhidos nas décadas de 1970 e 1990 e mapeou seis variantes: a) o futuro simples/sintético (aquele filme *estreará* ano que vem); b) o presente (aquele filme *estrea* ano que vem); c) a perífrase com *ir* no presente (aquele filme *vai estrear* ano que vem); d) a perífrase com *ir* no futuro (aquele filme *irá estrear* ano que vem); e) a perífrase com *haver* no presente (aquele filme *há de estrear* ano que vem); e f) a perífrase com *haver* no futuro (aquele filme *haverá de estrear* ano que vem). De acordo com a autora, o futuro simples é a variante mais utilizada na escrita, enquanto na fala predominam as perífrases.

Görski et al. (2002), ao analisarem dados de fala da década de 1990 (VARSUL/Florianópolis), verificam que a perífrase *Ir + infinitivo*

e a forma verbal no presente do indicativo são as variantes usadas pelos falantes entrevistados, com raras ocorrências da forma sintética, notadamente em expressões relativamente cristalizadas. Silva (2010) aponta que, em pesquisas ocorridas após os anos 1990, constatou-se que a perífrase tornou-se a forma dominante na expressão do futuro.

Almeida (2009) percebe um uso maior da perífrase em situações de comunicação oral, enquanto em situações escritas é possível perceber ainda o uso do futuro sintético, mas a autora ressalta que esta ocorrência se situa em gêneros específicos. Em consonância com essa observação, Barbosa (2007), ao analisar gêneros empregados em situações mais formais, percebeu uma ocorrência muito alta do futuro sintético como forma de assumir um grau de formalidade maior no discurso. Em relação ao contexto oral, Cintra (2008, p. 03) registra que “[é] consensual, entre os trabalhos que abordam a expressão da futuridade no PB, a constatação de que se processa a diminuição gradual da forma sintética e o crescente uso da forma analítica ir(pres.)+infinitivo, especialmente na modalidade falada”.

É possível concluir, portanto, que a perífrase se tornou a forma dominante de expressão do futuro, principalmente em contextos informais, em uso oral e em situações em que se busca demonstrar certeza sobre a ocorrência do fato. Ainda assim, outras formas continuam sendo utilizadas em textos escritos que exigem uma formalidade maior. A título de exemplo, Cintra discute a formação do futuro através de dois tipos de perífrase;

É fato que a forma perifrástica ir(pres.)+infinitivo desempenha papel determinante na substituição das formas sintéticas de futuro. Por outro lado, supomos que, na medida em que se processa a diminuição progressiva do futuro sintético, configura-se um contexto favorável à recorrência também de outras formas perifrásticas, relacionadas à expressão da futuridade, que passam a ser mais usadas. Associada a essa inclinação, uma outra tendência em curso parece contribuir para a emergência de ir(pres.)+(es)ta(r)+gerúndio, qual seja, o uso de

construções com estar+gerúndio. Essa tendência, visualizada por Viotti e Scher (2003), é o que leva as autoras a considerarem ir(pres.)+(es)ta(r)+gerúndio como parte de um contexto mais amplo de mudanças relacionadas ao aumento significativo do uso do infinitivo perifrástico (estar+gerúndio). As autoras constatam, tendo por base dados de fala espontânea coletados de entrevistas em programas de rádio, uma grande recorrência do infinitivo perifrástico. (CINTRA, 2008, p. 04)

A perífrase passa por um processo de gramaticalização, onde o primeiro verbo (auxiliar), pelo uso constante da forma combinada, perde o seu significado original (no caso, de movimento) compondo uma locução junto ao segundo verbo (principal), passando a servir como marcação de pessoa, tempo ou modo do segundo verbo. A quantidade de registros da perífrase mostra que essa forma verbal é a preferida sobre outras formas, sendo encontrada principalmente em situações de maior informalidade.

Assentadas as reflexões acerca das formas de representação do futuro, apresentamos uma proposta de trabalho que procura evitar tanto o tratamento meramente instrumental do componente linguístico, quanto a abordagem que o toma como finalidade última do ensino de Língua Portuguesa na escola. Nosso foco de atenção é principalmente a expressão do futuro do presente pela forma perifrástica, em alternância com o futuro simples ou futuro sintético.

2 PROPOSTA DE ATIVIDADE

Ainda que o trabalho com a leitura e a escrita, desenvolvido a partir da abordagem de diferentes gêneros textuais, seja o ponto de partida e de chegada das aulas de Língua Portuguesa, é necessário reconhecer que os elementos de natureza formal são centrais para a construção do sentido. E para que essa construção de sentidos se dê

de forma eficiente, é necessário, no que se refere às práticas escolares, tratar os elementos linguísticos como objeto de ensino, que precisa se dar, evidentemente, de forma sistemática, intencional e reflexiva.

Para isso, Vieira (2018, p. 51) apresenta um desafio metodológico, qual seja o de “[...] integrar – sempre que possível – a reflexão linguística aos outros objetivos escolares, quanto ao plano textual e à complexidade da variação linguística”. Na tentativa de atender aos três eixos – *gramática e variação, gramática e atividade reflexiva, gramática e construção do sentido global do texto* (VIEIRA, 2018) –, considerando a *análise linguística* como um trabalho em interface com a leitura e a produção textual, apresentamos uma proposta de atividade focalizando o futuro simples em relação ao futuro perifrástico com ir + infinitivo em textos.

A atividade deve partir de uma produção textual já prevista em determinada ação de aprendizagem presente no planejamento do professor. Por exemplo, caso haja alguma saída de estudos, os alunos podem registrar as atividades que pretendem realizar. Nesses textos, é provável que apareçam formas verbais tanto no futuro simples quanto no futuro perifrástico, já que o próprio gênero exige que a escrita esteja marcada por esse tempo verbal.

Quando receber os textos, é interessante que o professor faça com que os alunos identifiquem a forma pela qual eles registram os tempos verbais do futuro em seus textos. É possível projetar excertos dos textos ou escrevê-los no quadro. Pode-se mapear qual a forma predominante na escrita dos alunos, o futuro simples ou futuro perifrástico (entre outros), e compará-la ao que eles usam na fala, ou seja, levar os alunos a perceberem como representam o futuro na própria fala e a diferença dessas representações na escrita.

Em seguida, é importante comparar os textos dos alunos com outros gêneros textuais, como música, reportagem, poema e tira, a fim

de perceber semelhanças e diferenças na escrita dos verbos e identificar a variação conforme os gêneros e modalidades.

Além disso, é interessante levar alguns conceitos sobre o tempo futuro retirados de gramáticas tradicionais e colocar em discussão para suscitar a reflexão sobre as formas de realizar o futuro e as estratégias de significação.

Para promover o movimento de análise, o primeiro texto abordado será a *reportagem*, cuja regularidade genérica, isto é, a configuração composicional do gênero, pressupõe o uso da norma culta da Língua Portuguesa.

Figura 1 – Título da reportagem

Carta Educação

REPORTAGENS TEMAS DE AULA DISCIPLINAS AGENDA QUEM SOMOS

REPORTAGEM

Reorganização escolar vai fechar 94 escolas estaduais

Segundo Governo Estadual de São Paulo, 66 prédios serão disponibilizados para municípios e outros 28 ainda têm destino incerto

Redação

COMPARTILHE [Facebook](#) [Twitter](#) [Google+](#) [Pinterest](#)

Fonte: Carta Capital (2015).

É possível identificar que a reportagem tem em sua manchete o futuro perifrástico enquanto na lide (*Segundo Governo Estadual de São Paulo, 66 prédios serão disponibilizados para municípios e outros 28 têm destino incerto*) aparece o futuro simples. Ou seja, o mesmo texto apresenta duas formas distintas de representar o tempo futuro. É importante levar os alunos a depreenderem essa variação, a reconhecerem que ambas as formas são aceitas em textos formais e a refletirem quanto a possíveis alterações de sentido ocasionadas por esses usos.

Em seguida, é possível apresentar uma letra de música projetada e reproduzi-la em sala. Desse modo, pode-se discutir com os alunos o uso da perífrase para representar o futuro e suas relações com o gênero *letra de música*. A música apresentada é intitulada *Você vai lembrar de mim*, de autoria do grupo Nenhum de nós.

Figura 2 – Letra da música *Você vai lembrar de mim*



Cifras de Você Vai Lembrar De Mim

Quando eu te vejo
Espero teu beijo
Não sinto vergonha
Apenas desejo
Minha boca encosta
Em tua boca que treme
Meus olhos eu fecho
Mas os teus estão abertos
Tudo bem se não deu certo
Eu achei que nós chegamos tão perto
Mas agora – com certeza eu enxergo
Que no fim eu amei por nós dois
Esse foi um beijo de despedida
Que se dá uma vez só na vida
Que explica tudo sem brigas
E clareia o mais escuro dos dias
Tudo bem se não deu certo
Eu achei que nós chegamos tão perto
Mas agora – com certeza eu enxergo
Que no fim eu amei por nós dois
Mas você lembra! Você vai lembrar de mim
Que o nosso amor valeu a pena
Lembrar é o nosso final feliz
você vai lembrar...vai lembrar...sim...
você vai lembrar de mim

Fonte: Vagalume (2015).

Um gênero com regularidades semelhantes às do gênero *letra de música* é o gênero *poema*. Contudo, os poemas tendem a se aproximar do que podemos chamar de variante padrão. Assim, cabe apresentar aos alunos um poema e propiciar essas discussões quanto à variação e particularidades de escrita de cada gênero do discurso. O poema selecionado para essa discussão chama-se *Domingo irei*, de Álvaro de Campos, heterônimo de Fernando Pessoa.

Figura 3 – Poema *Domingo irei*

DOMINGO IREI

Domingo irei para as hortas na pessoa dos outros,
Contente da minha anonimidade.
Domingo serei feliz – eles, eles...
Domingo...
Hoje é quinta-feira da semana que não tem domingo...
Nenhum domingo. –
Nunca domingo. –
Mas sempre haverá alguém nas hortas no domingo que vem.
Assim passa a vida,
Sutil para quem sente,
Mais ou menos para quem pensa:
Haverá sempre alguém nas hortas ao domingo,
Não no nosso domingo,
Não no meu domingo,
Não no domingo...
Mas sempre haverá outros nas hortas e ao domingo!

Fonte: Campos (2015).

Considerando o gênero *poema*, o autor e o tempo histórico em que o texto foi escrito, é possível refletir acerca do uso da norma culta na literatura e como esse uso incide nos modos pelos quais o futuro é marcado nos textos. Assim, é necessário que os alunos percebam as escolhas pelo futuro simples como resultado da influência dos aspectos citados anteriormente.

Por fim, pode-se apresentar um gênero com o qual, possivelmente, os alunos tenham maior contato: a *tira*. Nessa tira de Maurício de Sousa, do mesmo modo em que na reportagem, as marcas verbais oscilam entre o futuro simples e o futuro perifrástico.

Figura 4 – Tira de Maurício de Sousa



Copyright ©1999 Maurício de Sousa Produções Ltda. Todos os direitos reservados.

6849

Fonte: Portal do Professor – MEC (2015).

Após esse trabalho de análise linguística a partir dos textos dos alunos, das obras de referência, além de diferentes gêneros discursivos, é interessante desenvolver com os estudantes uma sistematização sobre como o futuro é construído em cada uma das situações de interação. Desse modo, é possível agenciar os três eixos: *gramática e variação*, *gramática e atividade reflexiva*, *gramática e construção do sentido global do texto*, contemplando também a análise linguística.

PALAVRAS FINAIS

No decorrer das discussões apresentadas ao longo deste capítulo, é possível identificar o objetivo de propor uma abordagem reflexiva sobre a concepção de variação e análise linguística em consonância com ensino de gramática nas aulas de Língua Portuguesa. Essa intencionalidade resultou na proposta de trazer para a sala de aula uma maneira que não seja mecânica e/ou estritamente isolada de trato com as regularidades linguísticas.

Para escapar de um ensino que conceba a língua de modo prescritivo e homogêneo, é necessário um planejamento docente que contemple a língua em uso, nas diferentes esferas sociais de interação,

e cuja sistematização/apropriação ocorra a partir da produção oral e escrita do próprio aluno.

É importante garantir um olhar reflexivo para o planejamento e fazer uso de diversos gêneros do discurso, não como pretexto para o ensino de gramática, especificamente, mas como oportunidade de reflexão quanto ao uso da língua, que é fundante no processo de produção escrita. Também é necessário refletir sobre modos de avaliar e intermediar esse ensino sem que o aluno se sinta excluído do processo, mas seja conduzido a uma reflexão mais apurada sobre as regularidades da língua. E é possível contemplar essas demandas partindo da produção do aluno, com a utilização de estratégias diversificadas para atender a heterogeneidade da turma e considerando, ainda, os pressupostos teórico-epistemológicos que respaldam a prática de análise linguística proposta.



9

Leyla Ely
Cláudia Andrea Rost Snichelotto

Ensino de construções condicionais em livros didáticos:

uma proposta pautada
na variação linguística

DOI: [10.31560/pimentacultural/2022.94890.09](https://doi.org/10.31560/pimentacultural/2022.94890.09)

PALAVRAS INICIAIS

Este texto objetiva analisar as formas de apresentação das construções condicionais em uma coleção de obras didáticas de Língua Portuguesa, intitulada *Singular & Plural*, de Balthasar e Goulart (2018)³⁰, destinada a estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental. Em seguida, apresentamos algumas sugestões de atividades pedagógicas para as aulas de Língua Portuguesa baseadas na proposta de Vieira (2014; 2017; 2018), segundo a qual, o ensino de gramática como atividade reflexiva (Eixo 1), aliado ao desenvolvimento da competência comunicativa (Eixo 2), deve ser conjugado ao trabalho com variação linguística (Eixo 3). O objetivo principal de nossa proposta é o de trabalhar o tema em questão no eixo da variação linguística, permitindo que os alunos não só elenquem estruturas condicionais conhecidas, mas também possam compará-las com outras a que tenham acesso nas atividades, ampliando, assim, seu repertório linguístico e sua reflexão sobre a língua.

As construções condicionais são caracterizadas por duas posições – prótase e apódose –, que são interdependentes e estabelecem uma relação lógica e não encaixada entre si (HOPPER; TRAU-GOTT, 2003; NEVES, 2012). Conforme atestaram, por exemplo, os estudos de Gryner (1990) e Brandão (2018), há estruturas diversas para a expressão da condicionalidade no Português Brasileiro (doravante PB), segundo motivações sintáticas, semânticas, funcionais e cognitivas do falante. Todavia, além de serem estudadas de modo isolado, a variedade de estruturas condicionais é ignorada pelo ensino tradicional de português, pelos livros didáticos e pela mídia, “[...] perdendo-se a oportunidade de levar os alunos a perceber que as relações de sentido

30 A coleção em questão encontra-se na 3ª edição e faz parte do Guia do Programa Nacional do Livro e do Material Didático 2020 (PNLD 2020) – Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental Anos Finais, para o triênio 2020-2022.

não se reduzem à oração e sim perpassam o texto como um todo” (FURTADO DA CUNHA; TAVARES, 2016, p. 15).

Os documentos oficiais que norteiam as políticas de ensino de Língua Portuguesa no Brasil, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), as Diretrizes Curriculares para Educação Básica e, mais recentemente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), de modo geral, têm recomendado uma abordagem interacionista da linguagem, contudo, o ensino de Língua Portuguesa nas escolas tem sido privilegiado pela orientação normativo-prescritiva de aspectos internos da estrutura linguística. Tal padrão é frequente e exclusivamente associado às variedades urbanas de prestígio, sendo desarticulado das situações reais de uso da língua no dia a dia – aquele adequado aos propósitos comunicativos e às diferentes demandas entre os falantes (GÖRSKI; ROST, 2008; GÖRSKI; COELHO, 2009). Essa prática escolar fragmentária e irrefletida faz com que o tratamento da variação em sala de aula seja um desafio a mais para o professor e para o aluno, visto que não há homogeneidade nas comunidades de fala, nem sequer na fala de um único indivíduo (LABOV, 2008).

O livro didático (LD), muitas vezes único instrumento impresso norteador do ensino e da pesquisa do professor, além de tratar muito superficialmente o tema da variação linguística, segundo Bagno (2007), Faraco (2007, 2008), Petermann e Alves (2019) e Carvalho (2020), entre outros, reproduz as convenções da gramática normativa na abordagem da maior parte dos fenômenos linguísticos do PB, rejeitando a reflexão crítica no emprego das diferentes estruturas gramaticais na interação social. Faraco (2007) mostra que isso ocorre porque, quando se fala em variedades da língua, predominam referências isoladas às variações geográficas, ou seja, ignoram-se exemplos que envolvem a realidade de usos dos aprendizes, bem como se negligencia o estudo interativo das estruturas gramaticais.

Faraco (2007) e Bagno (2007) listam ainda outros problemas recorrentes no tratamento da diversidade linguística no LD. Para os autores, o LD, normalmente, apresenta o conteúdo sobre variação linguística de forma anedótica, isto é, relativiza as variações sociais com situações fictícias representadas por tirinhas, poemas ou canções. Ainda, utiliza recortes estanques da língua, desconsiderando os contínuos de variação e os contextos concretos de usos, o que acaba, mais uma vez, dificultando a reflexão sobre os fatores (sociais, econômicos, estilísticos etc.) que englobam a variação linguística.

Portanto, no que diz respeito ao tratamento dado à variação linguística nos LDs, ainda se faz necessário: “(i) ampliar teoricamente a abordagem; (ii) revisar conceitos; (iii) ajustar terminologias; (iv) aumentar o leque de atividades com enfoque entre oralidade e escrita; (v) promover mais reflexões sobre questões sociais que envolvem a língua.” (CARVALHO, 2020, p. 32).

Assim, na esteira de que o objetivo maior do ensino de Língua Portuguesa deva ser o desenvolvimento da competência comunicativa em leitura e produção de texto e o respeito às variedades linguísticas e de que é necessário “[...] um embasamento teórico consistente acerca da linguagem em seu funcionamento social para poder atuar, de forma competente, na orientação da aprendizagem e na formação contínua do aluno-cidadão” (COELHO et al. 2010, p. 153), tomamos como base as explicações das construções condicionais na coleção *Singular & Plural*, destinada ao Ensino Fundamental, para verificar se Balthasar e Goulart (2018) têm apresentado uma abordagem ampla dos conceitos linguísticos e se os exemplos são baseados em usos cotidianos da língua.

Esperamos, com este texto, contribuir com a formação inicial e continuada de professores de português, discutindo uma postura didático-pedagógica que tome por base o uso vivo da língua e suas variações, bem como auxiliar professores de português como língua

estrangeira para que conhecimentos a respeito de usos cotidianos da língua cheguem a seus estudantes e para que desenvolvam cada vez mais proficiência no uso do PB. Por fim, buscamos responder ao desafio de disponibilizar alternativas mais adequadas de descrição, análise e reflexão sobre o português empregado na comunicação diária.

A fim de lograr êxito em nosso objetivo, este texto, além destas palavras iniciais, trata, na Seção 1, das construções condicionais no PB, tomando como base o levantamento bibliográfico efetuado em gramáticas prescritiva/normativa, descritiva/explicativa e em pesquisas de natureza linguística para a explicação do fenômeno. Na Seção 2, tratamos da proposta de ensino de gramática, segundo Vieira (2014; 2017a; 2017b; 2018), porém damos destaque ao eixo da variação (Eixo 3) e discorremos sobre os diferentes conceitos de norma. Na Seção 3, apresentamos uma análise sobre o tratamento dado às condicionais na coleção *Singular & Plural* e, na Seção 4, propomos sugestões de atividades que visem a variabilidade linguística no emprego das estruturas condicionais. Por último, nas palavras finais, encerramos o texto com algumas considerações sobre as implicações pedagógicas dessa proposta.

1 AS CONDICIONAIS: BREVES CONSIDERAÇÕES

Nesta seção, realizamos breve levantamento bibliográfico sobre o uso das condicionais com o objetivo de compreender a definição e o contexto discursivo no qual se insere o fenômeno, conforme a perspectiva de gramáticas prescritiva/normativa, descritiva/explicativa e de pesquisas de natureza linguística.

1.1 As condicionais segundo a tradição gramatical

Ely (2019) efetuou um levantamento de aspectos formais e funcionais³¹ das construções condicionais em gramáticas de cunho normativo e constatou que a abordagem não é inteiramente prescritiva. Todavia, foi observado que a referência feita às condicionais é dispersa nessas gramáticas: “na seção sobre a forma e a classificação de palavras; na seção que trata sobre as inversões de natureza gramatical; e na seção sobre o período e sua construção” (ELY, 2019, p. 19).

A definição das construções condicionais – e as respectivas conjunções e locuções conjuntivas adverbiais –, no âmbito da gramática tradicional, leva em conta quase exclusivamente o critério sintático em que duas proposições possuem uma relação de dependência (ROCHA LIMA, 2011 [1972]; CUNHA; CINTRA, 2008 [1985]; BECHARA, 2009). Além do critério sintático, a descrição também se pauta na presença da conjunção subordinativa condicional “se” como o componente gramatical definidor da relação entre as orações (principal e subordinada) (OLIVEIRA, 2014).

Em Rocha Lima (2011 [1972], p. 346), as construções condicionais compõem o rol das estruturas de subordinação, o que equivale a dizer que são um termo (que se comporta morfossintaticamente à semelhança de um advérbio) da oração matriz em que se encaixam. Portanto, do ponto de vista sintático, sua descrição leva em conta que a oração subordinada condicional exerce função de adjunto adverbial e, do ponto de vista semântico, “apresenta a circunstância de que depende a realização do fato contido na principal”. A oração principal e a

31 O critério formal diz respeito à forma morfológica ou sintática do elemento linguístico. O critério semântico centra-se na significação. O critério funcional associa a forma ao significado e recobre tanto o nível morfológico como o nível sintático da língua. “Entretanto, há autores, como Mattoso Camara Jr., que associam o critério formal ao nível morfológico, e o critério funcional ao nível sintático. Para nós, o critério funcional agrega aspectos formais e semânticos.” (GÓRSKI; ROST, 2008, p. 59-60).

subordinada seriam, então, dependentes sintática e semanticamente de seu conteúdo, para a realização ou não da proposição:

6. Se eu tivesse vinte anos, casar-me-ia com você. (ROCHA LIMA, 2011 [1972], p. 346, grifos nossos)

Na ocorrência (1), é imposta a condição de “vinte anos”, embora se trate de hipótese irrealizável, para concretização do fato “casamento”, uma vez que o falante não tem mais a idade enunciada. Além do critério semântico, a descrição da estrutura em questão se pauta no critério morfossintático, pois se limita à exigência da presença da conjunção subordinativa condicional “se”, para introduzir a estrutura sintática canônica (subordinada > principal), e emprego do verbo “casar”, na oração principal, com mesóclise (casar-me-ia) no futuro do pretérito.

O significado condicional também pode ser veiculado por meio de construções constituídas por formas nominais reduzidas, conforme Cunha e Cintra (2001) e Rocha Lima (2011 [1972], p. 347-348), de gerúndio: (2) “Desaparecendo a causa, cessará o efeito”; de participípio: (3) “Desaparecida a causa, cessará o efeito”; e de infinitivo: (4) “A desaparecer a causa, cessará o efeito”. Nesses casos, o significado condicional é expresso sem, necessariamente, a presença de conjunções e locuções conjuntivas subordinativas correspondentes na prótase.

Essa caracterização das orações condicionais apresentada pelas gramáticas tradicionais é frequentemente adotada pelos LDs. PETERMANN e ALVES (2019) realizaram uma análise das construções condicionais em duas coleções de LDs³² destinados a estudantes do Ensino Médio. Na primeira coleção, constataram que a abordagem desse tipo de construção se dá em atividades que ora exigem apenas o conhecimento de regras gramaticais para que se domine a norma-padrão, ora

32 Os autores analisaram o volume para terceira série do Ensino Médio da coleção *Novas Palavras*, de Amaral et al. (2005), e o destinado à segunda série do Ensino Médio da coleção *Linguagem e Interação*, de Faraco, Moura e Maruxo Jr. (2010).

solicitam alguma reflexão linguística. Os autores destacam que o trabalho com nuances e efeitos de sentido a partir de outras conjunções condicionais não tem tanto espaço nessa coleção. Por outro lado, segundo os autores, a segunda coleção mostra um tratamento mais detalhado das estruturas condicionais e possibilita o estudo processual e vinculado a textos e situações de uso, visto que as atividades permitem a reflexão linguística, considerando inclusive as diversas possibilidades de construções a fim de produzir determinados efeitos de sentido.

Na prática, cabe ao professor perceber (e incentivar os alunos a terem uma percepção mais ampla) que a definição da abordagem tradicional e dos LDs é insuficiente para a explicação dos usos condicionais reais, pois a condicionalidade pode ser expressa não apenas por fatores sintáticos, como a subordinação, mas também pode ser veiculada pela coordenação e pela justaposição, como vamos demonstrar mais adiante. Além disso, esse tipo de construção pode se apresentar sob a forma de orações reduzidas e desenvolvidas – introduzidas por outras conjunções subordinativas, como *desde que*, *sem que*, *contanto que*, *supondo que*, *dado que* –, bem como, para além de aspectos puramente formais, ser veiculada por fatores discursivos-pragmáticos.

1.2 As condicionais segundo gramáticas descritivas e pesquisas linguísticas do Português Brasileiro

Estudos linguísticos de diferentes perspectivas teórico-metodológicas e baseados em distintas amostras de fala e de escrita se dedicam à descrição das construções condicionais no PB, como é o caso das pesquisas de cunho funcionalista (NEVES, 1999; HIRATA-VALE, 2005; OLIVEIRA, 2008; BITTENCOURT, 2014; ELY, 2019) e sociolinguístico (GRYNER, 1990; BRANDÃO, 2018).

Em gramáticas descritivas de perspectiva funcionalista, como em Neves (1999, 2011), a explicação do fenômeno pauta-se em contextos reais de uso e se baseia também em critérios formais e funcionais. Segundo Neves (1999), as construções condicionais têm relação de “condição para a realização” expressa entre a oração subordinada e a principal, seguida de uma “consequência ou o resultado de sua condição” (NEVES, 1999, p.497). É o caso de:

5. *Se ela for* uma criança tímida, *eu vou ter que botar* num colégio menor. (NEVES, 1999, p. 499, grifos nossos)

Na ocorrência (5), além dos elementos de descrição sintática prototípicos, nota-se o critério semântico, tendo em vista que o que está em jogo na apreensão de sentido da construção é a relação de condição estabelecida entre a timidez da criança e sua inserção em um colégio menor.

As gramáticas descritivas também inventariam as condicionais não canônicas, aquelas introduzidas por conjunções subordinativas *desde que, sem que, contanto que, supondo que, dado que etc.* Para Oliveira (2014), as locuções conjuntivas acrescentam especificações semânticas adicionais que realçam, restringem ou condicionam o conteúdo descrito na oração principal. Por exemplo, *dado que e desde que* normalmente indicam valores de ressalva ou restringem o conteúdo que está sendo enunciado:

6. Acreditava, sem examinar, qualquer caminho, *desde que* parecesse mais curto. (NEVES, 2011, p. 830, grifos nossos).

Na ocorrência (6), o operador *desde que* funciona como conector de ressalva, já que o caminho mais curto é condição única para que a proposição principal seja realizada (acreditar em qualquer caminho).

Outras construções podem designar valores privativos e impositivos/imperativos (NEVES, 1999), como é o caso de *sem que e*

contanto que, respectivamente. Todavia, ainda se constata uma carência na descrição de locuções conjuntivas, tanto em gramáticas normativas, quanto em descritivas.

Como argumenta Ely (2019)³³, os fatores formais relativos a ordem (canônica e inversa), conector e forma verbal (simples ou perifrástica), e os funcionais relacionados à modalidade (epistêmica e deôntica) e à expressão temporal (presente, passado e futuro), são importantes na descrição do fenômeno, sendo o pareamento simbólico entre forma e função³⁴ o que caracteriza a condicionalidade das construções. Assim, como resultados de sua pesquisa, a autora verificou uma relação entre a construção condicional e a modalidade, sobretudo a epistêmica (com 68% do total de dados), e também a predominância da ordem sintática canônica (71%), do uso conjuncional prototípico “se” (75%) e da temporalidade futura (68%) na forma verbal simples (75%) em razão do contexto comunicativo da amostra investigada.

Tendo em vista a explicação de fenômenos linguísticos, como os condicionais, em LDs, tem-se uma tendência à descrição destes apenas de acordo com gramáticas normativas (PETERMANN; ALVES, 2019). De fato, o ponto de partida do professor pode ser esse tipo de concepção sobre as estruturas gramaticais, contudo, não é o único caminho a ser trilhado, pois também é preciso que se estimule a reflexão sobre os demais usos advindos do emprego real da língua. Tais usos, portanto, devem ser explorados a partir de diferentes gêneros discursivos, conforme os contextos comunicativos a serem trabalhados, seguindo, tanto quanto possível, a aplicação pedagógica dos três eixos para o ensino de gramática, em especial o da variabilidade linguística, discutidos a seguir.

33 A autora realizou uma análise qualitativa de 28 ocorrências de construções condicionais do PB contemporâneo, retiradas de cartas pessoais.

34 Adotamos os termos “função” e “significado” como sinônimos.

2 ENSINO DE GRAMÁTICA NUMA PERSPECTIVA VARIACIONISTA

Nesta seção, tomamos por base a proposta de ensino de gramática na perspectiva dos três eixos de Vieira (2014, 2017a, 2017b, 2018)³⁵, cujo desafio “[...] é acima de tudo metodológico: o de integrar – sempre que possível – a reflexão linguística [eixo 1] aos outros objetivos escolares, quanto ao plano textual [eixo 2] e à complexidade da variação linguística [eixo 3]” (VIEIRA, 2017, p. 51, acréscimos nossos). Porém, damos destaque ao eixo da variação (Eixo 3) e, na sequência, discorreremos sobre o tratamento dado aos diferentes conceitos de norma. Alertamos que, a depender do fenômeno linguístico tratado, um ou outro eixo pode emergir mais facilmente ou demandar diferentes formas de tratamento.

O ensino de gramática a partir do eixo da variação linguística, segundo Vieira (2014, 2017a, 2017b, 2018), envolve o trabalho de fenômenos linguísticos como instâncias de manifestação de normas/variedades. A proposta possibilita que os alunos dominem estruturas para além daquelas que eles conhecem quando chegam à escola, isto é, não só as estruturas que pertencem às normas/variedades efetivamente praticadas por indivíduos escolarizados, chamadas cultas, na fala e na escrita brasileiras, mas também estruturas consideradas típicas da variedade popular (no sentido de ser pertencentes a comunidades menos escolarizadas) e falada (praticada normalmente em contextos espontâneos, próprios de gêneros textuais orais informais) (VIEIRA, 2014, 2017, 2018). Isso permitirá que, nas aulas de língua portuguesa, os estudantes transitem nos mais variados registros (com diferentes graus de monitoramento), nas especificidades dos gêneros textuais e de modalidade (falada ou escrita) e ainda sejam capazes de reconhecer os condicionadores da variação em seus usos e mesmo outros.

35 A exposição detalhada da proposta dos três eixos pode ser conferida na entrevista concedida pela Prof^a. Sílvia Rodrigues Vieira na abertura deste livro.

Também Faraco e Zilles (2017, p. 175) propõem a ênfase, no ensino, ao eixo referente à variação (Eixo 3) e destacam a relevância da abordagem reflexiva (Eixo 1) e da construção/produção do sentido (Eixo 2) ao afirmarem:

A variação linguística precisa, então, estar presente no ensino da língua. E isso porque é intrínseca a toda e qualquer língua, porque se distribui em todos os níveis linguísticos, porque contribui para a constituição e significação das interlocuções de que participamos, porque é ativamente utilizada na construção de efeitos de sentido em nossos textos orais e escritos, porque constitui nossas identidades e caracteriza as ações que realizamos nas interações sociais.

Por essa razão, a escola deve ser a instituição norteadora e inclusiva da diversidade linguística. O docente, além de atuar na militância contra a discriminação social por meio da linguagem, deve proporcionar aos alunos o conhecimento das tantas formas linguísticas legítimas utilizadas pela sociedade e propor, munido de instrumental teórico e metodológico, discussões acerca da adequação dos usos da língua conforme o contexto comunicativo e social no qual o estudante está inserido. Esse é o entendimento de Martins, Vieira e Tavares (2016, p. 12-13):

Ao professor cabe conhecer o perfil das variantes com que lida nas produções de seus alunos, avaliar sua natureza e orientar seus estudantes na busca da adequação dos textos que produzem em relação ao gênero e à situação interacional em que se encontram e no reconhecimento das variantes pouco familiares nos textos que leem e interpretam em sala de aula.

Görski e Freitag (2013), Vieira (2013) e Faraco e Zilles (2017) convergem com a concepção de norma a ser ensinada pelos professores nas escolas, que deve ser compatível com as normas urbanas cultas de prestígio (norma “cult”) em articulação com as demais variedades da língua. Além disso, os autores destacam a necessidade de os docentes conhecê-las, já que constituem normas heterogêneas em todas as instâncias de uso. Com base nesse pressuposto, resumimos, a seguir, o que se entende por norma na literatura linguística mais recente.

2.1 Ensino e concepções de norma

A abordagem da variação ainda é vista, no âmbito escolar, de forma marginal, impossibilitando a prática de discussões reflexivas sobre temas efetivamente variáveis a partir da pluralidade de normas (FARACO, 2008; FARACO; ZILLES, 2017). Um dos fatores que corrobora com essa situação é o entendimento de que o tratamento da variação constitui uma “cultura do erro”, verificada em muitos livros didáticos (FARACO, 2007). Embora ainda se observe que o tratamento dado à variação linguística se faz de modo confuso, repleto de equívocos terminológicos e conceituais nas poucas questões sobre variação no plano teórico (BAGNO, 2013), é preciso pensar um método para a verdadeira “pedagogia da variação linguística” para tratar especificamente do fenômeno da variação e da mudança como parte do trabalho da escola desde os primeiros anos da vida escolar (FARACO; ZILLES, 2017).

Dentre os equívocos conceituais encontram-se, segundo Faraco e Zilles (2017, p. 12), o termo norma, que apresenta duas acepções: (a) uma geral, que equivale à variedade linguística, isto é, o uso que cada grupo faz da língua, ou ainda os diferentes usos que os falantes fazem de uma mesma língua; e (b) uma específica, que diz respeito “[...] a um conjunto de preceitos que definem o chamado ‘bom uso’, o uso socialmente prestigiado”.

Em termos de ensino, as atividades didáticas de cunho gramatical ficam presas basicamente ao uso descontextualizado das situações reais de comunicação, ou seja, a este segundo tipo norma. Essas atividades

costumam ser basicamente classificatórias, desvinculadas do uso real da língua e regidas pelas noções de ‘certo’ e de ‘errado’, em que certo é o que está de acordo com as regras de tais gramáticas, ao passo que tudo o que não se conformar a essas regras é taxado de erro e deve ser corrigido. (GÖRSKI; COELHO, 2009, p. 74)

Segundo as autoras, embora esse quadro seja taxado de “tradicional/antigo”, é encontrado em inúmeras escolas e manuais didáticos. Tal realidade faz com que a variação linguística seja vista de forma equivocada, pois é identificada como inferior à forma prescrita pela gramática normativa. Contudo, é importante que o professor esteja atento e não confunda norma padrão e norma culta (a norma padrão corresponde a regras impostas; e a norma culta, a padrões efetivos de uso observável num certo grupo social), embora, entre elas, exista certa aproximação (GÖRSKI; ROST, 2008; FARACO; ZILLES, 2017). A norma culta, depreendida a partir do uso efetivo da língua, também está sujeita a variações e mudanças e “[...] designa tecnicamente o conjunto de características linguísticas do grupo de falantes que se consideram cultos. [...] Na sociedade brasileira, esse grupo é tipicamente urbano, tem elevado nível de escolaridade e faz amplo uso dos bens da cultura escrita.” (FARACO; ZILLES, 2017, p. 19).

Conforme alertam Faraco e Zilles (2017, p. 184), a educação brasileira precisa avançar no sentido de revisar a norma padrão a fim de que ela espelhe a norma culta. Dessa forma, grande parte do ônus que recai sobre o falante e sobre o ensino será superado. Propõem assim os autores que, no ensino produtivo, deve-se sempre partir “[...] e ter como referência a norma culta sem descuidar de, ao mesmo tempo, reconstruir a norma padrão com base nos usos cultos contemporâneos.”

De acordo com Trudgill (2000), todas as variedades de uma língua são sistemas estruturados e organizados. Para o autor, todo julgamento de valor deriva da estrutura social da comunidade e está incrustado no funcionamento de instituições, como nas escolas. Segundo Cyranka (2011), a apresentação e discussão de apenas uma forma linguística – a da classe dominante – consiste em um sério problema: tornar a língua um instrumento de exclusão social.

Como podemos perceber, o entendimento equivocado sobre a língua e seus usos/suas normas coíbe o aprendiz de refletir sobre o que significa a diversidade linguística, ou seja, priva-se o (re)conhecimento

da riqueza linguística e cultural de nossa sociedade. Para aprofundarmos essa questão, veremos, a seguir, como se apresenta o conteúdo linguístico aos alunos, mais precisamente, como uma coleção de obras didáticas aborda os usos condicionais.

3 ANÁLISE DAS CONSTRUÇÕES CONDICIONAIS EM UMA COLEÇÃO DE LIVROS DIDÁTICOS DE PORTUGUÊS

Para a produção desta proposta, selecionamos a coleção *Singular & Plural – Língua Portuguesa* para o Ensino Fundamental, de Balthasar e Goulart (2018). De acordo com as autoras, a coleção é composta por quatro volumes, cada qual organizado em quatro unidades no total, cada uma com três capítulos. Em cada um desses capítulos os eixos de atividades de ensino da língua (a leitura e a produção de textos variados – orais, escritos e multimodais – e o estudo linguístico-gramatical) são enfocados conforme proposto pela BNCC. Entretanto, segundo as autoras, essa divisão não implica separação ou falta de diálogo entre os eixos.

No Guia PNLD (2020, p.167-168), que contém a resenha dessa coleção, dois comportamentos foram observados no tratamento dos conteúdos linguístico-gramaticais da obra. De um lado, o material didático condensa muitos conceitos de forma concisa e encadeada, com contextualização que possibilita a reflexão sobre os conteúdos e a construção dos conceitos por parte dos alunos e, geralmente, evidencia os efeitos de sentido produzidos. Por outro lado, a obra tende à exploração dos conhecimentos do ponto de vista metalinguístico, com poucas análises morfosintáticas e classificatórias, e carência no desenvolvimento de um trabalho de reflexão sobre os usos do PB e no reconhecimento dos efeitos de sentido decorrentes do emprego

de tais recursos. Também, os resenhistas avaliaram que, em algumas situações, as atividades de análise linguística partem do texto, porém este funciona apenas como pretexto para exercícios de identificação e classificação de termos, frases ou expressões.

O conhecimento linguístico, segundo as autoras, parte de “[...] uma espécie de ‘enciclopédia da gramática normativa’. É esse o ‘lugar’ da apresentação das classificações gramaticais e das nomenclaturas. [...] (do) trabalho de metalinguagem e de apresentação de algumas regras da gramática normativa mais próximas das variedades urbanas de prestígio” (BALTHASAR; GOULART, 2018, p. XVII). Baseia-se, portanto, na “norma normativa” (FARACO; ZILLES, 2017), mas há também, conforme os resenhistas, discussão sobre a variação e as variedades linguísticas. Chama-nos a atenção que nenhuma referência bibliográfica a qualquer gramática normativa do português foi localizada tanto no manual do professor quanto nas obras do 7º e 8º anos. Trata-se de, como afirma Bagno (2013, p. 149, grifos do autor), uma “filiação a uma norma fantasmática (*curta e oculta*) [...]”.

No Manual do Professor, encontra-se a seguinte explicação para a expressão “variedades urbanas de prestígio”:

[...] (ou normas urbanas de prestígio) vem substituir a noção de língua-padrão ou norma culta. Estudos recentes nas ciências da linguagem vêm mostrando que mesmo em se tratando do uso da variedade de prestígio há muita diferença entre o falar ‘culto’ das diferentes regiões do país. Daí o uso do termo no plural: variedades urbanas de prestígio. (BALTHASAR; GOULART, 2018, p.75).

A terminologia adotada pelas autoras na citação acima resta ainda confusa, como alertou Bagno (2013), pois trata como sinônimos “língua-padrão” (ideal linguístico) e “norma culta” (variedades urbanas de prestígio).

A nossa seleção dos capítulos de análise se deu pela ocorrência da menção à condicionalidade, o que foi possível em apenas dois (do

8º e 9º anos) dos quatro livros da coleção do Ensino Fundamental³⁶, uma vez que essa temática não é trabalhada nos demais volumes. Foram feitas buscas pelas ocorrências de referência, direta ou indireta, à condicionalidade por termos como “conectivos subordinativos”, “conjunções subordinativas”, “locuções conjuntivas”, “conjunções condicionais”, “conectores condicionais”, “orações subordinadas” e “orações subordinadas condicionais”.

Essa busca preliminar dos termos na coleção *Singular & Plural* permitiu a identificação de que o conhecimento linguístico se limita à descrição de forma compartimentada das condicionais. Também Pentermann e Alves (2019), ao analisarem o tratamento das condicionais em LDs destinados ao Ensino Médio, observaram que a descrição das construções condicionais ainda se revela presa às convenções da gramática normativa, deixando as reflexões sobre a língua e variação do PB em anotações à margem no Manual do Professor.

Quanto ao conteúdo “orações subordinadas”, no qual as construções condicionais se inscrevem, este é apresentado a partir do 8º ano junto à explicação sobre a distinção de períodos simples e compostos. A coleção *Singular & Plural* apresenta o conteúdo de forma progressiva, já que inicia a discussão no livro do 8º ano, trata do período composto por coordenação e por subordinação de forma mais genérica, para, no ano seguinte (9º ano), especificar brevemente cada tipo de oração subordinada, como as causais, as temporais, as condicionais etc.

No capítulo 3, do 8º ano, os alunos são apresentados aos períodos simples e composto, retomando a noção de oração estudada no volume anterior (7º ano). O livro utiliza-se da fábula “O parto da montanha” para introduzir o conteúdo sobre períodos compostos por orações coordenadas e subordinadas, seguido de atividades de interpretação de texto pouco reflexivas e de atividades metalinguísticas baseadas em frases isoladas retiradas da fábula.

³⁶ Os livros do 6º e 7º anos não foram analisados porque, conforme verificado, o conteúdo sobre conjunções subordinativas e orações adverbiais é iniciado somente a partir do 8º ano.

A partir da divisão do período “Alguns diziam / *que* o mundo ia acabar.” em duas orações, os estudantes são estimulados a identificar o papel desempenhado pela palavra destacada na segunda oração: (a) ligar a oração 1 e a oração 2, de forma a estabelecer a relação que há entre uma e outra; ou (b) servir para mostrar que deveria ter sido usada uma pontuação entre as orações. Trata-se, portanto, de mera identificação morfossintática sem exploração dos efeitos de sentido do item linguístico.

Como verificado na Figura 1, a distinção entre períodos (coordenativos e subordinativos) é feita exclusivamente com base na gramática normativa.

Figura 1 – Definição de período composto por coordenação e por subordinação do livro do 8º ano

Período composto por coordenação e período composto por subordinação

As orações que compõem um período podem organizar-se de duas formas: por dependência ou por autonomia de sentido.

Quando se evidencia, entre orações, uma relação de dependência, ou seja, apenas uma tem sentido em relação à outra, tem-se um **período composto por subordinação**.

Ex.: As pessoas acharam que a montanha ia ter um filho.

Quando entre orações de um período não há dependência, pois elas possuem sentido autônomo, próprio, tem-se um **período composto por coordenação**.

Ex.: O barulho ficou fortíssimo, e a montanha tremeu toda.

As palavras que ligam as orações são chamadas de conjunções. Elas podem ou não estar presentes no período.

Conjunção é a palavra que serve para ligar ou relacionar orações.

Quando está presente em um período composto por coordenação, recebe o nome de **conjunção coordenativa**.

Quando integra um período composto por subordinação, é denominada **conjunção subordinativa**.

Veja algumas conjunções e locuções conjuntivas (duas ou mais palavras juntas que equivalem a conjunções):

mas	e	porém	porque	ou	portanto	se
ora	logo	pois	apesar	como	entretanto	nem

Fonte: Balthasar e Goulart (2018, p. 57-58)

A definição de período composto por subordinação, foco do nosso levantamento, fica limitada ao critério sintático com ênfase na relação de dependência (ou independência) entre as proposições (subordinativa e principal) e ao nível morfosintático com o emprego de conjunções e locuções conjuntivas: “Suas orações podem estar ligadas por uma conjunção.” (BALTHASAR; GOULART, 2018, p. 243). Essa caracterização exibe apenas um exemplo isolado e o entendimento desse tipo de construção, segundo o nível semântico, não é dado, o que contradiz a afirmação das próprias autoras no Manual do Professor: “Não adianta muito saber os nomes que as conjunções têm. Adianta muito saber o sentido que elas expressam, as relações semânticas que elas sinalizam”. (BALTHASAR; GOULART, 2018, p. XXXIV).

Na Figura 1, após a apresentação das definições de período composto por coordenação e subordinação, é possível verificar ainda, mais ao final, a inserção isolada e descontextualizada, no conjunto de conjunções e locuções conjuntivas, da conjunção condicional “se” (entre outras coordenativas e subordinativas) sem nenhuma explicação a respeito do significado por ela expresso. Cabe o destaque que tampouco exemplos de locuções conjuntivas, conforme anunciado na figura, são apresentados.

Quanto à formulação de atividades, observamos, no livro do 8º ano, o seguinte:

Figura 2 – Atividade para formação de períodos compostos do livro do 8º ano

- 5. No caderno, forme períodos compostos com os pares de orações a seguir usando a conjunção adequada para relacioná-las. Dica: várias conjunções (exceto uma) foram mencionadas como exemplo anteriormente neste capítulo. Se quiser, elimine os pronomes entre parênteses.**

a)	Eu viajaria o mundo todo.	(Eu) pudesse.
b)	Meu pai pediu.	Eu fosse à padaria.
c)	Eu vivia brigando com meu irmão.	(Eu) era criança.
d)	A natação alivia as tensões do dia a dia.	(Ela) ajuda a reduzir a gordura corporal.

Fonte: Balthasar e Goulart (2018, p. 63).

O exercício em destaque estimula os estudantes à formação de períodos compostos e, na alternativa a), a expectativa de resposta é a elaboração de uma construção condicional introduzida por “se” como: “Eu viajaria o mundo todo se eu pudesse”. Não nos surpreende essa única expectativa de resposta para o exercício proposto, dado que as autoras informam, no Manual do Professor, que se baseiam na gramática normativa. Como vimos, além do critério sintático, Oliveira (2014) chama a atenção de que as gramáticas normativas se pautam na presença da conjunção subordinativa condicional “se” como o componente gramatical definidor da relação entre as orações (principal e subordinada). Contudo, este é o momento em que o professor pode explorar com os estudantes outras alternativas possíveis para expressar a condicionalidade, desde a inversão da ordem das orações no período, o uso de outras conjunções subordinativas condicionais não canônicas (*desde que, sem que, contanto que, supondo que, dado que*) nas orações desenvolvidas até a formação de orações reduzidas. Vejamos algumas possibilidades:

- i. Eu viajaria o mundo todo se eu pudesse
- ii. Eu viajaria o mundo todo desde que pudesse
- iii. Eu viajaria o mundo todo contanto que pudesse
- iv. Se eu pudesse, eu viajaria o mundo todo.
- v. Se eu pudesse, viajaria o mundo todo.
- vi. Supondo que eu pudesse, viajaria o mundo todo.
- vii. Podendo, viajaria o mundo.
- viii. * Poder, viajaria o mundo.
- ix. * Podido, viajaria o mundo.

Observa-se que as estruturas de (i) a (vii) são estruturas possíveis no PB, mas (viii) e (ix) não ocorrem. Por que isso acontece? Trata-se de uma oportunidade que o professor tem para explorar junto com os alunos os diferentes efeitos de sentido possíveis (e impossíveis) expressos pelas locuções conjuntivas nos diferentes contextos comunicativos. Porém, a atividade, da forma como está no LD, deixa a desejar seja porque não apresenta outras informações contextuais, seja porque não orienta o professor a promovê-las. É importante que o docente incremente o exercício com o comentário de que as locuções expressam, a depender do contexto, diferentes valores, seja para, por exemplo, sinalizar realce, restrição, como *dado que* e *desde que*, seja para designar valores privativos e impositivos/imperativos (NEVES, 1999), como *sem que* e *contanto que*, respectivamente.

Também cabe o destaque de que, além da presença expressa das conjunções e locuções conjuntivas, conforme vimos nas gramáticas normativas de Cunha e Cintra (2001) e Rocha Lima (2011 [1972], p. 347-348), o significado condicional também pode ser veiculado por meio de construções constituídas por formas nominais reduzidas (gerúndio, particípio e infinitivo) e *sem*, necessariamente, a presença desses elementos na prótase, conforme demonstramos acima.

Por fim, observamos que nenhuma menção é feita na seção sobre período composto por coordenação a respeito de outros sentidos veiculados pelas orações para além das estruturas oracionais coordenativas tradicionais (aditivas, adversativas, explicativas, alternativas e conclusivas e respectivas conjunções), tampouco sobre os efeitos de sentido relativos à condicionalidade serem expressos não só pela coordenação, mas também pela justaposição.

O livro do 9º ano retoma a apresentação da definição de períodos compostos, tratando, nos capítulos 3 e 6, de períodos compostos por subordinação I e II, respectivamente. É no capítulo 6 que as construções

condicionais são discutidas, como subtópico 2 (página 119) do tema “oração subordinada adverbial”. Mais adiante, no livro do 9º ano, tem-se a explicação das construções condicionais resumida em meia página e reduzida às conjunções, conforme a Figura 3.

Figura 3 – Definição de oração subordinada condicional do livro do 9º ano


Oração subordinada adverbial condicional

1. Releia a última fala de Calvin para seu amigo Haroldo e escreva no caderno qual é a oração principal e qual é a subordinada.
"Se você quiser sair, por mim tudo bem."
2. Que conjunção é usada na oração subordinada?
3. Que sentido essa conjunção expressa?

Oração subordinada adverbial condicional
A oração que apresenta uma condição para que um fato declarado na oração principal ocorra é chamada de **oração subordinada adverbial condicional**. Algumas conjunções ou locuções conjuntivas que introduzem esse tipo de oração são: *se, caso, a menos que, exceto se, desde que, contanto que etc.*

Oração subordinada adverbial proporcional

Converse



Fonte: Balthasar e Goulart (2018, p. 121)

Como vemos, é extraída para exemplificação/explicação uma estrutura condicional prototípica da tirinha do Calvin, sem qualquer descrição dela e de outras estruturas condicionais possíveis. As atividades 2 e 3 focam na identificação isolada da conjunção (que é a característica definidora das construções condicionais das gramáticas normativas) e que requerem respostas automáticas. A questão 2, embora tente uma interpretação do sentido expresso pela conjunção, peca pela ausência de reflexão crítica sobre o fenômeno e sem função comunicativa explícita, tornando a atividade de caráter pouco elucidativo, uma vez que, na expectativa de resposta, há apenas o termo “condição”. A relação entre essas duas proposições não é explorada, de modo que o enunciado que constitui a prótase manifesta a condição, e o que comporta a apódose, a consequência. Na sequência, são listadas outras conjunções ou locuções conjuntivas que introduzem esse tipo de oração: *se, caso, a menos que, exceto se, desde que, contanto que etc.* Não há proposta, por exemplo, de

substituição dessas conjunções e locuções conjuntivas, para verificar se o sentido condicional permanece ou se é preciso algum ajuste na estrutura relativa à conjugação de tempo e modo verbal em ambas as proposições para que isso ocorra:

- i. Se você quiser sair, por mim tudo bem.
- ii. Caso você queira sair, por mim tudo bem.
- iii. *A menos que* você queira sair, por mim tudo bem.
- iv. *Exceto se* você quiser sair, por mim tudo bem.
- v. *Desde que* você queira sair, por mim tudo bem.
- vi. *Contanto que* você queira sair, por mim tudo bem.

Até aqui, nosso interesse foi demonstrar que os dois volumes do material didático poderiam (i) apresentar uma explicação mais detalhada do fenômeno condicional, discorrendo sobre a organização de sua estrutura, como a ordem em que a oração principal e subordinada aparecem, a conjugação de tempo e modo verbal em ambas as proposições, indo além da dependência sintática; (ii) detalhar os demais usos de conectores condicionais, como desde que, dado que, contanto que e outros; além de (iii) explorar a relação semântica entre as proposições. Referente às atividades, o livro fica preso a exercícios classificatórios e desvinculados do uso real da língua, como já apontavam Gõrski e Coelho (2009). Para se desprender das noções de “certo” e “errado”, postuladas pelas gramáticas normativas, pela maioria dos LDs e pela mídia, seria interessante o material explorar, de forma ampla e integrada, questões relativas aos gêneros textuais e à variação linguística associadas à condicionalidade, como iremos propor a seguir.

4 ESTRATÉGIAS DIDÁTICAS PARA O TRABALHO COM A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NO USO DAS CONSTRUÇÕES CONDICIONAIS

Feita a análise do tratamento das construções condicionais na coleção selecionada, passamos à apresentação de sugestões de propostas didáticas para o estudo desse tipo de estrutura nos anos finais do Ensino Fundamental. Nossas estratégias partem do LD como texto-base para demonstrar que a temática pode ser ampliada para envolver atividades que visem ao trabalho reflexivo com as variedades linguísticas, conforme preconiza o eixo 3 da proposta de Vieira (2014; 2017; 2018). Esse tipo de proposta permitirá que, nas aulas de Língua Portuguesa, os estudantes transitem nos mais variados registros (mais ou menos monitorado), nas especificidades dos gêneros textuais e da modalidade (falada ou escrita) e ainda sejam capazes de reconhecer condicionadores da variação.

Nossa primeira proposta toma como base o livro do 9º ano, de Balthasar e Goulart (2018), que, antes de chegar à explicação propriamente dita das construções condicionais, apresenta a atividade exposta na Figura 4.

Figura 4 – Atividade para reconhecimento da oração subordinada adverbial do livro do 9º ano

1. Leia a declaração.

“As pessoas raramente crescem **quando seu único modelo são elas próprias.**”

(Oliver Goldsmith)

WAGONER, Kathy. *365 beijos para mães queridas*. São Paulo: Publifolha, 2003. p. 212.

- Você concorda com a afirmação do enunciado? Por quê?
2. Observe a oração destacada no período.
- a) Que conjunção inicia a oração subordinada?
 - b) Que sentido essa conjunção exprime no texto? Escreva no caderno.

condição finalidade tempo causa

3. Reescreva o período substituindo a oração subordinada pela expressão *à noite*.
4. Como a expressão *à noite* pode ser classificada: é uma locução verbal, uma locução adjetiva ou uma locução adverbial?

Fonte: Balthasar e Goulart (2018, p. 119).

Essa é uma atividade de natureza linguística. Observe que uma das atividades (2b) propõe a identificação do sentido que a conjunção subordinativa “quando” veicula na declaração de Oliver Goldsmith e a expectativa de resposta é de que o estudante sinalize que essa conjunção exprime a ideia de tempo. Contudo, a resposta esperada confunde o estudante, pois temos um claro exemplo de uso condicional veiculado sem a conjunção prototípica “se”. Trata-se de uma construção temporal de matriz condicional, ou seja, mesmo com o marcador de tempo “quando”, a relação estabelecida entre as proposições permite a leitura condicional (ELY, 2019). Segundo Neves (2011), o valor condicional ou temporal de “quando” pode ser determinado pelo tempo verbal da construção, ou seja, a simultaneidade, estabelecida pelo contexto, permite a leitura condicional – nesse caso, marcada pelo tempo presente.

Outra atividade de natureza semelhante é verificada no capítulo 3, em especial no tópico 6, do livro do 9º ano, de Balthasar e Goulart (2018b). Esta atividade requer que o estudante identifique a oração principal e a oração subordinada substantiva objetiva direta a partir de uma tirinha.

Figura 5 – Converse com a turma no livro do 9º ano

1. Leia a tirinha:



Fonte: Balthasar e Goulart (2018, p. 62).

Além do reconhecimento mecânico da oração principal e da oração subordinada substantiva objetiva direta no primeiro quadrinho, o terceiro quadrinho da tirinha expressa uma construção condicional: “Se o gosto for bom, cuspa fora”. Essa tirinha se insere na seção “Converse com a turma” e o Manual do Professor orienta a realização de perguntas para serem discutidas coletivamente, a fim de propiciar o levantamento e compartilhamento de conhecimentos prévios relevantes para as aprendizagens esperadas. As perguntas sugeridas a partir dessa tirinha são: 1. O que o médico recomenda à paciente? 2. Ao responder à pergunta feita pela paciente, o médico diz: “Se o gosto for bom, cuspa fora”. a) O que significa essa fala do médico? b) Você concorda com essa afirmação? Por quê? As respostas esperadas são: 1. Que ela faça uma dieta sem gorduras. 2a) Que tudo que é bom engorda. 2b) Resposta pessoal.

A observação mais atenta da tirinha nos revela que a questão 1, da forma como está redigida, mobiliza duas respostas: “Quero que faça uma dieta sem gorduras.” e “Se o gosto for bom, cuspa fora”. Nesta

segunda resposta, temos uma estrutura condicional contextualizada que permite o trabalho não só com a variedade de estruturas possíveis para veicular o mesmo sentido, no caso a expressão da condicionalidade, mas também com a oportunidade de ampliar o repertório dos estudantes com a identificação da expressão da modalidade codificada nas duas formas verbais empregadas nas respostas à questão 1. Os falantes, ao expressarem fatos ou desejos, o fazem por diferentes dispositivos linguísticos no ato comunicativo. Como a modalidade envolve atitudes do falante sobre a informação enunciada, Givón (2002) divide-a em dois amplos julgamentos: o epistêmico e o deôntico. Para o autor, a atitude epistêmica – dimensão mais geral da modalidade – envolve julgamentos como verdade, probabilidade, certeza, crença ou dúvida, como em “Se o gosto for bom, cuspa fora”. O componente deôntico pode ser marcado pelo desejo, pela obrigação, intenção, manipulação ou pela preferência do falante, como “Quero que faça uma dieta sem gorduras”. Mais uma oportunidade para o docente explorar efeitos de sentido diversos a partir de estruturas presentes em diferentes gêneros discursivos.

Nossa segunda proposta está embasada na importância da utilização de gêneros textuais representativos de diversas variantes linguísticas em situações reais de uso, que envolvem situações nas quais é possível verificar o uso das construções condicionais. Sugerimos gêneros, como trailers de filmes e pequenos vídeos, a partir dos quais é possível trabalhar o uso das condicionais. Para isso, Ferreira (2011)³⁷ propõe que seja feita, primeiramente, a exibição de cenas do filme *Se eu fosse você*, lançado em 2009, pela Globo Filmes e, em seguida, seja promovida a discussão da temática mais geral, que envolve as situações inusitadas com as quais um casal se deparou. Na sequência das atividades, o professor discute com os estudantes as diferentes situações apresentadas no filme e como eles reagiriam se algo semelhante ocorresse com eles. Nesse momento, os estudantes são estimulados a começar as perguntas com a expressão “E se fosse você?”.

37 Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=37894>.

Esgotada essa atividade, a sugestão é que o professor busque por outros filmes do interesse dos estudantes e solicite que escrevam como eles reagiriam se a cena ocorresse com eles, por exemplo, a partir da visualização do trailer do filme *Amanhecer* – parte 1 da *Saga Crepúsculo*: “No minuto 00:42, Bella teve que dizer adeus a Jacob. Como você diria isso?; No minuto 01:34, Jacob acusa Edward. O que você falaria se fosse você Edward?” Após a atividade de simulação, os alunos são estimulados a trocarem a modalidade escrita pela falada a fim de que transformem as respostas numa cena para ser representada em dupla como num filme. Neste momento de representação muitas variantes representativas da fala espontânea mais ou menos monitorada podem emergir.

Após a exibição de outro vídeo³⁸, em que os alunos são estimulados a ocuparem o papel de presidente do país e a responderem a seguinte questão: “O que você faria se você fosse presidente?”, pode-se promover o debate sobre o conteúdo das respostas e também listar as diferentes estruturas empregadas por eles para expressar a condicionalidade, a fim de observar a diversidade de formas.

A aplicação dessas atividades, além de promover a reflexão sobre o uso de construções condicionais e mostrar que determinados tempos e modos verbais geram efeitos de sentidos diferentes, também pode estimular o emprego de diferentes formas usadas nas relações simétricas (entre iguais, entre amigos, entre casais etc.) e assimétricas (de superior para inferior, com o pai e a mãe, com o presidente e os moradores de um país etc.) reforçando-se a noção de que o falante adequa suas formas linguísticas a depender dos papéis sociais desempenhados na situação comunicativa.

Outra atividade que também incita a utilização de diferentes gêneros textuais e que estimula o estudante a se imaginar no lugar não

38 Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/reportagens/voce-faria-se-fosse-presidente-criancas-respondem-a-pergunta/>.

só de pessoas, mas de objetos é o poema “Se eu fosse um livro”³⁹, de José Jorge Letria e André Letria. Após a leitura do poema, os alunos devem responder se já tiveram o desejo de ser algo ou alguém como o autor do poema e, caso a resposta seja afirmativa, que escrevam quem ou o que gostariam de ser e o porquê. Também é solicitado que o estudante explique o significado da última estrofe do poema: “Se eu fosse um livro, la querer ouvir alguém dizer: ‘Este livro mudou minha vida’”. Por fim, a proposta requer a produção textual de um poema utilizando a mesma estrutura “se fosse...”

As diversas peças publicitárias analisadas no estudo de Paula e Lima (2019) são outro exemplo de atividade que pode ser aplicada aos estudantes com o intuito de identificar os diferentes efeitos de sentido das condicionais na diversidade de gêneros discursivos. As autoras analisaram a parte verbal de peças publicitárias de uma campanha da UBER, prestadora de serviços de transporte privado, publicadas em painéis publicitários. Os resultados permitiram aventar a hipótese de que o uso de estruturas condicionais constitui uma estratégia discursiva de captação, que, predominantemente, por meio da visada de incitação, tem como finalidade persuadir o público consumidor a utilizar o serviço anunciado.

Todas essas propostas com o trabalho da diversidade de gêneros também podem ser exploradas na perspectiva da análise dos três contínuos (sob a espécie de uma linha imaginária, que têm, localizada em cada extremidade, uma certa variedade ou modalidade) propostos por Bortoni-Ricardo (2004): (i) o contínuo de urbanização, que consiste em observar como os falares podem estar mais próximos a polos de variedades rurais ou urbanas (podendo, ainda, ocorrer casos em que há aproximação entre os dois polos, o falar rurbano); (ii) o contínuo da oralidade-letramento, que separa os polos de produções mais voltadas à oralidade com aquelas mais próximas a eventos de letramento,

39 Disponível em: <https://barrigudanews.blogspot.com/2013/08/poesia-se-eu-fosse-um-livro.html>.

ou seja, de produções que envolvem a escrita; já o terceiro contínuo, (iii) da monitoração estilística, refere-se às diferenças entre uma conversa espontânea até uma reprodução completamente planejada.

Assim, o estudo da variação das estruturas condicionais aconteceria por meio da seleção das construções utilizadas para a produção de situações que se inserem nesses diferentes contínuos. A ideia é selecionar as construções produzidas intuitivamente pelos próprios alunos para então analisá-las, observando aspectos definidores desse tipo de ocorrência, como os conectores utilizados para encabeçar as construções, os tempos e modos verbais empregados nas proposições e a ordem das orações (ELY, 2019); além de alguns aspectos semântico-pragmáticos, como as noções de hipótese, de desejo e de condição. As possibilidades de usos seriam discutidas e comparadas em conjunto, visando sempre o contexto comunicativo nos quais as estruturas foram escritas.

PALAVRAS FINAIS

Neste texto, assumimos a concepção de língua como instrumento de interação social, que está sob constante alteração e evolução; um sistema variável sincrônica e diacronicamente. A língua portuguesa de vertente brasileira é diversa e se expande em diferentes variedades linguísticas, sua utilização cria regras próprias de modo a suprir as necessidades comunicativas diárias dos falantes (LABOV, 2008 [1972]). Contudo, quando as estruturas linguísticas são descritas de forma descontextualizada, fora do processo de interação social e sem função comunicativa, como normalmente ocorre no ensino tradicional do Brasil, o aprendizado se torna mecânico e a reflexão crítica sobre a língua e sobre seus usos fica prejudicada.

Como vimos, os usos linguísticos do PB, muitas vezes, são discutidos de forma superficial no ensino regular brasileiro, já que os materiais ignoram os contextos comunicativos aplicáveis à língua e à variabilidade de estruturas gramaticais. No que tange às orações subordinadas, o fenômeno condicional é tratado, no material didático, de forma isolada, sem qualquer função comunicativa, baseado exclusivamente na norma-padrão. De acordo com Furtado da Cunha e Tavares (2016, p. 17), “[...] o ensino gramatical não pode ser centrado exclusivamente na variedade escrita padrão, que prioriza apenas um subconjunto de fatos, em detrimento das demais variedades.”

Assim, a coleção *Singular & Plural* concentra-se em conceitos estabelecidos exclusivamente pela gramática normativa e acaba ignorando as variedades da língua no tratamento das orações subordinadas condicionais; não há um olhar detalhado para os possíveis usos condicionais, o que impossibilita o estudo por meio da reflexão linguística crítica. É urgente que o ensino de língua e, mais especificamente, das estruturas gramaticais, discuta usos reais, com base na interação dos falantes, proporcionando uma visão mais integradora e consciente dos aspectos variáveis da língua em sala de aula, embasados nos eixos teóricos para o ensino de gramática.

10

Carla Regina Marins Valle

**Multifuncionalidade, fluidez
categorial e mobilização
de significados sociais
de marcadores discursivos
em sala de aula**

DOI: [10.31560/pimentacultural/2022.94890.10](https://doi.org/10.31560/pimentacultural/2022.94890.10)

PALAVRAS INICIAIS

Sob o rótulo de marcadores discursivos (MDs) – ou marcadores conversacionais ou marcadores pragmáticos – têm-se denominado itens de caráter bastante heterogêneo com funções e classes gramaticais de origens variadas como: conjunções (*e, mas*), advérbios (*agora, assim*), verbos (*sabe, olha*), interjeições (*Oh! Ah! Nossa!*), construções e expressões rotinizadas (*eu acho que, vamos supor*), incluindo até mesmo sons não lexicalizados (*humhum, hãhã*), entre outros (SCHIFFRIN, 1987; RISSO; SILVA; URBANO, 2006).

Embora essas expressões sejam muito recorrentes e tenham importante papel, não somente no discurso oral como também em variados gêneros em que se materializam na escrita, frequentemente são marginalizadas e consideradas como “vícios de linguagem” sem significado e supérfluos, evidência de manifestações verbais desarticuladas e disfluentes que não merecem espaço no universo escolar. Mais recentemente, alguns trabalhos têm voltado a atenção para o lugar dos MDs no contexto educacional no âmbito do ensino: de línguas estrangeiras (GUIMARÃES, 2018), de português como língua estrangeira – PLE (JULIÃO DA SILVA, 2004), de português como língua de acolhimento – PLA (QUADROS, 2019) e de português como língua materna (CARMO; RIBEIRO, 2014), para citar alguns. Carmo e Ribeiro (2014) ressaltam que nos livros didáticos o enfoque prioriza o nível morfossintático da descrição linguística, deixando de lado o nível pragmático e fazendo com que unidades linguísticas multifuncionais sejam encaixotadas em suas categorias de origem, deixando de lado as atuações discursivas em diferentes planos.

Neste capítulo, exploro o caráter multifuncional dos MDs, advogando que o trabalho com itens dessa natureza em sala de aula: i) possibilita o desenvolvimento do espírito crítico dos estudantes, levando-os a

questionar a rigidez e apostar na fluidez categorial, resultado de processos de mudança linguística; ii) promove espaços para discussão sobre os significados sociais das formas linguísticas e sobre os movimentos de identidade e pertencimento que podem ser mobilizados pelos MDs; iii) desestabiliza as fronteiras entre oralidade e escrita.

Com base em uma perspectiva sociofuncionalista e nos documentos oficiais de ensino, coloco foco em um subgrupo de MDs, os chamados *requisitos de apoio discursivo* (RADs), para visibilizar: a fluidez categorial verbo>RAD, a multifuncionalidade desses itens em diferentes planos de atuação e os significados de identidade e pertencimento mobilizados pelos RADs. O objetivo é ilustrar como é possível integrar o trabalho com esses itens a uma proposta didática multissemiótica/multimidiática e interdisciplinar a ser desenvolvida nos anos finais do Ensino Fundamental.

Este trabalho está organizado em três seções. Na primeira, partindo de uma interface sociofuncionalista com foco no social, busco revelar o quanto este olhar para o uso e para os aspectos envolvidos na relação língua-sociedade são fundamentais para o trabalho com os estudantes da contemporaneidade. Na segunda seção, exploro a mudança categorial verbos>RADs e a multifuncionalidade associada a tal processo, envolvendo desde atuações lexicais, interacionais e textuais até identitárias. E, na terceira seção, apresento o projeto interdisciplinar “Saberes compartilhados” que se insere no campo jornalístico-midiático sugerido na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), envolvendo os estudantes-pesquisadores no resgate de saberes orais e na produção de notícias de interesse da comunidade escolar para a construção e manutenção de uma Página da Turma.

1 O OLHAR SOCIOFUNCIONALISTA E IMPLICAÇÕES PARA O ENSINO

A abordagem sociofuncionalista aqui referida contempla uma articulação entre pressupostos da Sociolinguística Variacionista e do Funcionalismo de vertente norte-americana. Na tentativa de estabelecer bases mais sólidas para uma interface teórico-metodológica sociofuncionalista, as aproximações têm evidenciado muitos pontos em comum entre as duas abordagens: a) a primazia da língua em uso; b) a onipresença da variabilidade; c) o lugar de destaque dado à mudança, vista como contínua e gradual; e) a integração de análises sincrônicas e diacrônicas; f) a crença que as forças linguísticas e sociais que motivam a mudança permanecem e, portanto, a partir de dados sobre o comportamento atual das formas, é possível fazer projeções sobre o passado; g) o importante papel da frequência de uso para a rotinização e difusão de formas inovadoras; h) a relação entre fenômenos linguísticos e a sociedade; i) a importância dada a fatores de natureza interacional na mudança linguística; j) a aposta na existência de forças em competição para a mudança (cf. POPLACK, 2011; TAVARES, GÖRSKI, 2015).

A perspectiva funcionalista concebe a língua como atividade cognitivo-comunicativa sujeita a adaptações decorrentes de pressões do uso. A estreita ligação entre gramática e pragmática e a relevância dada ao contexto de uso das formas serve de ancoragem para uma perspectiva que entende que a estrutura linguística (sendo maleável, não arbitrária, motivada e icônica em algum grau) está em constante transformação e, logo, a variação e a mudança gradual estão sempre presentes (cf. HOPPER, 1991; GIVÓN, 2005, 2011 [1979]; BYBEE, 2006, 2010; HOPPER; TRAUOGOTT, 2003, entre outros). Além disso, a noção de protótipos permite lidar metodologicamente com recortes discretos, necessários para estabelecer categorizações, assim como com a multifuncionalidade dos itens linguísticos e construções.

Do ponto de vista educacional, a abordagem funcionalista possibilita um trabalho produtivo de ensino de língua, pensado a partir da dinâmica *uso > reflexão > uso*, com atividades voltadas à reflexão nos diversos níveis de análise linguística e com base no uso efetivo da língua em variados gêneros que emergem em diferentes situações sociocomunicativas. A noção mais ampla de gramática que abraça também a pragmática e é (re)moldada em função das pressões do uso é importante para desmistificar a ideia de que o estudo da língua limita-se à decoreba de nomenclaturas e normas contidas em um manual acabado e intocável, levando o estudante da educação básica a assumir postura investigativa sobre a língua. É importante considerar que:

[...] aspectos descritivos, funcionais, históricos e normativos devem ser contemplados no âmbito de uma gramática do uso. Nesse sentido, as atividades pedagógicas propostas para o ensino de gramática devem envolver: a visão de língua como sistema heterogêneo sócio-historicamente constituído; a tensão entre estabilidade e instabilidade nas relações entre formas e funções; a concepção de ensino de gramática contextualizada; entre outros aspectos (GÓRSKI; SIQUEIRA, 2017, p. 44).

Além disso, a noção de fluidez categorial que considera o entendimento de que as formas linguísticas são multifuncionais e, por isso, não podem ser encaixotadas em apenas uma classe/categoria gramatical, é fundamental para a formação do estudante crítico e para o desenvolvimento de sua competência comunicativa⁴⁰.

A Sociolinguística Variacionista (SV), outro campo ao qual este trabalho se vincula, entende a língua, situada histórica e culturalmente, como sistema heterogêneo, dinâmico, variável e mutável sobre o qual atuam condicionadores internos (linguísticos) e externos (sociais e estilísticos) (WEINREICH; LABOV; HERZOG; 2006 [1968]; LABOV, 2008

40 A noção de competência comunicativa, conforme Siqueira (2016, p. 47), envolve “competência gramatical (habilidade de operar com estruturas linguísticas), competência textual (habilidade de construir textos coesos e coerentes), competência discursiva (habilidade de transitar por diferentes gêneros), competência sociolinguística (habilidade de lidar com regras socioculturais de uso da língua)”.

[1972], 2010). Os estudos progressivamente têm colocado em evidência o significado social das formas em variação, entendendo-o como múltiplo, negociado e dependente de aspectos identitários que entram em jogo a depender do grupo de falantes ou comunidade de prática observada (ECKERT, 2008, 2012, 2018; KIESLING, 2013).

No âmbito da Sociolinguística, mais especificamente da SV, vários pesquisadores brasileiros têm abordado pautas educacionais (BORTONI-RICARDO, 2005; GÖRSKI; FREITAG, 2013; ZILLES; FARACO, 2015; MARTINS; VIEIRA; TAVARES, 2016; VIEIRA, 2018; GÖRSKI; VALLE, 2019, entre outros), ressaltando que o olhar sociolinguístico possibilita a percepção da heterogeneidade linguística e o consequente respeito à diversidade linguístico/cultural na Educação Básica. Ademais, o trabalho cotidiano com fenômenos linguísticos em variação e mudança em diferentes níveis gramaticais promove o olhar analítico do estudante-pesquisador que, diante dos dados empíricos de fala e escrita, pode investigar as diferentes motivações (linguísticas, sociais e estilísticas) para a variação presente em diferentes regiões e em diferentes épocas, bem como considerar os múltiplos significados sociais associados às formas linguísticas em variação.

Para além das discussões recorrentes sobre variedades regionais, variedades padrão e não padrão, níveis de formalidade e preconceito linguístico trazidas para a esfera escolar, é necessário mais espaço para questões sociais e estilísticas/identitárias em sala de aula. Como pontuam Görski e Valle (2019):

- i. os avanços de natureza epistemológica e metodológica na área de Sociolinguística Variacionista, notadamente no que tange a aspectos socioestilísticos e identitários – que extrapolem a variação regional e a visão polarizada de padrão e não padrão, de formal e informal, de prestígio e estigma –, têm tido ainda tímida repercussão em termos de uma pedagogia da variação, que continua fortemente voltada para o respeito à diversidade

e o combate ao preconceito linguístico, com foco no ensino da norma culta e na adequação de registros; ii) é possível e desejável transpor para a esfera de formação de professores as discussões mais recentes acerca de variação linguística, dando um lugar de destaque para o caráter agentivo do indivíduo e suas práticas sociais em grupos mais localizados, na comunidade imediata e em esferas mais amplas, contemplando questões identitárias e sua correlação com a língua em uso.

Diante das considerações feitas, entendo que o olhar sociofuncionalista para o ensino é adequado para lidar com a multifuncionalidade dos MDs, possibilitando profícuas discussões sobre fluidez categorial, mudança linguística, variação e sobre o significado social que esses itens podem assumir.

2 MDS: MUDANÇA CATEGORIAL E MULTIFUNCIONALIDADE

Os estudos sobre MDs passam a ter maior visibilidade na década de 1980, com a publicação da obra de Deborah Schiffrin, *Discourse Markers* (1987). A partir desse período, ganha força a ideia de que esses itens discursivos carregam significado social, realizam funções na interação discursiva e fazem parte da gramática, considerando-se uma visão funcional alargada de gramática (PICHLER, 2010). Desconstruindo o preconceito, trabalhos sobre itens de natureza discursiva têm se multiplicado nas três últimas décadas sob várias perspectivas teóricas e em diversas línguas (SCHIFFRIN, 1987, 2001; TRAUGOTT, 1995; PORTOLÉS, 2007; NÚÑEZ, 2011), e também no português do Brasil (MARCUSCHI, 1989; MACEDO; SILVA, 1996; RISSO; SILVA; URBANO, 2006; MARTELOTTA; VOTRE; CEZÁRIO, 1996; URBANO, 1997, 2006; MARTELOTTA, 2004; VALLE, 2001; 2014; ROST-SNICHELOTTO, 2009),

apenas para citar alguns. Juntas, essas pesquisas contribuiram para: a) identificar os itens que atuam no discurso e sua apresentação formal; b) definir o termo: marcador discursivo, marcador conversacional, marcador pragmático; c) dividir os itens com características comuns em subcategorias mais consistentes; d) entender melhor o funcionamento sintático de tais elementos; e) observar a multifuncionalidade e sobreposição de funções envolvidas no uso dessas partículas; f) conhecer os condicionadores linguísticos e extralinguísticos que regulam o uso desses itens; g) compreender processos de gramaticalização/pragmaticalização envolvidos nas trajetórias de mudança dos marcadores; h) identificar potenciais significados sociais de alguns MDs.

Urbano (1997) atribui aos marcadores em geral o papel de colaboradores na coesão e coerência do texto falado, funcionando não só como articuladores de unidades cognitivo-informativas, mas também como elementos de interlocução, à medida que marcam e explicitam os aspectos interacionais e pragmáticos da produção do texto. Também Schiffrin (2001) sugere que, embora tenham funções primárias derivadas de seus valores semânticos originais, os marcadores são essencialmente multifuncionais, ajudando a integrar os muitos processos simultâneos envolvidos na construção discursiva e colaborando para estabelecer a coerência. A pesquisadora assume que os MDs podem funcionar simultaneamente em domínios ou planos distintos:

Domínio cognitivo: habilidade para representar conceitos e ideias através da língua.

Domínio textual: habilidade para organizar formas e transmitir significados dentro de unidades linguísticas maiores do que uma sentença.

Domínio social e expressivo: capacidade de usar a linguagem para exibir as identidades pessoais e sociais, para transmitir atitudes e executar ações e negociar relações entre si e os outros (adaptado de SCHIFFRIN, 2001, p. 54).

Embora não seja comum encontrar menção a MDs nas gramáticas normativas, Ataliba de Castilho, na *Nova Gramática do Português Brasileiro*, de abordagem descritiva, além de mencionar o papel dos MDs como organizadores textuais em várias passagens da obra, define MD como:

[e]xpressão da língua falada usada para organizar o texto (como *bem, bom, seguinte, primeiro, depois, então*, etc.), para dirigir-se ao interlocutor (*tá, ok, entendeu?, compreendeu?, viu?*) ou mesmo para garantir a posse da palavra num momento de hesitação (*ah..., ahn..., eh...*). Alguns desses marcadores desempenham o papel de conjunções textuais. (CASTILHO, 2010, p. 683).

O linguista-gramático dedica espaço no capítulo *A conversação e o texto* para pontuar a multifuncionalidade dos MDs e as diversas classes gramaticais das quais emergem ou às quais estão associados, elencando vários desses itens de acordo com duas grandes categorias – os marcadores textuais ou ideacionais (orientados para o texto) e os marcadores pragmáticos ou interpessoais (orientados para o interlocutor). É nesta última categoria que são alocados *sabe?, entende?, viu?*, dentre outros, também chamados de *requisitos de apoio discursivo – RADs* (MACEDO; SILVA, 1996), que se encontram em variação no nível discursivo e nos quais coloco foco neste capítulo, a título de exemplificar quão produtivo pode ser o trabalho em sala de aula com os MDs em geral.

No inglês e em diferentes línguas românicas, verbos de cognição que envolvem processos mentais têm sido eleitos pelos falantes para atuarem como RADs (SWEETSER; 1990), tais como: *y'know* (em inglês); *¿(me) entiendes?, ¿sabes?, ¿cachái?* (em espanhol); *tu sais?/vous savez?, tu comprends?/vous comprenez?* (em francês); *sai?, sai com'è, capisci?, puoi capire?, capito?* (em italiano). Em português, temos *percebe?, viu/visse?, sabe(s)?, entende(s)/entendeu?, compreende?*, entre outros. Valle (2001; 2014) sustenta que itens desse tipo vêm passando por processo de gramaticalização (HOPPER; TRAUGOTT, 2003) e assumindo, para além das atuações mais lexicais como verbos, também atuações mais gramaticais voltadas para a organização do discurso oral.

Saber e entender, a título de ilustração, passaram por processos de mudança e têm se propagado na atuação como RADs. Em sua origem, esses verbos carregavam significados relacionados a experiências mais concretas (*sapere* – ter gosto de, ter cheiro de; *intendere* – estender em certa direção, dirigir-se a), mas começam a trilhar caminhos semelhantes a partir de processo de abstratização em direção a significados que envolvem processamento mental e percepção.

Acredita-se que o processo de mudança categorial verbo > marcador discursivo tenha início quando os verbos são usados em referência à segunda pessoa do singular (P2), em contextos plenamente interrogativos, em atos de fala diretivos que podem sofrer redução de forma (*Entende como é que é?* > *Entende comé? Entende?*). Outra possível origem para *sabe?*, como RAD, é a partir de seu deslocamento do início para o final de construções interrogativas, atuando como focalizador de referentes (*Sabe o prédio da Reitoria? > O prédio da Reitoria, sabe?*) (VALLE, 2001).

Naturalmente, sabemos que as atuações desses itens como verbos não foram extintas no processo de mudança via gramaticalização, elas permanecem e coocorrem com as atuações inovadoras dos RADs, devendo-se reconhecer que as mesmas formas podem ser enquadradas em pelo menos duas categorias distintas: a dos verbos e a dos MDs (ou, mais especificamente, dos RADs), não havendo fronteiras muito sólidas entre elas.

Como RADs, esses itens são variáveis e multifuncionais, podendo funcionar em diferentes planos (cognitivo, textual, das atitudes do falante, interpessoal e social/identitário)⁴¹. O que os RADs fazem, prioritariamente, é colocar foco em diferentes partes do discurso, atuando tanto no plano *interpessoal/interacional*, cumprindo objetivos pragmáticos relacionados com o estabelecimento do contato com o interlocutor, quanto no *plano*

41 Para maior detalhamento sobre os planos de atuação e a multifuncionalidade dos RADs, consulte Valle (2014).

textual, contribuindo para a organização textual/discursiva (VALLE, 2001; 2014). Para ilustrar, no exemplo a seguir, *entendeu?*, ao colocar foco em *situação passada*, contribui para o estabelecimento de *contraste* com a situação atual, além de estabelecer contato com o interlocutor:

1. F: Antigamente já não era assim, né? pra fumar um ciga::rro... era escondido porque se os pais pegasse apanhava, *entendeu?* e hoje não, hoje... eles tão usando até droga na frente dos pais. (BARRA04FJ9)⁴²

Além disso, os RADs também podem acumular atuações mais voltadas às atitudes do falante. Em especial *sabe?*, quando acompanhado de *assim*, parece ter importante papel para a preservação da face, tal como no seguinte trecho, recheado de hesitações, pausas e truncamentos, em que a entrevistada justifica o fato de ter decidido não jogar futebol profissionalmente, ao mesmo tempo em que atenua o julgamento que faz sobre o comportamento e os corpos das colegas:

2. F: É, *sabe?* eu sou toda menininha eu gosto de me:: de me encher de joia e assim ó tipo eu vejo elas jogando assim é muito::... né? tipo muito:: sei lá...grosso, não sei *assim*, *sabe*::? são todas são todas musculosa, todas larga. (BARRA02FJ8)

E, enfim, há de se reconhecer que RADs, assim como muitos MDs em geral, portam significados sociais ligados à identidade de certos grupos. Entre rapazes mexicanos, o uso de *güey* (*cara*) não está somente relacionado a um comportamento de sexo/gênero ou à construção de uma identidade masculina, mas – associado a outros recursos semióticos como a prosódia, o gesto, a postura, o vestuário, o interesse por certos tópicos discursivos e por certos bens de

42 Valle (2014) analisou 1.610 dados, coletados em 30 entrevistas, com cerca de uma hora de gravação cada, da Amostra Brescancini-Valle (2001-2010), feitas na Barra da Lagoa, bairro pesqueiro e turístico de Florianópolis, que será mais bem descrito na Seção 3. O código identifica o local seguido do número do informante, sexo (F: feminino e M: masculino), faixa etária (J: jovem, A: Adultos e B: mais velhos) e anos de escolarização.

consumo (como celulares e câmeras) – *güey* é usado pelos jovens mexicanos para “[...] estabelecer status e solidariedade em relação ao seu grupo social”⁴³ (BUCHOLTZ; 2009, p. 165). Já o uso do RAD *¿Cachái?* (derivado de *cachar*, verbo de cognição no espanhol chileno que significa *suspeitar, entender, compreender*), por sua vez, embora pareça ser condicionado por sexo e idade, sendo extremamente frequente entre homens jovens, é reconhecido como marca identitária do espanhol chileno, evidenciando um componente ideológico e um comportamento de grupo (NÚÑEZ; 2011).

O uso dos RADs em geral, a partir dos resultados de Valle (2014), é muito mais expressivo entre os jovens e o uso das formas *entendesse?*, *sabes?* e *tás entendendo?* está ligado a aspectos da colonização açoriana. Florianópolis e especialmente comunidades por muito tempo isoladas (como a Barra da Lagoa, investigada pela pesquisadora) passam a lidar com conflitos identitários que emergem do cenário migratório dos últimos 40 anos e com a abertura para o turismo. A identidade local volta a ganhar valor positivo e “ser manezinho” vira moda. Nesse cenário, principalmente *entendesse?* (muitas vezes reduzido para *tendesse?*) assume significado social de marcador de identidade local, sendo usado ora para identificar os membros da comunidade, ora para expressar a tomada de posição dos indivíduos sobre a valorização da cultura local, adquirindo um componente ideológico. Veja o trecho com vários dados de *(en)tendesse?*:

3. F: aí faz:: faz qualquer coisa aqui na Barra, é um que só vai contra outro e eu acho que deveria ter mais união...*tendesse?* que a Barra da Lagoa tá precisando de mais união e olhar mesmo as pessoas e também na época de eleição e votar nas pessoas certa, porque:: como tá sendo o governo e a- e a prefeita aí não:: (hes)... *tendesse?* tão sempre tudo:: tá, eu não acho que eles

43 No original: “[...] to establish both status and solidarity in relation to their social group”.

tão:: pra minha opinião não tá sendo boa coisa não, porque eles têm que olhar mais pros pobres, não pros ricos... simplesmente esse negócio do BESC agora ó...*entendes*? (BARRA27MA8)

O uso desse item em páginas de mídias sociais, notícias, propagandas e por personagens estereotipados que representam o típico “manezinho da Ilha” ratifica o valor identitário que o item carrega. Na página do Facebook “Os Manezinho PIRA”, que trata de assuntos do dia a dia de Florianópolis com certa dose de humor, é comum encontrar memes com dados de *tendes*?, como se observa na Figura 1.

Figura 1 – Memes com dados de *tendes*?



Fonte: OsManezinhoPIRA (2014).

Ao que parece, *tendes*? é utilizado nos memes prioritariamente com duas funções: i) como elemento de interação com o leitor, já que o uso desse tipo de rede social prevê essencialmente a interação; ii) como marca de identidade compartilhada, como se a mensagem para o leitor fosse: ‘tu, que compartilhas dessa cultura comigo e entendes inclusive o que *tendes*? significa, sabes do que estou falando’.

3 MDS E O ENSINO DE LÍNGUA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: SABERES COMPARTILHADOS

A discussão empreendida até aqui revela que o trabalho com os MDs em sala de aula pode abrir espaço para que se perceba as categorias gramaticais de modo menos rígido, entendendo que movimentos de categorização estão atrelados ao uso das formas e construções: ora verbo, ora marcador, como é o caso dos RADs que tomamos como ilustração. O olhar para esses elementos discursivos multifuncionais permite: i) centrar a análise linguística mais na reflexão sobre o uso do que em classificações prontas; ii) explorar a dimensão pragmática, frequentemente negligenciada em sala de aula, possibilitando ao estudante a percepção dos efeitos de sentido que emergem na interação; iii) discutir os diferentes modos para o estabelecimento da coesão e da coerência textual na oralidade e na escrita; iv) perceber a variação linguística no domínio discursivo e que, para além de significados referenciais e papéis gramaticais, é da natureza das formas linguísticas também portar múltiplos significados sociais/identitários.

As possibilidades de trabalho potencialmente mobilizadas por esses itens são coerentes com o caráter investigativo/reflexivo proposto para a abordagem da língua portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental no texto da BNCC, em que se prevê que “[o]s conhecimentos sobre a língua, as demais semioses e a norma-padrão não devem ser tomados como uma lista de conteúdos dissociados das práticas de linguagem, mas como propiciadores de reflexão a respeito do funcionamento da língua no contexto dessas práticas” (BRASIL, 2018, p. 139). Além disso, o trabalho com os MDs pode ser fundamental para “[c]ompreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem” (BRASIL, 2018, p. 87), uma das competências específicas a ser desenvolvida pela área de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental.

Isso posto, considero que o trabalho com os RADs, ou com os MDs em geral, não deve ser feito de forma isolada e por meio de descrição metalinguística, o que levaria a apenas mais uma tentativa frustrada de categorização estanque de itens de natureza extremamente heterogênea. Ao invés disso, o trabalho com esses itens deve ser pensado tomando os diferentes gêneros textuais/discursivos e suas situações de produção como centrais para o labor linguístico, possibilitando o debate sobre a fluidez categorial característica desses elementos, a observação de diferentes efeitos de sentido mobilizados por seu uso e a intersecção entre oralidade e escrita que tanto promove quanto limita certas escolhas estilísticas.

Com essa preocupação em mente, proponho que o trabalho com os MDs nos anos finais do Ensino Fundamental esteja conectado a um projeto interdisciplinar mais amplo que promova letramentos múltiplos conectados com práticas da cultura digital e que incentive os adolescentes a assumir protagonismo no contexto escolar e na comunidade da qual a escola faz parte. Nessa direção, não pretendo, neste capítulo, entregar proposta completa e acabada, mas apontar caminhos sobre como o trabalho com itens discursivos pode ser desenhado e contextualizado.

Uma via possível seria a construção coletiva de um projeto que vise estabelecer vínculos entre adolescentes, escola e comunidade, o qual denomino de *Saberes compartilhados*, pensado para os anos finais do Ensino Fundamental, no oitavo ou nono ano. O nome sugestivo busca refletir a ideia central do projeto que: i) de um lado, visa o resgate dos saberes, da história, das práticas cotidianas/rotineiras, dos conflitos/demandas sociais e das tradições orais da comunidade na qual a escola está inserida; ii) e, de outro lado, visa socializar essas informações, conhecimentos e tradições através da construção de uma página da turma⁴⁴.

44 Pode ser uma página no Instagram, um espaço no Discord, um site da turma, por exemplo, que permitisse o compartilhamento de textos, vídeos, podcasts, anúncios, memes, dentre outras mídias.

Cabe notar que projetos dessa natureza podem contribuir para flexibilizar a estrutura disciplinar de organização dos conteúdos de ensino, propiciando a integração de conhecimentos de diferentes áreas. Para ilustrar o trabalho nesse contexto mais amplo, tomo como cenário social o Bairro da Barra da Lagoa, comunidade tradicionalmente pesqueira na região leste de Florianópolis-SC que, até a década de 1980, manteve-se bastante isolada por conta das precárias condições das estradas de acesso e dos acidentes geográficos característicos da região. Com a melhoria do acesso, o bairro praieiro passa a receber grande fluxo turístico sazonal e também representativa quantidade de novos moradores, vindos principalmente do Rio Grande do Sul e de São Paulo e, mais recentemente, de vários outros lugares do país e do exterior. O bairro conta com uma escola que oferece Ensino Fundamental no período diurno e o Ensino Médio no período noturno.

Nesse contexto, o projeto interdisciplinar proposto teria importante papel educacional e social, promovendo o conhecimento da cultura local e a integração entre moradores nativos da localidade e aqueles vindos de outras regiões. Na área da geografia, por exemplo, seria possível explorar as mudanças na ocupação territorial do bairro, influenciada por movimentos migratórios recentes, entendendo de onde vêm os novos moradores. Na área da história, uma frente de trabalho possível seria valorizar a memória dos moradores mais velhos para recuperar um pouco da história do bairro, buscando conexão com a história de colonização açoriana em Florianópolis. Na área da biologia e da química, o conhecimento de alguns moradores, principalmente das benzedeadas, sobre plantas e ervas poderia ser valorizado, sendo possível, inclusive, pensar na construção de uma horta comunitária. Na área da educação física, uma possibilidade interessante seria a promoção de rodas de conversas e o estímulo para a participação em esportes de referência no bairro, como o surfe e a canoagem havaiana, em parceria com empresários locais. Na área de artes, seria possível entrar em contato com artistas locais, como é o caso de Valdir

Agostinho, que faz arte com o lixo que encontra no bairro, e a área teria papel fundamental na curadoria e no design da página da turma.

Veja que o que integraria todas as áreas seria o compartilhamento das experiências na página da turma que mobilizaria diversas práticas linguageiras e também múltiplas semioses. Nesse sentido, o papel do/a professor/a de Língua Portuguesa seria central na tarefa de auxiliar os estudantes a construir e nutrir a página da turma, integrando o trabalho nos eixos da oralidade, leitura, produção de textos e análise linguística, na medida em que se explora o campo jornalístico/midiático proposto pela BNCC.

No campo jornalístico-midiático, são privilegiados textos informativos, opinativos e de persuasão, envolvendo diversas estratégias linguístico-discursivas e múltiplas semioses, possibilitando aos estudantes o contato com o hipertexto e com ferramentas de edição de textos, áudio e vídeo:

Trata-se, em relação a este Campo, de ampliar e qualificar a participação das crianças, adolescentes e jovens nas práticas relativas ao trato com a informação e opinião, que estão no centro da esfera jornalística/midiática. Para além de construir conhecimentos e desenvolver habilidades envolvidas na escuta, leitura e produção de textos que circulam no campo, o que se pretende é propiciar experiências que permitam desenvolver nos adolescentes e jovens a sensibilidade para que se interessem pelos fatos que acontecem na sua comunidade, na sua cidade e no mundo e afetam as vidas das pessoas, incorporem em suas vidas a prática de escuta, leitura e produção de textos pertencentes a gêneros da esfera jornalística em diferentes fontes, veículos e mídias, e desenvolvam autonomia e pensamento crítico para se situar em relação a interesses e posicionamentos diversos e possam produzir textos noticiosos e opinativos e participar de discussões e debates de forma ética e respeitosa (BRASIL, 2018, p. 140)

Entre as possibilidades previstas para esse campo, o documento oficial cita a produção de notícias, fotodenúncias, reportagens multimidiáticas, infográficos, podcasts, entrevistas, anúncios, campanhas

sociais e muitos outros formatos de publicação. Nesse sentido, fica evidente o leque de opções para o trabalho na área de língua portuguesa – nos diferentes eixos de oralidade, produção, leitura e análise linguística – e o trabalho com diversos conteúdos gramaticais/discursivos poderia ser articulado ao processo de construção da página.

Em relação aos RADs, e também aos MDs de modo geral, é muito comum que itens dessa natureza, típicos da oralidade, surjam em situações de conversas espontâneas ou de entrevistas semiestruturadas, gêneros que poderiam ser bastante explorados no projeto para obter informações sobre a comunidade e que, em um segundo momento, seriam fonte para a produção de notícias, podcasts, reportagens, crônicas e outros textos que comporiam a página.

Poderiam ser planejadas entrevistas com líderes comunitários, pescadores, benzedeadas que ainda atuam no bairro, jovens e outros representantes locais, com o objetivo de conhecer os saberes locais e as questões relevantes para os moradores do bairro. Tais entrevistas poderiam mobilizar o que seria o momento mais rico em termos de trabalho linguístico/discursivo no desenvolvimento do projeto, pois os estudantes seriam cotidianamente confrontados com atividades que envolveriam o movimento intergêneros.

Conectado a este tipo de dinâmica, o olhar para os RADs e MDs nas entrevistas poderia ser o ponto de partida para entender aspectos relacionados às mudanças categoriais e também à multifuncionalidade desses itens. O/A professor/a poderia organizar atividades de pesquisa para que os estudantes pudessem descrever as funções dos itens (assim como foi ilustrado na seção anterior), considerando o contexto de uso. O trabalho poderia ser conduzido para a percepção dos diferentes planos de atuação dos RADs (cognitivo, textual, das atitudes do falante, interpessoal e social/identitário) e da multifuncionalidade, para então se propor o estabelecimento de recortes funcionais e categoriais para esses itens, bem como sua definição.

Esse olhar de pesquisador da língua para os dados da oralidade, que envolve a construção de sentidos, é relevante para as escolhas a serem acionadas no processo de produção de textos para a página da turma, pois os estudantes enfrentariam situações em que teriam que decidir se, quando e como os elementos característicos da oralidade seriam mantidos. Talvez seja necessário, portanto, substituir os RADs, que contribuem para a organização do discurso oral, por outros itens mais adequados ao gênero notícia escrita. Por outro lado, em momentos em que a fala dos sujeitos é citada, os RADs poderiam ser preservados, não somente para manter a autenticidade do depoimento dos moradores da comunidade, como também para visibilizar o significado social que esses itens carregam. No trecho a seguir, recupero o dado (3) da seção anterior, de entrevista realizada com morador nativo da Barra da Lagoa, para ilustrar como poderia se dar, no gênero reportagem, o jogo entre a produção escrita e a representação da oralidade, ilustrando no que o trabalho proposto poderia resultar:

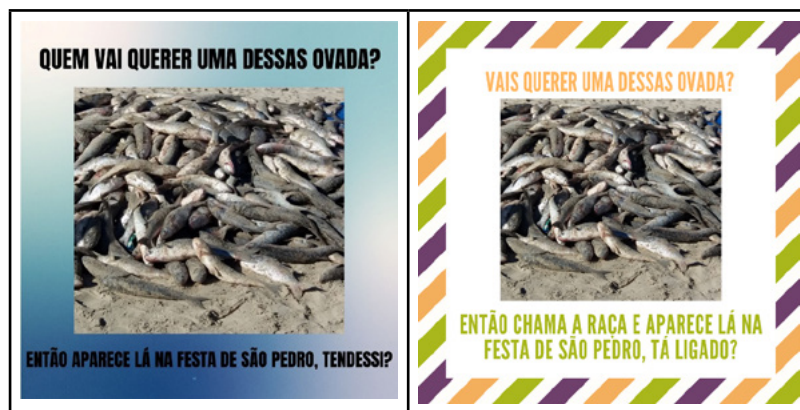
Uma das maiores barreiras para as melhorias há muito tempo reivindicadas na Barra da Lagoa é a falta de representatividade local. Entrevistamos morador nascido no bairro que defende ativamente o engajamento dos moradores na política local, elegendo representantes que atendam as necessidades da Barra. Segundo ele, *tinha que ter mais união. [...] Eles apoiam mais gente de fora, então nunca se elegem as pessoas do lugar, se elegem mais de um lugar como Rio Vermelho, como Lagoa, entendesse?*

Uma outra proposta de trabalho envolvendo os RADs, após o olhar investigativo inicial e a percepção das diferentes camadas de significação, poderia envolver o uso criativo de alguns desses itens, explorando o significado social/identitário de alguns deles em peças publicitárias ou campanhas sociais de apelo local, ou mesmo para promover o engajamento dos moradores do bairro e da comunidade escolar com a página da turma. Explorando tanto o caráter interpessoal quanto identitário dos RADs, esses itens, assim como exemplificado na seção anterior, poderiam ser usados na construção de memes para divulgar temas relevantes para a comunidade. Esse tipo

de atividade, além de colocar os estudantes em contato com estratégias de construção dos textos midiáticos, também gera rico debate sobre as fronteiras entre oralidade e produção escrita. Os RADs, que na produção oral parecem estar muito mais relacionados à organização do discurso oral (cf. VALLE, 2014), poderiam também ser usados em posts da página para gerar vínculo com o público/seguidores, ganhando destaque as atuações interpessoais e identitárias desses itens. Esse tipo de estratégia é bastante utilizada em páginas de apelo local para mobilizar a interação dos seguidores, como é o caso da página Floripa Mil Grau, que se propõe a fazer circular notícias e curiosidades sobre Florianópolis e região, com tom de deboche.

A par de que os RADs e MDs podem carregar significados sociais e a depender dos objetivos da campanha promovida, seria fundamental que os estudantes identificassem com qual grupo social desejariam interagir (se moradores nativos, jovens ou moradores de países latino americanos, por exemplo) para que pudessem fazer uma escolha estratégica dos RADs (*entendesse?*, *não tem?*, *tá ligado?*, *formou? entendiste?*, dentre outros), assim como ilustrado na Figura 2.

Figura 2 – Exemplos de possíveis campanhas de divulgação de festa do bairro para diferentes públicos



Fonte: Elaboração própria.

Cabe salientar que as atividades propostas, inseridas em um projeto interdisciplinar mais amplo, envolveriam todos os eixos de trabalho propostos na BNCC, possibilitando o desenvolvimento do letramento digital, reflexões sobre a língua e múltiplas semioses e sobre mudança linguística, na medida em que promovem:

[...] comparação entre definições que permitam observar diferenças de recortes e ênfases na formulação de conceitos e regras; comparação de diferentes formas de dizer “a mesma coisa” e análise dos efeitos de sentido que essas formas podem trazer/ suscitar; exploração dos modos de significar dos diferentes sistemas semióticos etc. (BRASIL, 2018, p. 76)

Ademais, a discussão sobre o significado social dos RADs e MDs pode ser apenas o início do movimento de chamada de atenção dos estudantes para o significado social das formas linguísticas, que poderia ser ainda mais explorado no Ensino Médio, dando luz às múltiplas camadas de significação dos itens linguísticos e aos valores identitários/ideológicos que carregam.

PALAVRAS FINAIS

As reflexões feitas ao longo deste capítulo revelam que o trabalho com os MDs em sala de aula pode ser muito produtivo. Não se trata de ensinar os alunos a usarem tais itens ou construções, mas de levar os estudantes a perceberem, com olhar investigativo, as diferentes camadas de significação e funções desses itens em diferentes planos de atuação (cognitivo, textual, das atitudes do falante, interpessoal e social/identitário).

Nesse sentido, a proposta que faço é que o trabalho com os MDs seja desenvolvido de forma contextualizada como parte de um projeto mais amplo e interdisciplinar, com foco no campo jornalístico-midiático previsto na BNCC. Desse modo, seria possível articular

os eixos de oralidade, leitura, produção escrita e análise linguística, envolvendo as múltiplas semioses características do meio digital na construção de uma página da turma.

Tal proposta, ao passo que engaja os estudantes a conhecerem mais sobre a comunidade da qual a escola faz parte, promove o trabalho intergêneros e mobiliza o questionamento acerca da rigidez categorial, possibilitando ao estudante-gramático a percepção da variação e mudança linguística e sua participação ativa no estabelecimento de funções e na definição de categorias. Ademais, as atividades também poderiam promover o entendimento sobre os movimentos de identidade mobilizados pelos MDs, abrindo frente de trabalho na direção dos significados sociais das formas linguísticas.

Referências

AGOSTINHO, Silvana Regina Nascimento; COELHO, Izete Lehmkuhl. Concordância de 1ª pessoa do plural na escrita escolar. In: ZILLES, Ana Maria; FARACO, Carlos Alberto. (Orgs.). **Pedagogia da variação linguística: língua, diversidade e ensino**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015, p. 79-80.

ALBIERI, Thaís de Mattos. Lobato: a cultura gramatical em Emília no País da Gramática. **Sínteses** – Revista dos Cursos de Pós-Graduação do IEL/ UNICAMP, v. 11 p. 9-35, 2006. Disponível em: <<http://revistas.iel.unicamp.br/index.php/sinteses/article/view/157>>. Acesso: 10/mar/2019.

ALMEIDA, Christiane Miranda Butters de. Futuro simples X ir + infinitivo uma análise diacrônica do uso de formas verbais sintéticas e perifrásticas no português brasileiro. **Cadernos do CNLF**, v. XIII, n. 04, p. 1892-1906, 2009.

ALMEIDA, Sullaine Cristina Martins de. **A ordem dos clíticos pronominais em turmas de 9º ano: diagnose, análise de dados e proposta pedagógica**. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Mestrado Profissional em Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

AMARAL, Emília *et al.* **Novas Palavras: língua portuguesa: ensino médio**. Volume 3. 2.ed. São Paulo: FTD, 2005.

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

AULETE, Caldas. Você. In: **Aulete digital: Dicionário online de português**. Disponível em: <<http://www.aulete.com.br/voc%C3%AA>>. Acesso: 18/09/2018.

AZEREDO, José Carlos de. **Gramática Houaiss da língua portuguesa**. São Paulo, Publifolha, 2008.

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico**. 8. ed. São Paulo: Loyola, 2001.

BAGNO, Marcos. **Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

BAGNO, Marcos. **Gramática pedagógica do português brasileiro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

BAGNO, Marcos. **Gramática de bolso do Português Brasileiro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

BAGNO, Marcos. **Sete erros aos quatro ventos**: a variação linguística no ensino de português. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 16. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

BALTHASAR, Marisa; GOULART, Shirley. **Singular & plural**: leitura, produção e estudos de linguagem: manual do professor. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2018. [Obra em 4 v. de 6º ao 9º ano].

BARBOSA, Juliana Bertucci. A expressão do futuro no português brasileiro contemporâneo. **Revista eletrônica do instituto de humanidades**, v. VI, n. 23, p. 42-50, 2007.

BASÍLIO, Margarida. **Estruturas lexicais do português**: uma abordagem gerativa. Rio de Janeiro: Vozes, 1980.

BECHARA, Evanildo. **Moderna gramática portuguesa**. 37. ed. Conforme o novo Acordo Ortográfico. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

BITTENCOURT, Diana Liz Reis de. **O domínio funcional do futuro do subjuntivo**: entre temporalidade e modalidade. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

BORGATTO, Ana Trinconi; BERTIN, Terezinha; MARCHEZI, Vera. **Projeto Teláris: português** – 6º ano. 2. ed. São Paulo: Ática, 2015.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. M. **Educação em língua materna**: a sociolinguística na escola. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Nós chegemos na escola, e agora?** Sociolinguística & educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

BRANDÃO, Sílvia Maria. **Alternância verbal em construções condicionais**: um fenômeno variável? Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São Paulo, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: primeiro, segundo, terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base nacional comum curricular** – Educação é a base. Brasília, DF, 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br>>. Acesso: 15/ago/2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **PNLD 2020: Guia de livros didáticos**. Brasília: MEC, 2019.

BUCHOLTZ, Mary. From stance to style: gender, interaction, and indexicality in mexican immigrant youth slang. In: JAFFE, Alexandra. (Ed.) **Stance: Sociolinguistic Perspectives**. New York: Oxford, 2009. p.146-170.

BYBEE, Joan. **Language, Usage and Cognition**. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.

BYBEE, Joan. From usage to grammar: the mind's response to repetition. **Language**, v. 82, n. 4, p.711-733, 2006.

CALDEIRA, Wilson José. **Uso pronominal de “a gente” na fala de personagens da obra de Monteiro Lobato: contribuições para o ensino**. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Mestrado Profissional em Letras, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019.

CALLOU, Dinah. Gramática, variação e normas. In: VIEIRA, Silvia Rodrigues; BRANDÃO, Silvia Figueiredo. (Orgs.). **Ensino de gramática: descrição e uso**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2016.

CAMACHO, Roberto Gomes. A variação linguística. In: **Subsídios à proposta curricular de língua portuguesa para o 1º e 2º graus**. São Paulo: SE/CENP, 1988, v.3.

CAMPOS, **Álvaro de** (Heterônimo de Fernando Pessoa). Domingo irei. Disponível em: <dominiopublico.gov.br/download/texto/jp000011.pdf> Acesso: 10/nov/2015.

CARMO, Bougleux Bomjardim da Silva; RIBEIRO, Maria D' Ajuda Alomba. Os marcadores discursivos na educação básica: necessidade de sistematização a partir do livro didático. **Fórum Linguístico**, v. 11, n. 4, p. 457-473, 2014.

CARVALHO, Daniela Ribeiro de. **Variação linguística em sala de aula: indo além do livro didático**. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Mestrado Profissional em Letras, Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus, 2020.

CASTILHO, Ataliba Teixeira de. **Gramática do português brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2010.

CASTILHO, Ataliba Teixeira de; ELIAS, Vanda Maria. M. **Pequena Gramática do Português Brasileiro**. São Paulo: Editora Contexto, 2017.

CEGALLA, Domingos Paschoal. **Novíssima Gramática da Língua Portuguesa**. 48ª ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2008.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português linguagens** – 7º ano, 9. ed. São Paulo: Saraiva, 2015.

CHAGAS, Danieli Silva. **Concordância verbal de terceira pessoa**: descrição sociolinguística e proposta pedagógica em turmas do ensino fundamental. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Mestrado Profissional em Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

CHAVES, Raquel Gomes. **A redução/desnasalização de ditongos nasais átonos e a marcação explícita de CVP6**: um estudo de correlação. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

CINTRA, Marcos Rogério. Perífrase ir(pres.)+(es)ta(r)+gerúndio como indício de inovação linguística. **Estudos Linguísticos**, São Paulo, v. 37, n. 01, p. 233-241, 2008.

COELHO, Izete Lehmkuhl; GÖRSKI, Edair Maria; NUNES DE SOUZA, Christiane Maria; MAY, Guilherme Henrique. **Sociolinguística**. Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2010.

COELHO, Izete Lehmkuhl; GÖRSKI, Edair Maria; NUNES DE SOUZA, Christiane Maria; MAY, Guilherme Henrique. **Para conhecer Sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2015.

COELHO, Izete Lehmkuhl; MONGUILHOTT, Isabel de Oliveira; SEVERO, Cristine Gorski. **Norma linguística do português no Brasil**. Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2014.

CUNHA, Celso. **Gramática da Língua Portuguesa**. 9. ed. Rio de Janeiro: FAE, 1983.

CUNHA, Celso; CINTRA, Lindley. **Nova gramática do português contemporâneo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

CUNHA, Celso; CINTRA, Lindley. **Nova gramática do português contemporâneo**. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001 [1985].

CUNHA, Celso; CINTRA, Lindley. **Nova gramática do português contemporâneo**. 5. ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2008 [1985].

CYRANKA, Lúcia F. Mendonça. Atitudes linguísticas de alunos de escolas públicas. *In: Dos dialetos populares à variedade culta*. A sociolinguística na escola. Curitiba: Appris, 2011.

ECKERT, Penelope. Variation and the indexical Field. **Journal of Sociolinguistics**, v. 12, n. 4, p. 453-476, 2008.

ECKERT, Penelope. Three waves of variation study: The emergence of meaning in the study of sociolinguistic variation. **Annual Review of Anthropology**,

n. 41, p. 87-100, jun. 2012. Disponível em: <<https://web.stanford.edu/~eckert/PDF/ThreeWaves.pdf>>. Acesso em: 20 nov. 2016.

ECKERT, Penelope. **Meaning and Linguistic Variation: The Third Wave in Sociolinguistics**. Cambridge: Cambridge University Press. 2018. Disponível em: <https://librarylinguistics.files.wordpress.com/2019/04/meaning_and_linguistic_variation.pdf>. Acesso: 10/mar/2020.

EDUCAÇÃO. Reorganização escolar vai fechar 94 escolas estaduais. **Carta Capital**. 2015. Disponível em: <<http://www.cartaeducacao.com.br/reportagens/reorganizacao-escolar-vai-fechar-94-escolas-estaduais/>> Acesso: 10/nov/2015.

ELY, Leyla. **As construções condicionais em cartas pessoais do português brasileiro**: uma análise baseada no uso. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó-SC, 2019.

FARACO, Carlos Alberto. Por uma pedagogia da variação linguística. In: CORREA, Djane Antonuci. (Org.). **A relevância social da linguística**. São Paulo: Parábola Editorial. Ponta Grossa- PR: UEPG, 2007.

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, 2015. p. 19-30.

FARACO, Carlos Emílio; MOURA, Francisco Marto de; MARUXO JR., José Hamilton. **Língua Portuguesa**: linguagem e interação. Volume 2. São Paulo: Ática, 2010.

FARACO, Carlos Alberto; ZILLES, Ana Maria. **Para conhecer norma linguística**. São Paulo: Contexto, 2017.

FERMINIO, Patrícia. **A variação na concordância verbal de terceira pessoa do plural em textos escritos e orais de alunos das séries finais do Ensino Fundamental da rede pública de ensino de Florianópolis e Itajaí**. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

FERREIRA, Leila Maris Alves. **E se fosse você?** – Alunos fazem dublagem de cena de um filme famoso. Portal do professor (online). Escola de Educação Básica, Uberlândia- MG, 2011. Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=37894>. Acesso: 20/out/2015.

FRANCHI, Carlos. **Mas o que é mesmo “gramática”?** São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

FREITAG, Raquel Meister Ko. Uso, crença e atitudes na variação na primeira pessoa do plural no Português Brasileiro. **D.E.L.T.A.**, São Paulo, v. 32, n. 4, p. 889-917, 2016.

FURTADO DA CUNHA, Maria Angélica; TAVARES, Maria Alice. Linguística funcional e ensino de gramática. *In: _____*. (Orgs.). **Funcionalismo e ensino de gramática**. Natal-RN: EDUFRN, 2016. p. 12-58.

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

GIVÓN, Talmy. **Compreendendo a gramática**. FURTADO DA CUNHA, Maria Angélica.(Org.). Tradução e adaptação: FURTADO DA CUNHA, Maria Angélica; MARTELOTTA, Mário Eduardo; ALBANI, Felipe. Natal-RN: EDUFRN, 2011 [1979].

GIVÓN, Talmy. **Bio-linguistics**: The Santa Barbara Lectures. Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2002.

GIVÓN, Talmy. **Context as other minds**: the pragmatics of sociality cognition and communication. Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2005.

GÖRSKI, Edair Maria; GIBBON, Adriana; COAN, Márluce; PIMPÃO, Tatiana; SILVA, Teresa. Variação nas categorias verbais de tempo e modo na fala de Florianópolis. *In: VANDRESEN, Paulino*. (Org.). **Variação e mudança no português falado na Região Sul**. Pelotas: EDUCAT, 2002. p. 217-268.

GÖRSKI, E. M.; ROST, C. A. **Introdução aos estudos gramaticais**. Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2008.

GÖRSKI, E. M.; COELHO, I. L. Variação linguística e ensino de gramática. **Working papers em Linguística**, Florianópolis, v.10, n.1, p. 73-91, 2009.

GÖRSKI, Edair Maria; FREITAG, Raquel Meister Ko. O papel da sociolinguística na formação dos professores de língua portuguesa com língua materna. *In: MARTINS, Marco Antonio; TAVARES, Maria Alice*. (Orgs.) **Contribuições da sociolinguística e da linguística histórica para o ensino de língua portuguesa**. Natal-RN: EDUFRN, 2013, p. 11-52.

GÖRSKI, Edair Maria; SIQUEIRA, Mara Aparecida. Para além da questão:(não) ensinar gramática? **Working Papers em Linguística**, v. 18, n. 2, p. 25-49, 2017.

GÖRSKI, Edair Maria; VALLE, Carla Regina Martins. Reconfiguração da sociolinguística variacionista e repercussões para o ensino: questões estilísticas e identitárias. **Estudos linguísticos e literários**, Salvador, n. 63, n. especial, 2019, p. 97-117.

GÖRSKI, Edair Maria. Variação pronominal em obras infantis de Monteiro Lobato: motivações socioestilísticas. **Revista Porto das Letras**. Estudos em variação linguística: teoria, métodos e descrição de variedades brasileiras, v. 06, n. 01, Porto Nacional, p. 142-166, 2020. Disponível em: <<https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/portodasletras/article/view/8953/16804>>. Acesso: 03/ago/2020.

GOUVÊA, Isabela Passos. **Variação das formas interlocutivas de segunda pessoa**: estratégias pedagógicas. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Mestrado Profissional em Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

GRYNER, Helena. **A variação de tempo-modo e conexão nas orações condicionais do português**. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1990.

GUIMARÃES, Luíza Carolina Carneiro de O. **Marcadores discursivos**: tipos e funções em aula de inglês como língua estrangeira. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2018.

HEINE, Bernd. Grammaticalization. In: JOSEPH, Brian D.; JANDA, Richard D. (Eds). **The handbook of historical linguistics**. Oxford: Blackwell, 2003, p. 575-601.

HIRATA-VALE, Flávia Bezerra de Menezes. **A expressão da condicionalidade no português escrito do Brasil**: contínuo semântico-pragmático. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, , Campus de Araraquara, 2005.

HOPPER, Paul. On some principles of grammaticization. In: TRAUOGOTT, Elizabeth; HEINE, Bernd. **Approaches to Grammaticalization** (Eds.). Philadelphia: John Benjamins, 1991. p. 17-35.

HOPPER, Paul; TRAUOGOTT, Elizabeth. **Grammaticalization**. 2. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

HOUAISS, Antonio; VILLAR, Mauro de Salles; FRANCO, Francisco Manoel de Mello. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. 1. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

JARDIM, Fernanda Lima. **Formação e estrutura dos participios passados**: implicações no uso do português do Brasil e de Portugal. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2019.

JULIÃO DA SILVA, Sérgio Duarte. **Marcadores discursivos no ensino de português-língua estrangeira (PLE) no Brasil**. Dissertação (Mestrado em Filologia e Língua Portuguesa) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

KIESLING, Scott Fabius. Constructing identity. In: CHAMBERS, Jack; TRUDGILL, Peter; SCHILLING, Natalie. (Eds.). **The handbook of language variation and change**. 2. ed. Cambridge: Blackwell, 2013. p. 448-467.

LABOV, William. **Padrões sociolinguísticos**. Tradução.: BAGNO, Marcos; SCHERRE, Maria Marta Pereira; CARDOSO, Caroline Rodrigues. São Paulo: Parábola Editorial, 2008 [1972].

LABOV, William. **Principles of linguistic change**. Volume III: cognitive and cultural factors. Oxford: Wiley-Blackwell, 2010.

LIMA, Monique Débora Alves de Oliveira. **Quadro de pronomes pessoais na escola: diagnose e proposta pedagógica**. Dissertação (Mestrado em Letras Vernáculas) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

LOPES, Célia Regina dos Santos. Pronomes pessoais. In: VIEIRA, Sílvia Rodrigues; BRANDÃO, Sílvia Figueiredo. (Orgs.) **Ensino de gramática: descrição e uso**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2003a/2016[1999], p. 103-120.

LOPES, Célia Regina dos Santos. A inserção de 'a gente' no quadro pronominal do português. **Linguística Iberoamericana**, Frankfurt am Main/Madrid: Vervuert/Iberoamericana, 2003b, v. 18. 174 p.

LOPES, Célia Regina dos Santos. A gramaticalização de 'a gente' em português em tempo real de longa e de curta duração: retenção e mudança na especificação dos traços intrínsecos. **Fórum linguístico**, v. 04, n. 01, Florianópolis, p. 47-80, 2007. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/7728>>. Acesso: 03/mar/2020.

LOPES, Célia Regina dos Santos. O quadro dos pronomes pessoais: descompasso entre pesquisa e ensino. **Matraga**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 30, p. 116-141, 2012. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/matraca/article/view/22624>>. Acesso: 15/mar/2019.

MACEDO, Alzira; SILVA, Giselle Machline de Oliveira. Análise sociolinguística de alguns marcadores conversacionais. In: MACEDO, Alzira; RONCARATI, Cláudia; MOLLICA, Maria Cecília. (Orgs.). *Variação e discurso*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1996. p. 11-49.

MARCHETTI, Greta; STRECKER, Heidi; CLETO, Mirella. **Para viver juntos: português, 9º ano: anos finais**. 4.ed. São Paulo: Edições SM, 2015.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Marcadores conversacionais do português brasileiro: formas, funções e definições. In: CASTILHO, Ataliba. (Org.). **Português culto falado no Brasil**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1989.

MARTELOTTA, Mário Eduardo. Operadores argumentativos e marcadores discursivos. In: VOTRE, Sebastião Josué.; CEZARIO, Maria Maura; MARTELOTTA, Mário Eduardo. (Orgs.). **Gramaticalização**. Rio de Janeiro: Faculdade de Letras UFRJ, 2004. p. 82-136.

MARTELOTTA, Mário Eduardo; VOTRE, Sebastião Josué; CEZARIO, Maria Maura. (Orgs.). **Gramaticalização no português do Brasil: uma abordagem funcional**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1996.

MARTINS, Marco Antonio; ABRAÇADO, Jussara. (Orgs.). **Mapeamento sociolinguístico do Português Brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2015.

MARTINS, Marco Antonio; VIEIRA, Sílvia Rodrigues; TAVARES, Maria Alice. (Orgs.). **Ensino de Português e Sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2016, p. 7-35.

MARTINS, Marco Antonio; VIEIRA, Sílvia Rodrigues; TAVARES, Maria Alice. Contribuições da Sociolinguística brasileira para o ensino de Português. In: _____. (Orgs.) **Ensino de Português e Sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2016. p. 9-35.

MATTOS, Maria Augusta Bastos de. A gramática da Emília. Mesa-redonda comemorativa dos quarenta anos da morte de Monteiro Lobato. **XXXV Seminário do Grupo de Estudos Linguísticos do Estado de São Paulo**. Taubaté/SP, 1988. Disponível em: <<https://www.unicamp.br/iel/memoria/Ensaios/maugusta.htm>>. Acesso: 18/abril/2018.

MEC. **Portal do Professor**. Disponível em: <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=58562>>. Acesso em 10 de nov. 2015.

MIARA, Fernanda Lima Jardim. **Participios duplos: usos, desusos e alguns "intrusos"**. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

MIARA, Fernanda Lima Jardim; COELHO, Izete Lehmkuhl. Participios duplos: norma, avaliação e uso escrito. **Cadernos de Letras da UFF**. Dossiê: Variação linguística e práticas pedagógicas nº 51, p. 217-237. Disponível em: <<http://www.cadernosdeletras.uff.br/index.php/cadernosdeletras/article/view/224/82>>. Acesso: 10/out/2016.

MONGUILHOTT, Isabel de Oliveira. **Variação na concordância verbal de terceira pessoa do plural na fala dos florianopolitanos**. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2001.

MONGUILHOTT, Isabel de Oliveira. **Estudo sincrônico e diacrônico da concordância verbal de terceira pessoa do plural no PB e PE**. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

MONGUILHOTT, Isabel de Oliveira; COELHO, Izete Lehmkuhl. Sujeito: entre ordem e concordância. **Diadorim**, Rio de Janeiro, v. 8, p. 307-328, 2011.

NARO, Anthony Julius; GÖRSKI, Edair; FERNANDES, Eulália. Change without change. **Language Variation and Change**, v. 11, n.2, p. 197-211, 1999.

NENHUM DE NÓS. Você vai lembrar de mim. **Vagalume**. Disponível em: <<http://www.vagalume.com.br/nenhum-de-nos/voce-vai-lembrar-de-mim.html>>. Acesso em 10 de nov. 2015.

NEVES, Maria Helena de Moura. (Org.). **Gramática do português falado**. Vol. VII. São Paulo: Humanistas/FFLCH/USP; Campinas: Editora da UNICAMP, 1999.

NEVES, Maria Helena de Moura. **Gramática de usos do português**. 2. ed. São Paulo. Editora: UNESP, 2011.

NEVES, Maria Helena de Moura. **A gramática passada a limpo: conceitos, análises e parâmetros**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

NÚÑEZ, Abelardo San Martin. M. Los marcadores interrogativos de control de contacto en el corpus PRESEEA de Santiago de Chile. **Boletín de Filología**, v. XLVI, n. 2, p. 135-166, 2011.

OLIVEIRA, Roberta Pires de; QUAREZEMIN, Sandra. **Gramáticas na escola**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

OLIVEIRA, Taísa Peres de. **As conjunções e orações condicionais no português do Brasil**. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa, Faculdade de Ciência e Letras, Unesp/Araraquara-SP, 2008.

OLIVEIRA, Taísa Peres de. Conjunções adverbiais no português. **Rev. Estudos Linguísticos**, Belo Horizonte, v. 22, n. 1, p. 45-66, jan./jun. 2014.

OLIVEIRA, Josane Moreira de. **O futuro na língua portuguesa ontem e hoje: variação e mudança**. Tese (Doutorado em Letras Vernáculas) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

OMENA, Nelize Pires de. Referência à primeira pessoa do discurso no plural. In: SILVA, Giselle Machline de Oliveira; SCHERRE, Maria Marta Pereira. (Orgs.). **Padrões sociolinguísticos: análise de fenômenos variáveis do português falado no Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1996. p. 183-215.

OS MANEZINHO PIRA. Disponível em: <<http://www.facebook.com/OsManezinhoPIRA>> Acesso: 28/fev/2014.

PAGOTTO, Emílio Gozze. Norma e condescendência: ciência e pureza. **Línguas e Instrumentos Linguísticos**, Campinas, n. 2, p. 49-68, 1998.

PAULA, Anabel Medeiros Azerêdo de; LIMA, Camila de Oliveira Groppo Lourenço. Uma análise semiolinguística das construções condicionais empregadas no discurso publicitário da UBER. In: **Anais do II Seminário do Grupo de Pesquisa Conectivos e Conexão de Orações**. Volume 1, Número 2. Niterói: Letras da UFF, 2019.

PETERMANN, Rafael; ALVES, Rosângela Jovino. Estudo das construções condicionais em dois livros didáticos sob a perspectiva funcionalista. **Revista do GELNE**, v. 21, n. 2, p. 126-139, 5 ago. 2019.

PICHLER, Heike. Methods in discourse variation analysis: reflections on the way forward. **Journal of Sociolinguistics**, 14/5, p. 581-608, 2010.

POPLACK, Shana. Grammaticalization and linguistic variation. In: NARROG, Heiko; HEINE, Bernd (Eds.). **The Oxford Handbook of Grammaticalization**. Oxford: OUP, 2011. p. 209-224.

PORTOLÉS, José. **Marcadores del discurso**. 4. ed. Barcelona: Ariel, 2007.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas/SP: Mercado das Letras, 1996.

PRETI, Dino. **Sociolinguística: os níveis de fala. Um estudo sociolinguístico do diálogo na literatura brasileira**. 9. ed. São Paulo: EDUSP, 2003.

QUADROS, Thais Dias de. **Marcadores discursivos na aquisição do português como língua adicional: uma aplicação da análise da conversa em amostras do Brasil e da Inglaterra**. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

RISSO, Mercedes Sanfelice; SILVA, Giselle Machline de Oliveira; URBANO, Hudi-
nilson. Traços definidores dos marcadores discursivos. In: JUBRAN, Clélia Cândida Abreu S.; KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. (Orgs.). **Gramática do português culto falado no Brasil**. Campinas: Editora da UNICAMP, 2006. p. 403-425.

ROCHA LIMA, Carlos Henrique da. **Gramática normativa da língua portuguesa**. 49 ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2011 [1972].

ROSA, Maria Carlota; VILLALVA, Alina. A produtividade das regras de formação de palavras. *In: Actas do 3º encontro da Associação Portuguesa de Linguística*. Lisboa, 1987. Disponível em: <https://www.academia.edu/3137441/A_produtividade_das_regras_de_forma%C3%A7%C3%A3o_de_palavras>. Acesso: 27/ago/2017.

ROST SNICHELOTTO, Cláudia Andrea. **OLHA e VÊ: caminhos que se entrecruzam**. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

SAID ALI, Manuel. **Dificuldades da língua portuguesa**. 7ª ed. Rio de Janeiro: ABL: Biblioteca Nacional, 2008 [1908]. p. 149-162.

SANKOFF, David; TAGLIAMONTE, Sali; SMITH, Eric. Goldvarb X: a variable rule application. Toronto: Department of Linguistics; Ottawa: Department of Mathematics, 2005. Disponível em: <<http://individual.utoronto.ca/tagliamonte/goldvarb.html>>. Acesso: 15/jun/2019.

SANTA CATARINA. **Proposta curricular de Santa Catarina: Formação integral na Educação Básica**. Florianópolis, SED, 2014.

SCHERRE, Maria Marta Pereira et al. Variação dos pronomes “tu” e “você”. *In: MARTINS, Marco Antonio; ABRAÇADO, Jussara. (Orgs.) Mapeamento socio-linguístico do português brasileiro*. São Paulo: Contexto, 2015. p. 133-172.

SCHIFFRIN, Deborah. Discourse markers: language, meaning and context. *In: _____; TANNEN, Deborah; HAMILTON, Heidi. (Eds.) The handbook of discourse analysis*. Malden, MA: Blackwell, 2001. p. 54-75.

SCHIFFRIN, Deborah. **Discourse markers**. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização: ROJO, Roxane; CORDEIRO, Gláís Sales. Campinas: Mercado da Letras, 2004.

SILVA Rita do Carmo Polli da. **A representação do tempo futuro em textos escritos: análises em tempo real de curta e de longa duração**. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.

SILVA, Carlos Magno Costa; OLIVEIRA, Fábria Rodrigues Porto de. Abordagem dos tempos verbais do futuro em livro didático para o ensino médio. **Revista ao Pé da Letra**, v. 15, n.2, 2013.

SILVA, Livia Ferreira Alves da. **Expressões de futuridade em Língua Portuguesa:** descrição e ensino. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Mestrado Profissional em Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

SIQUEIRA, Mara Aparecida Andrade da Rosa. **O ensino de gramática a partir da língua em uso:** por uma prática voltada ao desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Mestrado Profissional em Letras, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

SOUZA, Daniela da Silva de. **Estratégias de indeterminação do sujeito:** uma proposta pedagógica para o ensino de gramática. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Mestrado Profissional em Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

SOUZA, Rita Rodrigues de. Emília no país da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho. **REVELLI** – Revista de Educação, Linguagem e Literatura da UEG-Inhumas. v. 2, n. 1, p. 38-52, 2010. Disponível em: <www.ueginhumas.com/revelli>. Acesso: 30/out/2018.

SUAHRZ, Jamille Guilherme. **A expressão variável do imperativo no contexto de sala de aula:** reflexões sobre o ensino. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Mestrado Profissional em Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

SWEETSER, Eve. **From etymology to pragmatics:** metaphorical and cultural aspects of semantic structure. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

TARALLO, Fernando. **A pesquisa sociolinguística.** São Paulo, Ática, 1985.

TAVARES, Maria Alice; GÖRSKI, Edair Maria. Variação e sociofuncionalismo. In: MARTINS, Marco Antonio; ABRAÇADO, Jussara. (Orgs.). **Mapeamento sociolinguístico do Português Brasileiro.** São Paulo: Contexto, 2015, p. 249-270.

TERRA, Ernani **Curso prático de gramática.** Scipione. 10 ed. São Paulo. 2011[1996].

TRAUGOTT, Elizabeth Closs. **The role of the development of discourse markers in a theory of grammaticalization.** Manchester: Stanford University, p.1-29, 1995.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação:** uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. São Paulo: Cortez, 1995.

TRUDGILL, Peter. **Sociolinguistics**: An introduction to language and society. Penguin UK, 2000.

URBANO, Hudinilson. Marcadores conversacionais. In: PRETI, Dino. (Org.). **Análise de textos orais**. 3. ed. São Paulo: Humanitas, 1997. p. 81-101.

VALLE, Carla Regina Martins. **Sabe?~não tem?~entende?**: itens de origem verbal em variação como requisitos de apoio discursivo. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2001.

VALLE, Carla Regina Martins. **Multifuncionalidade, mudança e variação de marcadores discursivos derivados de verbos cognitivos**: forças semântico-pragmáticas, estilísticas e identitárias em competição. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

VIANNA, J. S.; LOPES, C. R. dos S. Variação dos pronomes 'nós' e 'a gente'. In: MARTINS, Marco Antonio; ABRAÇADO, Jussara. (Orgs.). **Mapeamento sociolinguístico do português brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2015, p. 109-131.

VIEIRA, Sílvia Rodrigues. Sociolinguística e ensino de português: para uma pedagogia da variação linguística. In: TAVARES, Maria Alice; MARTINS, Marco Antonio. (Orgs.) **Contribuições da Sociolinguística e da Linguística Histórica para o ensino de língua portuguesa**. Natal: EDUFRN, 2013. p. 53-90.

VIEIRA, Sílvia Rodrigues S. R. Orientações oficiais para o ensino de gramática: uma proposta em três frentes de trabalho. Trabalho apresentado no **V Encontro Nacional das Licenciaturas (ENALIC)**, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2014.

VIEIRA, Sílvia Rodrigues. Concordância verbal. In: VIEIRA, Sílvia Rodrigues; BRANDÃO, Sílvia Figueiredo. (Orgs.). **Ensino de gramática**: descrição e uso. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2016. p. 85-102.

VIEIRA, Sílvia Rodrigues. Três eixos para o ensino de gramática: uma proposta experimental. In: NORONHA, Claudianny Amorim; SÁ JR., Lucrécio Araújo de. (Orgs.) **Escola, ensino e linguagens** [recurso eletrônico]. Natal-RN: EDUFRN, 2017a, p. 78-104. Disponível em: <<http://repositorio.ufrn.br>>. Acesso: 15/set/2020.

VIEIRA, Sílvia Rodrigues. (Org.) **Gramática, variação e ensino**: diagnose & propostas pedagógicas. Rio de Janeiro: Letras UFRJ, 2017b.

VIEIRA, Sílvia Rodrigues; DURVAL, Luiz Felipe da Silva. O tratamento do componente gramatical nos cadernos pedagógicos da rede municipal de ensino:

breve diagnose. In: VIEIRA, Sílvia Rodrigues. (Org.) Gramática, variação e ensino: diagnose & propostas pedagógicas. Rio de Janeiro: Letras UFRJ, 2017b, p. 12-31.

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

VIEIRA, Sílvia Rodrigues. Três eixos para o ensino de gramática. In: VIEIRA, Sílvia Rodrigues. (Org.) **Gramática, variação e ensino**: diagnose e propostas pedagógicas. São Paulo: Blucher, 2018. p. 47-59.

VIEIRA, Sílvia Rodrigues. (Org.) **Gramática, variação e ensino**: diagnose & propostas pedagógicas. 2. ed. rev. e ampliada. São Paulo: Blucher, 2018.

VIEIRA, Sílvia Rodrigues. Objetivos pedagógicos e níveis gramaticais: um olhar sobre o ensino de Língua Portuguesa. In: PILATI, Eloisa; NAVES, Rozana; SALLES, Heloisa. (Orgs.) **Novos olhares para a gramática na sala de aula**: questões para estudantes, professores e pesquisadores. Campinas-SP: Pontes, 2019a. p. 67-92.

VIEIRA, Sílvia Rodrigues. Para uma norma-padrão flexível no contexto escolar. In: MACHADO-VIEIRA, Marcia dos Santos; WIEDEMER, Marcos Luiz. (Orgs.). **Dimensões e experiências em Sociolinguística**. São Paulo: Blucher, 2019b. p. 243-264.

VIEIRA, Sílvia Rodrigues. Variação linguística integrada ao ensino de gramática: experiências pedagógicas. In: BRESCANCINI, Cláudia Regina; MONARETO, Valéria Neto de Oliveira. (Orgs.). **Sociolinguística no Brasil**: textos selecionados. Porto Alegre: Editora da PUC-RS, 2020a.

VIEIRA, Sílvia Rodrigues. Por uma norma de referência plural no ensino: limites e possibilidades de padronização para os gêneros textuais da escrita brasileira. In: **Anais do XXXV ENANPOLL**, online, 2020b.

VIEIRA, Sílvia Rodrigues. Gramática na Base Nacional Comum Curricular: desafios e encaminhamentos. In: RIOS, Mariângela; WIEDEMER, Marcos Luiz. (Orgs.). **Fundamentos teórico-metodológicos para o ensino de português na Educação Básica**. Rio de Janeiro: EdUERJ (no prelo).

VIEIRA, Sílvia Rodrigues; LIMA, Monique Débora Lima. (Orgs.) **Variação, gêneros textuais e ensino de Português**: da norma culta à norma-padrão. Rio de Janeiro: Letras UFRJ, 2019.

VILLALVA, Alina. **Morfologia do português**. Universidade Aberta. 2007.

WEINREICH, Uriel; LABOV, William; HERZOG, Marvin. **Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística**. Tradução: BAGNO, Marcos. Revisão técnica: FARACO, Carlos Alberto. São Paulo: Parábola Editorial, 2006 [1968].

ZILBERMAN, Regina. Monteiro Lobato e a aventura do imaginário. **Letras de Hoje**, v. 17, n. 3, Porto Alegre, p. 35-46, 1982. Disponível em: <<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/18026>>. Acesso: 15/jun/2019.

ZILLES, Ana Maria. O que a fala e a escrita nos dizem sobre a avaliação social do uso de **a gente**. **Letras de Hoje**, v. 42, n. 2, Porto Alegre, p. 27-44, 2007. Disponível em: <<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/issue/view/62>>. Acesso: 15/jun/2019.

ZILLES, Ana Maria. Variação no português falado e escrito no Brasil. In: **TV escola Salto para o futuro**. Português: um nome muitas línguas. Ano XVIII boletim 08 – Maio de 2008. p. 38-50.

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

ZILLES, Ana Maria; FARACO, Carlos Alberto. A pedagogia da variação linguística é possível? In: _____. (Orgs.). **Pedagogia da variação linguística: língua, diversidade e ensino**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015. p. 31-51.

ZILLES, A. M. S.; KERSCH, D. F. Onde: prescrição, proscricção, descrição e ensino. In: ZILLES, A. M. S.; FARACO, C. A. (Orgs.) **Pedagogia da variação linguística: língua, diversidade e ensino**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015. p. 145-187.

ZILLES, Ana Maria. O que a fala e a escrita nos dizem sobre a avaliação social do uso de **a gente**. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 42, n. 2, p. 27-44, junho, 2007.

sobre as organizadoras

Isabel de Oliveira e Silva Monguilhott é mestra (2001) e doutora (2009) em Linguística, na área de concentração da Sociolinguística, pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), com estágio de doutorado na Universidade de Lisboa. Professora Associada 3 do Departamento de Metodologia de Ensino do Centro de Ciências da Educação e do Mestrado Profissional em Letras da UFSC. Desenvolve pesquisa na área de Sociolinguística, com ênfase no ensino de gramática. Atualmente é coordenadora regional (SC) do Núcleo Interinstitucional de Pesquisa VARSUL e membro do Projeto Para a História do Português do Brasil em Santa Catarina (PHPB-SC).

Carla Regina Martins Valle é licenciada em Letras Português e Italiano (1999) pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Concluiu mestrado (2001), doutorado (2014) e pós-doutorado (2018) em Linguística pelo Programa de Pós-graduação em Linguística da UFSC, tendo realizado pesquisas em interface sociofuncionalista. É professora do Departamento de Língua e Literatura Vernáculas da UFSC e está vinculada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras da UFSC. Coordena o LABVAR – “Laboratório de estudos de variação linguística e práticas pedagógicas” e é membro do Projeto VARSUL – “Variação Linguística no Sul do Brasil”.

Edair Maria Görski é mestra (1985) e doutora (1994) em Linguística pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Atualmente é professora (aposentada/voluntária) no Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), nas áreas de Sociolinguística e Dialetologia e Teoria Linguística. É integrante do Núcleo Interinstitucional de Pesquisa Variação Linguística na Região Sul do Brasil (VARSUL). Campos de interesse: sociofuncionalismo, gramaticalização, variação e mudança linguística, significado social e estilístico, ensino.

sobre as autoras e os autores

Cíntia Franz é licenciada em Letras Português e Inglês pela Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí (2007). Mestre em Letras pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e doutoranda em Linguística Aplicada pela mesma instituição. Diretora de Gestão Pedagógica na Rede Municipal de Ensino de Rio do Sul- SC e Professora de Língua Inglesa na Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina. É membro do Núcleo de Estudos em Linguística Aplicada - NELA (UFSC)

Cláudia Andrea Rost Snichelotto é professora titular-livre da Universidade Federal da Fronteira Sul, em Chapecó/SC. Doutora (2009) e Mestre (2002) em Linguística, pela Universidade Federal de Santa Catarina. Graduada em Letras Português e respectivas Literaturas (1993), pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Foi professora da Educação Básica de 1994 a 2007. Atua, na graduação, desde 2002 e, na pós graduação, desde 2012. É líder do Grupo de Pesquisa Estudos Sociolinguísticos e Interfaces da UFFS e pesquisadora colaboradora do Grupo de Pesquisa PHPB-SC e do Núcleo Interinstitucional de Pesquisa Varsul-SC da UFSC.

Fernanda Lima Jardim é formada em Letras Português pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), concluiu seu Mestrado e Doutorado em Linguística nesta mesma Universidade, complementando seus estudos de Pós-Graduação na Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa (FLUL). Atua no ensino de português como língua estrangeira na Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL), além de ser professora de Educação Básica no Estado de Santa Catarina (SED-SC). Suas publicações, especialmente na área de Sociolinguística, estão voltadas principalmente à área do ensino, além de desenvolver projetos de pesquisa na área de literatura.

Hugo dos Santos Konkel é professor efetivo do Estado de Santa Catarina de língua portuguesa e inglesa. Graduado em Letras pela FURB, com especialização pela UNINTER e mestre pelo programa de Mestrado Profissional em Letras da UFSC, com pesquisa na área de Linguística aplicada, com foco na correção e avaliação de textos escritos.

Leyla Ely é doutoranda em Linguística pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Possui mestrado em Estudos Linguísticos pela Universidade

Federal da Fronteira Sul (2019) e Licenciatura em Letras Português e Espanhol pela mesma instituição (2017). É integrante do projeto Variação e mudança numa perspectiva construcional, coordenado pela Prof^a Dra. Maria Maura da Conceição Cezario (orientadora) do Grupo Discurso e Gramática.

Maria Clara Dias da Cruz é graduada em Letras – Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa pela Universidade Federal de Santa Catarina (2006) e mestra pelo Programa de Mestrado Profissional em Letras pela mesma instituição (2022). Foi professora da Rede Pública Municipal de Florianópolis na Educação de Jovens e Adultos (2005-2007), tendo sido efetivada em 2008 como professora no Ensino Fundamental II da mesma Rede de Ensino. Leciona desde então na EBM Maria Conceição Nunes.

Maria Gabriela Abreu é doutoranda em Linguística pelo Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), linha de pesquisa Ensino e Aprendizagem de Língua Portuguesa. Mestra (2020) em Letras pelo Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da UFSC. Especialista (2017) em Gênero e Diversidade na Escola pela UFSC. Especialista (2009) em Estudos Linguísticos e Literários Aplicados ao Ensino de Língua Portuguesa pela Universidade do Sul de Santa Catarina. Graduada (2007) em Letras Língua Portuguesa e Literaturas pela UFSC. Atualmente é professora na Escola de Educação Básica Coronel Antônio Lehmkuhl e atua na assessoria e formação de professores da Rede Municipal de Educação de Palhoça.

Priscila de Sousa é licenciada (2012) em Letras – Língua Portuguesa pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e Mestre (2016) em Letras pela mesma universidade. É doutoranda em Linguística pela UFSC e membro do Grupo de Pesquisa Cultura Escrita e Escolarização no Núcleo de Estudos em Linguística Aplicada (NELA), vinculado à UFSC. Participa do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Linguística - GEPEL, vinculado à Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Atua como professora de Língua Portuguesa na Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina e como Articuladora da área de Linguagens no Grupo Marista. Desenvolve trabalhos relacionados à formação de professores e assessoria pedagógica. Pesquisa a Educação Linguística na Formação Humana a partir da perspectiva histórico-cultural.

Rita de Cássia Péres é graduada em Letras Português pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Mestra em Letras pelo em Letras pelo Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da UFSC. Doutoranda em Linguística pelo Programa de Pós-graduação em Linguística da UFSC na linha de pesquisa Ensino e Aprendizagem de Língua Portuguesa. É professora

efetiva do estado de Santa Catarina e professora aposentada da Prefeitura Municipal de Florianópolis. Entre os principais projetos que desenvolve estão: Jornal Escolar e Diversidade Linguística e Canção e Ensino.

Samuel Arlindo Goes possui graduação em Letras – Português pela Universidade Federal de Santa Catarina (1998) e mestrado pelo Programa de Mestrado Profissional em Letras pela mesma instituição (2018). Atualmente é professor efetivo da Escola Básica Interativo (Prefeitura – São José) e da EBB Aldo Câmara da Silva (Estado – Santa Catarina).

Thais Gonçalves Martins possui graduação em Letras pela Universidade do Extremo Sul Catarinense (2007), especialização em Língua e Literatura com Ênfase nos Gêneros do Discurso pela Universidade do Extremo Sul Catarinense (2009) e mestrado pelo Programa de Mestrado Profissional em Letras pela Universidade Federal de Santa Catarina (2021). Atualmente é professora de Língua Portuguesa e Literatura na Escola de Educação Básica Professora Eremeta Souza e na Escola Básica Municipal Jardim das Avenidas.

Wilson José Caldeira possui graduação em Letras Português e Inglês pela Universidade Paranaense (2004), pós-graduação *lato sensu* em Pressupostos da Educação com ênfase na Educação de Jovens e Adultos e mestrado pelo Programa de Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal de Santa Catarina (2019). Atualmente é professor de Língua Portuguesa no Instituto Federal Catarinense.

índice remissivo

A

abordagem interacionista 191
alunos 7, 16, 17, 18, 29, 34, 38, 43, 44,
45, 48, 59, 60, 62, 63, 65, 74, 82, 83, 84,
85, 86, 87, 94, 99, 100, 101, 120, 121, 122,
134, 135, 136, 137, 138, 139, 142, 143,
144, 145, 146, 148, 150, 151, 152, 153,
154, 155, 156, 159, 160, 161, 163, 165,
168, 169, 175, 183, 184, 185, 186, 187,
190, 196, 199, 200, 203, 205, 209, 216,
217, 218, 240, 245, 246, 254
análise linguística 15, 17, 19, 30, 73, 84,
94, 112, 143, 144, 145, 148, 161, 173, 174,
175, 176, 177, 178, 179, 183, 187, 188,
204, 224, 233, 236, 237, 241, 256

C

competências específicas 111, 233
concordância verbal 7, 12, 17, 18, 20, 28,
38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 46, 47, 48, 49,
51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61,
62, 97, 98, 121, 136, 164, 246, 250, 251
construções condicionais 9, 12, 19, 21,
189, 190, 192, 193, 194, 195, 196, 197,
198, 205, 209, 210, 212, 215, 216, 243,
246, 252
contemporaneidade 222
crença baseada 171
cunho pedagógico 91

D

diferentes gêneros 16, 19, 46, 54, 62, 111,
133, 134, 143, 174, 182, 187, 198, 215,
216, 224, 234

E

Educação Básica 8, 10, 11, 12, 13, 15, 16,
17, 18, 21, 26, 31, 32, 33, 64, 141, 142,

143, 144, 146, 152, 160, 165, 191, 225,
243, 246, 253, 256, 259, 260, 261
educação linguística 173
ensino 10, 11, 12, 13, 15, 16, 17, 18, 19,
20, 23, 24, 25, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33,
34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 45, 52, 53, 60,
61, 64, 65, 73, 74, 79, 89, 90, 96, 107, 112,
114, 115, 117, 123, 133, 134, 135, 139,
142, 146, 147, 152, 158, 160, 171, 172,
174, 175, 176, 177, 178, 179, 182, 183,
187, 188, 190, 191, 192, 193, 198, 199,
200, 201, 202, 203, 218, 219, 221, 222,
224, 226, 235, 242, 243, 244, 246, 247,
248, 249, 250, 253, 254, 255, 256, 257,
258, 259
Ensino Fundamental 10, 15, 16, 17, 18, 19,
20, 22, 33, 38, 39, 40, 45, 53, 54, 62, 65,
73, 94, 111, 120, 121, 122, 134, 142, 145,
159, 161, 170, 176, 190, 192, 203, 205,
212, 222, 233, 234, 235, 246, 260
entrevista 10, 16, 17, 20, 22, 24, 36, 161,
162, 168, 199, 238
estereótipos 171

F

fator primordial 171
fenômenos linguísticos 12, 65, 191, 198,
199, 223, 225
fenômenos variáveis 12, 14, 16, 20, 133,
252
fluidez categorial 9, 20, 220, 222, 224, 226,
234
formas linguísticas 19, 142, 147, 162, 165,
175, 200, 216, 222, 224, 225, 233, 240,
241

G

geralmente associadas 15

gramática 10, 11, 12, 13, 16, 17, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 37, 40, 41, 42, 44, 46, 48, 51, 52, 53, 54, 61, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 74, 78, 79, 81, 82, 87, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 104, 105, 107, 108, 109, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 124, 131, 132, 133, 134, 135, 140, 143, 145, 163, 171, 172, 177, 178, 183, 187, 188, 190, 191, 193, 194, 198, 199, 202, 204, 205, 206, 208, 219, 220, 223, 224, 226, 243, 244, 245, 246, 247, 249, 250, 251, 252, 254, 255, 256, 258
gramática irreal 89
gramáticas normativas 12, 16, 17, 19, 40, 41, 44, 89, 138, 173, 180, 198, 208, 209, 210, 211, 228
gramáticas pedagógicas 18, 90
gramática tradicional 123, 171, 194

H

habilidades enumeradas 111
heterogeneidade linguística 79, 175, 225
heterogeneidade sistemática 171
historicamente constituído 177, 224

L

Língua Portuguesa 15, 18, 19, 25, 32, 33, 37, 39, 40, 41, 45, 52, 53, 60, 62, 67, 72, 111, 120, 133, 141, 142, 146, 152, 159, 163, 167, 168, 173, 174, 176, 182, 184, 187, 190, 191, 192, 203, 212, 233, 236, 243, 244, 245, 246, 249, 251, 253, 256, 260, 261
linguística contextualizada 19
livro didático 7, 17, 38, 40, 61, 65, 85, 138, 191, 244, 253
livros didáticos 9, 17, 19, 73, 78, 84, 87, 114, 119, 120, 134, 138, 179, 189, 190, 201, 221, 243, 252

M

marcadores discursivos 9, 12, 20, 21, 220, 221, 244, 250, 252, 255, 263
marcadores pragmáticos 221, 228
matéria linguística 29
motivações sintáticas 190
Multifuncionalidade 9, 20, 220, 255

N

níveis sociais 90
nível morfossintático 207, 221
nomenclaturas 178, 204, 224

O

objeto linguístico 142, 144, 148, 165

P

pedagógico 11, 12, 13, 14, 15, 29, 32, 91, 118
perspectiva sociofuncionalista 222
português errado 8, 18, 88
prática social 19
preconceito social 89
preconceitos sociais 15, 111
professor 10, 26, 30, 31, 32, 33, 34, 37, 45, 46, 51, 52, 60, 61, 62, 63, 83, 86, 89, 90, 95, 103, 104, 105, 106, 107, 115, 122, 123, 135, 151, 155, 156, 159, 160, 163, 165, 168, 172, 173, 177, 183, 191, 196, 198, 200, 202, 204, 208, 209, 215, 216, 236, 237, 243, 246, 259, 261
professora 11, 16, 17, 23, 24, 51, 53, 89, 148, 149, 150, 258, 259, 260, 261
proposta didática 8, 18, 19, 20, 110, 133, 173, 222

S

sequência didática 18, 90, 103, 104
significados sociais 9, 20, 220, 222, 225, 227, 230, 233, 239, 241

sistema heterogêneo 92, 124, 171, 173,
224

Sociolinguística 8, 10, 11, 16, 18, 23, 36,
37, 39, 89, 141, 142, 146, 168, 171, 223,
224, 225, 243, 245, 250, 252, 255, 256,
258, 259, 263

T

tempo futuro 19, 172, 173, 174, 177, 179,
180, 184, 253

tempo verbal 101, 102, 103, 173, 180, 183,
213

trabalho educativo 171

transposição didática 173

tratamento 12, 14, 16, 17, 20, 32, 34, 40,
41, 52, 65, 66, 71, 72, 73, 76, 79, 80, 81,

82, 84, 90, 111, 136, 168, 177, 182, 191,
192, 193, 196, 199, 201, 203, 205, 212,
219, 255

tratamento reflexivo 20

tratamento teórico-prático 14

U

usos linguísticos 12, 16, 31, 124, 134, 142,
144, 146, 159, 161, 162, 219

V

variação linguística 9, 10, 19, 20, 46, 51,
53, 62, 73, 89, 90, 103, 111, 122, 160, 161,
176, 183, 189, 190, 191, 192, 199, 200,
201, 202, 211, 226, 233, 242, 244, 246,
247, 255, 257, 258, 263

www.pimentacultural.com

Gramática, Variação E ENSINO

reflexões
teórico-metodológicas
e propostas de aplicação