



**Universidade Federal do Rio de Janeiro
Faculdade de Letras
Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS**

**ENSINO DE VOZ ATIVA E VOZ PASSIVA: ESTRUTURA, EFEITOS DE
SENTIDO E VARIAÇÃO**

ALANA CRILANOVICHES PIRES

**Rio de Janeiro
Agosto de 2024**



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

ALANA CRILANOVICHES PIRES

ENSINO DE VOZ ATIVA E VOZ PASSIVA: ESTRUTURA, EFEITOS DE SENTIDO E VARIAÇÃO

Dissertação de Mestrado apresentada ao programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, da Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, 2024, como quesito para obtenção do Título de Mestre em Língua Portuguesa.

Orientadora: Professora Doutora Silvia Rodrigues Vieira

**Rio de Janeiro
Agosto de 2024**

**Ensino de voz ativa e passiva em três eixos: estrutura, efeitos de sentido e
variação**

Alana Crilanovichs Pires

Orientadora: Professora Doutora Silvia Rodrigues Vieira

Dissertação de Mestrado apresentada ao programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, da Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, 2024, como quesito para obtenção do Título de Mestre em Língua Portuguesa.

Examinada por:



Presidente, Professora Doutora Silvia Rodrigues Vieira – UFRJ, Orientadora



Professora Doutora Juliana Bertucci Barbosa – UFTM – membro externo



Professora Doutora Karen Sampaio – UFRJ/PROFLETRAS – membro interno

Professora Caroline Carnielli Biazolli UFSCar – suplente

Professor Dennis Castanheira - UFRJ/PROFLETRAS – suplente

CIP - Catalogação na Publicação

C319e Crilanovichs Pires, Alana
Ensino de voz ativa e voz passiva - Estrutura, efeitos de sentido e variação / Alana Crilanovichs Pires. -- Rio de Janeiro, 2024.
150 f.

Orientador: Sílvia Rodrigues Vieira. Dissertação (mestrado) - Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Letras, 2024.

1. Língua Portuguesa - Estudo e Ensino. 2. Gramática - Estudo e Ensino. 3. Voz ativa e Voz passiva - Estudo e Ensino. I. Rodrigues Vieira, Sílvia, orient. II. Ensino de voz ativa e voz passiva - Estrutura, efeitos de sentido e variação.

Elaborado pelo Sistema de Geração Automática da UFRJ com os dados fornecidos pelo(a) autor(a), sob a responsabilidade de Miguel Romeu Amorim Neto - CRB-7/6283.

A minha filha, Marina, minha fonte de inspiração e luta.

A minha mãe, Cláudia, que sempre me apoia e acredita em meus projetos.

A Fábio, meu companheiro, que torce sempre por minha evolução pessoal e profissional.

A minha orientadora Silvia, que tornou este sonho possível.

À turma 08 do PROFLETRAS UFRJ, por todo apoio nessa caminhada árdua do mestrado

AGRADECIMENTOS

A minha filha Marina, minha inspiração diária, o grande amor da minha vida.

A minha mãe, que sempre me deu força para encarar a vida de frente, mesmo nos momentos mais difíceis, pela dedicação, amor e coragem, que tornaram possível minha caminhada até aqui e a quem devo tudo.

Ao meu marido, por tudo que ele representou para mim nesse período de realização do mestrado: o companheirismo, a firmeza nas horas mais difíceis, o apoio fundamental, a dedicação e o cuidado com a nossa filha para que eu pudesse estudar, sem palavras.

A professora Sílvia Rodrigues Vieira, orientadora querida sempre tão atenciosa, receptiva e paciente. Agradeço pelos ensinamentos, a paciência, a dedicação e o incentivo. Sem você nada disso teria sido possível.

A todos os professores do PROFLETRAS, que contribuíram para minha formação acadêmica e para meu aperfeiçoamento profissional. Um agradecimento especial à professora Ana Crélia, por nos autorizar e legitimar no ensino de literatura na educação básica.

Aos membros da banca, pela gentileza de participarem desse momento da minha vida acadêmica.

Aos meus queridos amigos da turma 08 do PROFLETRAS, por terem feito as sextas-feiras mais leves e agradáveis; nós de fato formamos uma real rede de apoio nessa jornada para a obtenção do título de mestre. A caminhada ao lado de vocês foi mais leve.

Aos meus queridos alunos que serviram de inspiração para esse trabalho.

Ao meu amigo Thiago Prado, por sua vontade de realizar sonhos e ser um eterno caçador de si. Mesmo sem saber você me inspirou durante toda essa caminhada.

A minha amiga Mel Tosta, por ser desde sempre minha patrocinadora emocional de empreitadas acadêmicas. Seu apoio é fundamental.

A minha amiga Isabel Nunes, por me ajudar a manter a motivação nos momentos mais difíceis. Suas palavras de ânimo e incentivo foram fundamentais para a realização dessa dissertação.

A Deus e a meus Orixás, pelo dom da vida, e por ter permitido e iluminado a minha caminhada até aqui, além de ter me abençoado com a presença de tantas pessoas maravilhosas na minha vida.

"Estudar é desocultar, é ganhar a compreensão mais exata do objeto, é perceber suas relações com outros objetos. Implica que o estudioso, sujeito do estudo, se arrisque, se aventure, sem o que não cria nem recria." (Paulo Freire)

RESUMO

PIRES, Alana Crilanovichs. *Ensino de voz ativa e voz passiva: estrutura, efeitos de sentido e variação*. Rio de Janeiro, 2024. Dissertação de Mestrado apresentada ao programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, da Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, 2024.

O presente trabalho, que tem por objetivo geral abordar o ensino de gramática a partir das vozes verbais, mais especificamente das vozes ativa e passiva do verbo, estrutura-se em duas frentes de trabalho: uma de natureza teórico-descritiva e outra, aplicada. Para realizar a investigação teórico-descritiva, foi empreendida, primeiramente, uma incursão sobre o ensino de gramática nos principais documentos oficiais parametrizadores do currículo de Língua Portuguesa, bem como segundo a concepção de linguistas. Em seguida, tomando por base o fenômeno gramatical tomado como objeto de análise, foi realizada a revisão da literatura, apresentando as contribuições de manuais gramaticais e estudos linguísticos acerca das vozes ativa e passiva do verbo. No que concerne à parte aplicada, com base na pesquisa-ação, foram elaboradas, aplicadas e avaliadas duas sequências pedagógicas (primeira versão em experiência-piloto e segunda versão revista e ampliada) com base na proposta dos três eixos para o ensino de gramática (Vieira, 2014, 2017a, 2017b) – (i) como atividade reflexiva, (ii) como recurso para a construção de sentidos, e (iii) para a abordagem da variação linguística e da norma-padrão – e na aprendizagem linguística ativa (Pilati, 2017), além dos tipos de atividades propostas por Franchi (2006) e Travaglia (2009), que também possibilitaram desenvolver a abordagem da gramática de forma reflexiva. O público-alvo da atividade é composto de alunos do 8º ano do ensino Fundamental, devido ao fato de o tópico gramatical “Vozes Verbais” fazer parte da grade desse ano, de acordo com o currículo mínimo proposto pela Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro (SEEDUC RJ). Os alunos conseguiram ter um desempenho satisfatório, comprovando a hipótese de que o ensino deve ser voltado para despertar neles uma consciência sintática por meio da elaboração metacognitiva, processo segundo o qual o conhecimento acerca do conhecimento natural é ativado. Dessa forma, o trabalho, ao propor um caminho para o tratamento do tema vozes verbais, oferece contribuições para a prática docente, não só no campo da reflexão sobre o tratamento dos fenômenos gramaticais de forma mais crítica, autônoma e eficaz, mas também na elaboração e avaliação de atividades pedagógicas aplicadas a variadas situações comunicativas, nas modalidades falada e escrita, de modo a promover o esperado sucesso no processo ensino-aprendizagem.

Palavras-Chave: Língua Portuguesa; Ensino de gramática; Voz ativa e Voz passiva; Sequência pedagógica.

ABSTRACT

PIRES, Alana Crilanovichs. *Teaching active voice and passive voice: structure, effects of meaning and variation*. Rio de Janeiro, 2024. Dissertation (Master Degree) – PROFLETRAS, Federal University of Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2024.

The present work, which aims to address the teaching of grammar through verb voices, specifically the active and passive voices of the verb, is structured in two main areas: one of a theoretical-descriptive nature and the other, applied. To carry out the theoretical-descriptive investigation, an initial exploration of grammar teaching in the main official documents that guide the Portuguese Language curriculum, as well as according to the conception of linguists, was undertaken. Following this, based on the grammatical phenomenon taken as the object of analysis, a literature review was conducted, presenting the contributions of grammatical manuals and linguistic studies on the active and passive voices of the verb. Regarding the applied part, based on action research, two pedagogical sequences were developed, applied, and evaluated (the first version as a pilot experience and the second version revised and expanded) based on the proposal of the three axes for grammar teaching (Vieira, 2014, 2017a, 2017b) – (i) as a reflective activity, (ii) as a resource for constructing meaning, and (iii) for addressing linguistic variation and the standard norm – and active linguistic learning (Pilati, 2017), in addition to the types of activities proposed by Franchi (2006) and Travaglia (2009), which also allowed for a reflective approach to grammar. The target audience for the activity consists of 8th-grade elementary school students, as the grammatical topic "Verbal Voices" is part of the curriculum for that year, according to the minimum curriculum proposed by the Rio de Janeiro State Department of Education (SEEDUC RJ). The students managed to achieve satisfactory performance, confirming the hypothesis that teaching should aim to awaken in students a syntactic awareness through metacognitive elaboration, a process by which knowledge about natural knowledge is activated. Thus, this work, by proposing a path for addressing the topic of verb voices, offers contributions to teaching practice, not only in the field of reflection on the treatment of grammatical phenomena in a more critical, autonomous, and effective manner, but also in the development and evaluation of pedagogical activities applied to various communicative situations, in both spoken and written modalities, aiming to promote the expected success in the teaching-learning process.

Keywords: Portuguese Language; Grammar Teaching; Active Voice and Passive Voice; Pedagogical Sequences.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

SEEDUC – Secretaria Estadual de Educação

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1: Diferença de estruturação sintática entre voz ativa e voz passiva	16
Quadro 2: Sequências pedagógicas: para o ensino de voz ativa e voz passiva	72

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Pesquisa-ação.....	68
Figura 2: Mapa de São João de Meriti	71

Sumário

1. INTRODUÇÃO	15
2. ENSINO DE GRAMÁTICA EM DEBATE	21
2.1 O ensino de gramática segundo os documentos oficiais nacionais	22
2.2. O componente gramatical no contexto do Estado do RJ: Currículo Mínimo e livro didático.	28
2.3 O ensino de gramática segundo a concepção de linguistas.	29
2.3.1. Três eixos para o ensino de gramática segundo Vieira (2014, 2017a, 2017b)	37
2.3.2. Orientação Sociolinguística Variacionista: Conceitos básicos	41
3. REVISÃO DA LITERATURA: VOZ ATIVA E VOZ PASSIVA EM PERSPECTIVA	46
3.1 Voz ativa e voz passiva segundo a Gramática Tradicional.	46
3.2 Voz ativa e voz passiva segundo as gramáticas descritivas	53
3.3 Voz ativa e voz passiva segundo os estudos linguísticos	58
3.4 Voz ativa, voz passiva e o gênero textual notícia	61
4. SEQUÊNCIA PEDAGÓGICA: PARA O ENSINO DE VOZ ATIVA E VOZ PASSIVA	64
4.1 Fundamentos adotados para a elaboração das atividades	64
4.2 Metodologia da pesquisa	66
4.2.1 Procedimentos da pesquisa	67
4.2.2 O contexto e os participantes da pesquisa	70
4.3 Experiências pedagógicas para o ensino de voz ativa e voz passiva	71
4.3.1 Experiência-piloto: primeira versão da sequência pedagógica	73
4.3.2 Segunda versão da sequência pedagógica	76
4.3.2.1 Primeira aula da sequência pedagógica	76
4.3.2.2 Segunda aula da sequência pedagógica	87
4.3.2.3. Análise e discussão de resultados da sequência pedagógica	97
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	108
6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	112

APÊNDICE A.....	116
APÊNDICE B.....	126

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho destina-se a contribuir para o desenvolvimento da competência comunicativa de estudantes do 8º ano do Ensino Fundamental II, como leitores e produtores de textos autônomos e conscientes dos recursos linguísticos de que dispõem para diversos objetivos. Com o propósito de dar forma e conteúdo ao trabalho, parte-se de uma concepção de ensino de gramática da língua que esteja a serviço da ampliação dessa competência. O foco desta pesquisa reside, mais especificamente, em um tratamento produtivo das vozes ativa e passiva do verbo, através da proposta de uma sequência pedagógica. Essa proposta objetiva apresentar alternativa didática às práticas descontextualizadas de ensino de gramática nas aulas de Língua Portuguesa, buscando a construção reflexiva do conhecimento e a ampliação do repertório linguístico dos estudantes (Vieira, 2017). Para fins de análise e construção de uma proposta interventiva, esta pesquisa debruça-se sobre o levantamento de orientações oficiais e teóricas sobre o ensino do componente gramatical, bem como a investigação do tratamento das vozes ativa e passiva do verbo nos manuais gramaticais e estudos linguísticos.

No que se refere ao tema gramatical específico da presente pesquisa, vozes verbais, percebe-se, conforme observado na experiência enquanto docente de ensino fundamental, que muitos alunos não estão atingindo os objetivos pedagógicos, visto que as aulas sobre o tema, sob a uma perspectiva sintática, costumam ser desenvolvidas com uma abordagem mecânica, com classificação das vozes em frases soltas e sem reflexão sobre a estrutura, além de a perspectiva semântica adotada também não atentar para os efeitos de sentido da voz em termos discursivo-pragmáticos. Faz-se necessário, então, deter um olhar mais cuidadoso sobre o ensino desse conteúdo, pois muitos alunos apresentam dificuldades no que tange à identificação dos verbos, do papel semântico do sujeito, se é agente ou paciente, bem como da produção de diferentes efeitos de sentido de acordo com a voz empregada na frase.

De modo geral, geralmente o que se estuda na escola sobre vozes do verbo fica restrito a uma abordagem das diferenças de estruturação sintática entre as vozes ativa e passiva, com uma rápida referência à voz reflexiva. Explica-se que um verbo está na voz ativa quando o sujeito é agente da ação verbal e que está na voz passiva quando o sujeito sofre a ação verbal, isto é, é paciente dela. Uma oração na voz ativa e sua correspondente na passiva são então confrontadas, destacando-se as mudanças de uma para outra: o sujeito agente da voz ativa corresponde a uma

espécie de complemento na voz passiva e passa a se chamar agente da passiva; o objeto direto da ativa corresponde, na passiva, ao sujeito paciente; e o verbo passa a ser conjugado com o auxílio do verbo *ser*, formando uma locução verbal, como podemos observar na tabela 1 abaixo:

Quadro 1: Diferença de estruturação sintática entre voz ativa e voz passiva

Vozes	Sujeito	Verbo	Complemento
Ativa	As mulheres	leram	livros.
Passiva	Livros	foram lidos	pelas mulheres.

Fonte: Própria

Costuma-se informar que o agente da passiva pode ser omitido na oração, que fica assim reduzida a “Livros foram lidos.” O aluno recebe, então, a informação de que essa é a estrutura da voz passiva analítica, diferente, mas sinônima da passiva sintética ou pronominal “Leram-se livros.” Nessa estrutura passiva, feita com o auxílio do pronome apassivador *se*, nunca se faz referência ao agente, e o sintagma “livros”, interpretado em algumas abordagens tradicionais como sujeito paciente, levaria o verbo, então, para o plural.

Após essas explicações, o estudo se completa com exercícios estruturais, em que os alunos passam orações de uma voz para outra. Entende-se que não há nada de errado com esse procedimento; no entanto, ele não é suficiente, de modo que deve estar integrado a formas mais significativas de se promover o ensino da língua. Reduzindo as aulas de língua portuguesa apenas ao plano metalinguístico ou ao exercício estrutural mecânico, o professor trabalha apenas as estruturas linguísticas, sem levar em conta o uso da língua e sem ver a apassivação como um recurso que, na interação, é empregado com intenções específicas e variadas.

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular, no oitavo ano do Ensino Fundamental, o aluno é capaz de refletir sobre o uso de determinadas estruturas ou termos, de modo que o tema gramatical vozes verbais pode ser apresentado de uma maneira mais conexa. Convém esclarecer que o objetivo nessa fase de aprendizagem não é a abordagem completa do assunto, mas a percepção de valores discursivos básicos subjacentes às estruturas ativa e passiva, que podem ser reconhecidas por meio de exercícios de identificação, conversão ou transformação simples. Dessa forma, com base não só na identificação das estruturas, mas também observando os usos em

contextos diversos, o aluno poderá perceber que a escolha por uma voz ou outra, feita em cada momento da comunicação, cumpre objetivos no plano do discurso. Esse reconhecimento permite esclarecer que a comunicação não depende somente de palavras ou estruturas adequadas, mas também de escolhas apropriadas levando em conta o universo a que elas remetem.

Mediante o exposto, a presente pesquisa objetiva contribuir para uma aprendizagem mais crítica e reflexiva do componente gramatical, referente ao tema vozes verbais, especificamente as vozes ativa e passiva. A escolha desse tema justifica-se pela relevância do conteúdo dentro do planejamento de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II, de modo que sejam organizadas e aplicadas atividades sob a perspectiva dos três eixos para o ensino de gramática (o eixo da sistematicidade, o da interatividade e o da heterogeneidade), propostos por Vieira (2014, 2017a, 2017b), e divididas em etapas que englobam atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas, conforme Franchi (2006). As atividades desenvolvidas também fizeram uso de textos do gênero textual notícia, pois permitem um tratamento significativo das vozes do verbo, pois permitem ao aluno refletir sobre intenção comunicativa, participantes da cena, foco e perspectiva – elementos que se relacionam, em ampla medida, à expressão das vozes verbais. Esses exercícios serão aplicados e testados pela própria pesquisadora, no intuito de orientar as reflexões sobre o ensino de gramática a partir dessa experiência.

A referida proposta do ensino de gramática em três eixos – que será descrita adiante, nesta dissertação – propõe três faces para o tratamento dos fenômenos linguísticos:

- O Eixo 1 aborda os elementos/conceitos do domínio consciente do aluno que vão contribuir para um trabalho reflexivo acerca de um tema da gramática.
- O Eixo 2 trata dos efeitos de sentido que podem aflorar a partir desse tema gramatical, seja no campo da leitura, seja no campo da produção de enunciados.
- O Eixo 3 verifica como esse tema gramatical se comporta no âmbito das normas de uso, dada a realidade da variação linguística.

Vieira (2022) materializa didaticamente a proposta do ensino de gramática em três eixos na representação de um banquinho sustentado por três pés que funcionam juntos, a fim de sustentarem o objeto: o pé da sistematicidade, o da interatividade e o da heterogeneidade. Dessa maneira, cada pé corresponde a um eixo e ambos precisam ser trabalhados de maneira equilibrada para garantir a "firmeza" do banquinho. Vieira (2014, 2017a, 2017b) salienta que os três eixos devem ser trabalhados numa relação de complementaridade, porém o eixo 1, correspondente às atividades

reflexivas gramaticais, deve ser transversal aos demais eixos, visto que a produção de sentidos e a expressão variável dos fenômenos acontecem em função dos componentes que constituem a materialidade gramatical.

Dentro dessa perspectiva, emergem as questões norteadoras para a organização este trabalho, que podem ser assim formuladas: (i) Qual é o tratamento dado ao ensino de gramática no âmbito dos documentos oficiais/orientadores e segundo a concepção de linguistas? (Capítulo 2); (ii) O que dizem os manuais gramaticais e alguns estudos linguísticos sobre vozes ativa e passiva do verbo? (Capítulo 3); (iii) Quais práticas pedagógicas podem ser utilizadas para o ensino significativo de vozes ativa e passiva do verbo (Capítulo 4)?

Em suma, conforme mencionado anteriormente, a presente pesquisa acerca do tema gramatical estudado objetiva apresentar um levantamento sobre o tópico gramatical Vozes Verbaís – ativa e passiva dentro das perspectivas de manuais gramaticais e estudos linguísticos, bem como situar o debate com base nas orientações dos documentos oficiais para o ensino de Língua Portuguesa, recorrendo à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e ao Currículo Mínimo da Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro, no que se refere ao ensino de gramática para o 8º ano do Ensino Fundamental. Além dessas etapas, pretende-se elaborar atividades que têm como fundamento a proposta de ensino de gramática em três eixos (Vieira, 2014, 2017a, 2017b) e, complementarmente, procedimentos da metodologia de aprendizagem linguística ativa (Pilati, 2017). Essa metodologia permite que o aluno aprenda, de forma ativa e criativa, os conhecimentos de sua língua (PILATI, 2017). Partindo do pressuposto de que o aluno, ao ir para escola, já possui uma gramática internalizada, o papel da escola passa a ser o de externalizar o conhecimento internalizado, possibilitando ao estudante a construção do conhecimento; a partir disso, é possível, ainda, desenvolver estratégias que ampliem a capacidade relacionada a leitura, escrita e oralidade. Pilati (2017) propõe que o professor de língua portuguesa utilize materiais concretos e proponha atividades dinâmicas e interativas para, assim, desenvolver a habilidade metacognitiva do aluno, promovendo a sua aprendizagem ativa. Para a elaboração da sequência pedagógica, também se destacam os tipos de atividades propostas por Franchi (2006) e Travaglia (2009), que possibilitarão desenvolver a abordagem da gramática de forma reflexiva, de modo que seja elaborado um caminho para o tratamento do tema vozes verbais.

Objetiva-se, neste material, despertar nos alunos uma consciência sintática por meio da elaboração metacognitiva, processo segundo o qual o conhecimento natural é ativado. Em outras

palavras, para a compreensão da alteração de sentido que o uso das vozes ativa e passiva do verbo pode provocar no texto, será necessário que todos partam de seus conhecimentos intuitivos, da gramática natural ou interna, inerente a todos os falantes, e formulem explicitamente o conhecimento dos recursos linguísticos envolvidos no tema em questão.

A pesquisa foi realizada em uma escola estadual localizada no município de São João de Meriti, no estado do Rio de Janeiro. Com a elaboração e a aplicação de atividades em duas etapas (primeira versão em uma experiência-piloto – Cf. Apêndice A – que foi revista e ampliada na segunda versão), foram apresentados o conjunto de tarefas e material elaborados, bem como os resultados alcançados e os sistematizamos nesta dissertação, de modo que seja possível o desenvolvimento de recursos para os professores e que seja possibilitado ao aluno o acesso a novas práticas pedagógicas nas aulas de Língua Portuguesa. Com as atividades da sequência pedagógica, foi organizado, ainda, um caderno didático (Apêndice B), para que professores o possam utilizar como recurso de apoio em suas aulas de Língua Portuguesa.

A metodologia e as experiências adotadas em sala de aula serão pautadas por alguns dos procedimentos reconhecidos como integrantes de uma pesquisa-ação, pelo fato de ser um tipo de pesquisa que permite ampliar o diálogo sobre o problema e o objeto de estudo no dia-a-dia da prática profissional e escolar. Professores e alunos trabalham em conjunto para solucionar um problema com o intuito de contribuir para o desenvolvimento de sugestões de alternativas didáticas e materiais pedagógicos, de modo que eles possam fazer uso da pesquisa para aprimorar o ensino e, conseqüentemente, o aprendizado. Foram elaboradas duas versões de uma sequência pedagógica: uma experiência-piloto, que, após apreciação crítica (incluindo a avaliação da banca de qualificação), passou por algumas modificações, dando origem a uma experiência pedagógica mais completa no que tange ao tratamento do tema gramatical no processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

Quanto à organização do presente texto, serão apresentadas, na Seção 1, abordagens do ensino de gramática em debate com as orientações oficiais, bem como segundo propostas e concepções de linguistas, dentre as quais se destacam o ensino de gramática em três eixos segundo Vieira (2014, 2017 a, 2017b) e, no âmbito do terceiro eixo, os conceitos básicos da orientação sociolinguística variacionista que nortearão esta pesquisa; na Seção 2, a revisão da literatura que trata da comparação entre o conceito de vozes verbais em manuais gramaticais e estudos linguísticos; na Seção 3, encontra-se a descrição, bem como resultados da aplicação da chamada

experiência-piloto e da segunda experiência pedagógica para o ensino de vozes verbais, constituída pela metodologia, procedimentos da pesquisa, o contexto e os participantes da pesquisa, a descrição da sequência pedagógica, além da análise e discussão de resultados acerca das atividades aplicadas; na Seção 4, serão apresentadas as considerações finais, antes de serem listadas, em 5, as referências bibliográficas.

2. ENSINO DE GRAMÁTICA EM DEBATE

A reflexão sobre o ensino de Língua Portuguesa na educação básica é um assunto recorrente nos debates linguísticos. No entanto, mesmo hoje, após a contribuição de inúmeros estudos sobre o tema, esse ensino ainda parece estar, em alguns casos, excessivamente permeado de uma descrição com metalinguagem sem abordagem reflexiva, e, em outros, voltado tão-somente para orientações normativas muitas vezes distante da própria variedade praticada por indivíduos escolarizados.

De acordo com Travaglia (2009, p. 101), o ensino de gramática em nossas escolas seria primordialmente prescritivo, “apegando-se a regras de gramática normativa que são estabelecidas de acordo com a tradição literária clássica, da qual é tirada a maioria dos exemplos”. No que se refere ao perfil descritivo, Antunes (2014) avalia que o ensino de gramática na escola também se vale de práticas inadequadas, que partem, na maioria das vezes, de exemplos inventados, descontextualizados, pautando-se apenas em taxonomias, nomenclaturas e classificações. O conjunto dessas realidades pressupõe uma prática de ensino-aprendizagem enfadonha e descontextualizada, pois parte de exemplos desconectados da realidade do educando.

Um ensino de gramática que se baseie exclusivamente no reconhecimento de estruturas linguísticas pouco contribui para a efetiva apropriação de tais recursos disponíveis na língua, não havendo, necessária e conseqüentemente, desenvolvimento da competência comunicativa. Foltran (2013) afirma que:

Não há como negar que uma educação eficiente instrumentaliza os alunos no trabalho com a língua, na exploração dos seus recursos, formando o leitor e o “escritor” competente, capaz de se expressar e de agir por meio da linguagem. Também não se pode negar que um ensino de gramática que privilegia mera etiquetagem de termos não tem uma funcionalidade em direção a nenhuma competência (Foltran, 2013, p. 168).

Quanto à metalinguagem, deve-se reconhecer, no entanto, reconhecer que ela constitui uma ferramenta importante no processo de ensino e, embora ela não possa ser negligenciada, não deve se tornar o único objetivo das aulas de Língua Portuguesa. Isto porque fundamentar o ensino de Língua Portuguesa apenas em uma metalinguagem formalmente e mecanicamente apresentada não contribuirá para o desenvolvimento das habilidades nem de raciocínio científico, nem de leitura e escrita. Antes, as atividades metalinguísticas devem resultar do exercício e da reflexão como

construção do conhecimento gramatical (Cf. Franchi, 2006; Basso; Oliveira, 2012; Vieira, 2022), constituindo-se assim, como um recurso e não um fim em si mesmo.

Um ensino produtivo não deixar de considerar a língua também como atividade discursiva e tem por objetivo “ensinar novas habilidades linguísticas”, “ajudar o aluno a estender o uso de sua língua materna de maneira mais eficiente”, aumentando os “saberes linguísticos” que já possui, de tal modo que disponha do maior número possível de recursos que podem ser empregados em todas as situações em que sentir necessidade (Travaglia, 2009, p. 39-40).

Após esses pressupostos mais gerais, que admitem a relevância de uma pluralidade de olhares sobre a gramática e seu ensino, os temas serão tratados, nas próximas subseções, segundo as seguintes perspectivas: as orientações oficiais nacionais (2.1), as diretrizes no contexto educacional do Estado do Rio de Janeiro (2.2.); a concepção nas propostas de linguistas (2.3), dentre as quais descrevemos pressupostos elaborados por vários autores e a abordagem de Vieira (2014, 2017 a e 2017b) na perspectiva dos três eixos do ensino de gramática, fundamentada, no terceiro eixo, pelos conceitos básicos da orientação sociolinguística variacionista.

2.1 O ensino de gramática segundo os documentos oficiais nacionais

Na presente subseção, será apresentado um breve aporte teórico sobre as orientações para o ensino de gramática de acordo com os documentos oficiais.

Para fundamentar a discussão sobre o ensino de gramática, é muito importante falarmos sobre dois importantes documentos: A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Diferentemente dos PCN (Brasil, 1998), que se constituem tão-somente como um conjunto de diretrizes para a educação, assumindo, assim, caráter orientador, a BNCC (Brasil, 2018) tem estatuto de um documento normativo, revestindo-se de valor legal e, portanto, de aplicação obrigatória.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, apesar de não ser mais vigente, sua importância histórica permanece, e ele ainda orienta frequentemente, mesmo que informalmente, materiais didáticos, ações educacionais e práticas docentes. (Gehardt, 2016, p. 12).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, desde sua implementação (Brasil, 1998), fomentaram inúmeras reflexões sobre o ensino de Língua Portuguesa no contexto educacional

brasileiro. Dada a diversidade regional, cultural e política existente no país, os PCN buscavam parametrizar referências nacionais para as práticas educativas, estimulando a reflexão sobre os currículos estaduais e municipais em diversos estados e municípios. Os PCN foram redigidos de forma a incentivar mudanças no ambiente educacional no tocante ao ensino da Língua Portuguesa.

De acordo com Rojo (2000), a proposta feita pelos PCN é bastante inovadora; por outro lado, a adoção da proposta implica um grande esforço de reflexão para a transposição didática dos princípios e referenciais às práticas educativas em sala de aula. Nesse sentido, o documento oficial estabeleceria um passo democrático e extremamente desafiador para a elaboração dos currículos devido à imensa diversidade que atinge o país.

De modo geral, os PCN estabelecem, como objetivos gerais de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental, o seguinte:

[...] espera-se que os alunos adquiram progressivamente uma competência em relação à linguagem que lhes possibilite resolver problemas da vida cotidiana, ter acesso aos bens culturais e alcançar a participação plena no mundo letrado (BRASIL, 1998, p. 41).

Dessa forma, é necessário considerar o caráter progressivo de aprendizado ao longo do ensino fundamental, em que o conhecimento adquirido esteja relacionado com as práticas sociais. Nessa perspectiva, é considerada a possibilidade de articulação do aprendizado escolar com as vivências do educando. Para isso, os PCN orientam que o ensino de Língua Portuguesa possibilite aos alunos diversas capacidades no uso da linguagem, tais como:

expandir o uso da linguagem em instâncias privadas e utilizá-las com eficácia em instâncias públicas, sabendo assumir a palavra e produzir textos [...], utilizar a linguagem como instrumento de aprendizagem, sabendo como proceder para ter acesso, compreender e fazer uso de informações contidas nos textos [...] valer-se da linguagem para melhorar a qualidade de suas relações pessoais (Brasil, 1998, p. 41-42).

Além desses pressupostos, os PCN elencam, também como capacidades, a utilização dos diversos registros “incluindo a variedade linguística valorizada socialmente”; “compreender os textos orais e escritos” e o respeito pelas “diferentes variedades linguísticas do português falado” (Brasil, 1998, p. 41-42). Em todos esses casos, é preconizado que o ensino seja articulado com as práticas sociais dos alunos, considerando o destinatário e a adequação da fala à situação comunicativa.

Levando em conta o que foi exposto, percebe-se que os PCN foram redigidos de forma a incentivar mudanças no ambiente educacional no tocante ao ensino da Língua Portuguesa. Embora seja inegável a relevância da contextualização do ensino da língua nas práticas sociais, o lugar e as concepções envolvidas no trabalho com o componente gramatical não parecem ser de fácil compreensão nem aplicação. Desse modo, a implementação das mudanças propostas envolveria a compreensão de procedimentos complexos, como, por exemplo, associar a chamada prática da análise linguística e o papel do componente gramatical no desenvolvimento dessa prática. Nesse sentido, ao que parece, o documento, ao adotar a concepção interacional-discursiva de língua que o fundamenta, segundo a qual o texto é o objeto que deve ser privilegiado no ensino de Língua Portuguesa, acabou por não desenvolver a face sistemática da gramática, que ficou, no mínimo, em segundo plano.

Segundo Vieira (2017a, p.50), ao “seguir rigidamente o que propõem as orientações oficiais, o ensino de gramática assumiria uma concepção fundamentalmente instrumental, o que não é ponto consensual nos meios acadêmicos e escolares.”. Dependendo das práticas pedagógicas adotadas, esse tratamento puramente instrumental pode levar a uma visão pouco especializada dos fenômenos linguísticos, resultando em obstáculos para que o aluno aprofunde seus conhecimentos gramaticais de forma independente.

A partir de 2022, o sistema da educação básica brasileira passou a ser norteado também pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), que é um documento de caráter normativo. Esse documento, além de definir o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, reitera os princípios éticos, estéticos e políticos já preconizados nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

O documento caracteriza-se como parte de uma política educacional, e, assim como todo processo de escolarização, visa a formar sujeitos críticos e conscientes do seu papel na sociedade. Logo em sua introdução, é possível perceber que, para a formação de tal sujeito, será considerado um conjunto de competências gerais — cognitivas, pessoais/sociais e comunicativas — que se realizam nas diversas situações concretas da vida em sociedade, de competências específicas, próprias de certas áreas do conhecimento, e de habilidades particulares.

Ao tratar, especificamente, do ensino da língua portuguesa, entende-se que é fundamental considerar que qualquer atividade pedagógica é norteada por uma concepção de língua. Assim,

assumir claramente a concepção adotada é muito importante para o sucesso no processo de ensino-aprendizagem, como afirma Travaglia (2009):

Outra questão importante para o ensino de língua materna é a maneira como o professor concebe a linguagem e a língua, pois o modo como se concebe a natureza fundamental da língua altera em muito o como se estrutura o trabalho com a língua em termos de ensino (Travaglia, 2009, p.21).

Nesse sentido, pode-se afirmar que o documento valoriza o aspecto social da linguagem, o que pode ser percebido claramente na seção das competências específicas de linguagens definidas para o ensino fundamental:

Assume-se aqui a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, já assumida em outros documentos, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), para os quais a linguagem é “uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história”. (BRASIL, 2018, p. 65)

Percebe-se, como confirmado acima, que a BNCC destaca as práticas de linguagem responsáveis pela interação entre os indivíduos. Além de evidenciar o caráter interacionista da língua, o documento também valoriza sua relevância como marca de uma identidade cultural:

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)

Pautada nessas concepções de práticas de linguagens, a organização da BNCC de Língua Portuguesa para anos finais do Ensino Fundamental é estruturada segundo os seguintes elementos/tópicos: (i) Eixos de Integração das práticas de linguagem, (ii) Campos de Atuação; (iii) Objetos de conhecimento; (iv) Habilidades; e (v) Competências. A Base segmenta a chamada Integração das práticas de linguagem, de especial interesse no presente trabalho, em componentes designados como Leitura, Oralidade, Produção de texto e Análise linguística/semiótica.

O eixo análise linguística/semiótica, por sua vez, 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. Cabe salientar, reiterando o movimento metodológico de documentos curriculares anteriores, que estudos de natureza teórica e metalinguística – sobre a língua, sobre a literatura, sobre a norma padrão e outras variedades da língua – não devem nesse nível de ensino ser tomados como um fim em si mesmo, pois precisam estar envolvidos em práticas de reflexão que permitam aos estudantes ampliarem suas capacidades de uso

da língua/linguagens (em leitura e em produção) em práticas situadas de linguagem. (BRASIL, 2018, p. 71).

Verifica-se nesse trecho uma pretensa dependência de conteúdos gramaticais ao desenvolvimento de atividades a partir de textos, orais ou escritos, seja na categorização dos objetos linguísticos, seja no que se refere às estruturas em uso. Segundo Vieira (2018, p. 50), essa proposta da Base para o ensino de Língua Portuguesa é desafiadora:

Primeiramente, porque, [...] o ensino de gramática assumiria a concepção fundamentalmente instrumental, [...] em segundo lugar, porque, [...] constitui um exercício no mínimo de grande criatividade conjugar os **componentes gramaticais à produção de sentido** (grifo do autor) em cada atividade ou texto trabalhado sem que essa conjugação se limite ao reconhecimento e à exemplificação de categorias gramaticais e sem se atentar para as formas alternantes (**variação linguística**) (grifo do autor).

Como se pode observar, a BNCC, assim como os PCNs, defende que a unidade de trabalho pedagógico seja fundamentalmente o texto e a perspectiva enunciativo-discursiva seja a adotada na abordagem do material textual. Essa reiteração implica a continuidade de articular o ensino de Língua Portuguesa ao uso social da língua, de forma a legitimar, nesse contexto escolar, esse processo de ensino e aprendizagem dos fatos da língua em uso. Apesar da inclusão de um eixo específico para os componentes gramaticais, o lugar da gramática é estabelecido como “suporte” para a Leitura, para a Escrita e para a Oralidade. No entanto, consideramos que essa não deve ser a única função do ensino de gramática.

Pilati (2024) tem oferecido uma análise crítica em relação à BNCC, especialmente em relação ao ensino de Língua Portuguesa. Entre os pontos de suas críticas, está a fragmentação do ensino da língua em habilidades isoladas, o que pode prejudicar uma visão holística da linguagem. O ensino da língua deve possuir uma concepção mais integrada, que considere a língua como um fenômeno complexo e multifacetado, não apenas um conjunto de habilidades técnicas. Pilati (2024) aponta que a BNCC enfatiza demasiadamente competências pragmáticas, muitas vezes em detrimento de uma formação mais crítica e reflexiva. O currículo na Base também é outro ponto criticado pela autora (2024), pois há a imposição de uma uniformidade que deixa de lado as realidades locais e culturais dos estudantes. Um currículo mais flexível e adaptável seria mais adequado para atender às necessidades variadas dos estudantes brasileiros. Entre os questionamentos de Pilati (2024), está, ainda, o processo de elaboração e implementação da BNCC, destacando a falta de participação significativa de professores e especialistas de base na sua

construção. A pesquisadora defende que uma reforma curricular deve ser feita com ampla consulta e participação dos educadores que estão na linha de frente do ensino. As críticas de Pilati (2024) são de fundamental importância para nossa pesquisa, pois refletem preocupações com qualidade e a eficácia da educação no Brasil, e para o debate contínuo sobre como melhorar o ensino de língua portuguesa, tornando-o mais significativa para todos os estudantes.

A respeito do estudo do componente gramatical das vozes verbais, a Base recomenda que seja ministrado no oitavo ano de escolaridade. As habilidades a serem desenvolvidas no estudo do referido tópico gramatical aparecem descritas no campo das práticas da linguagem, que dizem respeito à Análise Linguística/Semiótica, e nos objetos de conhecimento do campo da Morfossintaxe, da seguinte forma no documento:

(EF08LP08) Identificar, em textos lidos ou de produção própria, verbos na voz ativa e na voz passiva, interpretando os efeitos de sentido de sujeito ativo e passivo (agente da passiva). (BRASIL, 2018, p. 181)

Como se pode observar, a abordagem do tema no documento diz respeito à relação que se estabelece entre o sujeito do enunciado e o verbo ao qual está ligado, componentes morfosintáticos do enunciado que precisam ser identificados para a interpretação, no plano semântico-discursivo. Essa relação ajuda a definir não só o significado do enunciado, mas também o foco e a perspectiva. As atividades da sequência pedagógica desta pesquisa, como veremos adiante, foram desenvolvidas de forma a contemplar as faces morfosintática e semântico-discursiva do fenômeno em estudo, indo ao encontro do desenvolvimento das habilidades propostas na BNCC.

Diante das análises dos documentos oficiais, percebemos que as orientações almejavam trazer ao ensino de língua materna uma nova perspectiva e iniciar uma nova etapa para a educação, possibilitando uma redemocratização do ensino. Os Parâmetros Curriculares Nacionais deram início a essa mudança, mas deixaram lacunas, principalmente conceituais, que, a nosso ver, prejudicaram a concretização real dos ideais defendidos. A BNCC aparece, então, como uma emancipação desses Parâmetros, objetivando elucidar alguns itens, como os objetivos de aprendizagem. Nesse sentido, é constatada a importância do componente gramatical na BNCC, no que tange aos Anos Finais do Ensino Fundamental; nesse contexto, ressaltamos que o ensino de gramática não pode operar em caráter meramente instrumental se o objetivo é que os alunos ampliem as suas competências leitoras e de produção de texto a partir do desenvolvimento da consciência gramatical, em uma abordagem reflexiva do componente linguístico.

2.2. O componente gramatical no contexto do Estado do RJ: Currículo Mínimo e livro didático.

Como suporte para o ensino das escolas públicas, a Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro adota o Currículo Mínimo para o Ensino Fundamental II e para o Ensino Médio, mais o livro didático, por meio do Programa Nacional do Livro Didático.

O Currículo Mínimo foi institucionalizado nas escolas do Rio de Janeiro em 2012, e desde então não foi feita qualquer atualização desse material de acordo com a BNCC. O documento baseia-se nas orientações vigentes na época, como as Diretrizes e os Parâmetros Curriculares Nacionais, e nas matrizes de referência dos principais exames nacionais e estaduais.

O Currículo Mínimo visa nortear os conteúdos curriculares de uma rede de ensino plural, propondo um ponto de partida mínimo, para que os professores da rede conduzam suas práticas de acordo com aquilo que lhe é específico ou peculiar. O documento é organizado por anos de escolaridade e disciplina, em que constam as habilidades e as competências que os alunos precisam construir progressivamente, de modo a garantir uma formação comum fundamental para o exercício da cidadania.

O Currículo Mínimo de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental II é estruturado de modo que sejam abordados nas aulas determinados gêneros textuais. Pressupõe-se que, a partir do estudo desses gêneros, os alunos tenham domínio de algumas habilidades e competências intrínsecas ao gênero explorado e aos conteúdos gramaticais.

A respeito do estudo das vozes verbais, as orientações curriculares recomendam que o tema seja estudado no oitavo ano de escolaridade. Os objetivos do ensino desse tópico gramatical aparecem descritos da seguinte forma no documento: “Identificar e empregar as vozes verbais em função da intenção comunicativa.”. No presente trabalho, entende-se que as atividades da sequência pedagógica desenvolvidas, embora não se restrinjam ao teor proposto na referida habilidade, podem contribuir com seu desenvolvimento. O gênero notícia, também abordado nas atividades, embora seja tratado de forma mais aprofundada no sexto ano do ensino fundamental, também faz parte da lista de gêneros textuais a serem desenvolvidos durante o oitavo ano do ensino fundamental, de acordo com o Currículo Mínimo.

No estudo das vozes verbais nesses referenciais, não é estabelecido um vínculo entre as vozes verbais e a composição textual do gênero notícia. Sabemos, entretanto, que os textos do referido gênero representam um instrumento significativo para o aprendizado, pois atribuem foco a determinadas informações em detrimento de outras, o que pode estar relacionado ao expediente

gramatical das vozes verbais. Assim, objetiva-se oportunizar a relação entre o componente gramatical e a produção de sentidos, trabalhando elementos para além das características macroestruturais do gênero textual.

Conforme exposto no documento:

O estabelecimento de um Currículo Mínimo é uma ação norteadora que não soluciona todas as dificuldades da Educação Básica hoje, mas que cria um solo firme para o desenvolvimento de um conjunto de boas práticas educacionais, tais quais: o ensino interdisciplinar e contextualizado; oferta de recursos didáticos adequados; a inclusão de alunos com necessidades especiais; o respeito à diversidade em suas manifestações; a utilização das novas mídias no ensino; a incorporação de projetos e temáticas transversais nos projetos pedagógicos das escolas; a oferta de formação continuada aos professores e demais profissionais da educação nas escolas; entre outras — formando um conjunto de ações importantes para a construção de uma escola e de um ensino de qualidade. (Rio de Janeiro, 2012, p. 2).

O outro suporte pedagógico oferecido pela rede estadual de educação é o livro didático, substituído a cada 3 anos; a escolha do manual didático é feita pelos professores da disciplina, que costumam considerar os livros cujos conteúdos se relacionem ao Currículo Mínimo. O livro adotado na escola em que o projeto piloto foi realizado é o *Singular & Plural: leitura, produção e estudos de linguagem*, da Editora Moderna.

Para esta pesquisa, foram verificados todos os volumes da *Coleção Singular & Plural*, do 6º ao 9º ano, a fim de observar o tratamento dado ao conteúdo gramatical relativo a vozes verbais. A observação do material revelou, entretanto, que não há qualquer abordagem do tema em nenhum dos volumes da obra. Sendo assim, é imprescindível que o professor de Língua Portuguesa recorra a outras ferramentas para abordar o conteúdo gramatical, de modo que os aprendizes compreendam de forma significativa como funcionam, por exemplo, as estruturas das vozes ativa e passiva do verbo. Reafirmamos, dessa forma, a importância desta pesquisa, que visa ao desenvolvimento de um produto pedagógico para a abordagem desse tema gramatical.

2.3 O ensino de gramática segundo a concepção de linguistas.

Se a língua existe como um sistema para produzir significados e propiciar a interação, organizando-se por meio de seu léxico e sua gramática, então o componente gramatical também é construído para o mesmo fim. Com base nesses pressupostos, entende-se, neste trabalho, que a abordagem dos conteúdos gramaticais faz parte do processo de ensino-aprendizagem da língua

portuguesa e deve refletir, portanto, essas mesmas compreensões básicas sobre o componente linguístico. Assim, o ensino de gramática não pode ignorar nem o sistema que o constitui, nem as situações de uso da língua por seus falantes; não pode contrariar a tendência à renovação da língua nem a existência das variedades linguísticas; não tem o direito de desconsiderar o contexto em que se produzem os sentidos e se empregam as formas gramaticais.

Para dar início à discussão sobre o ensino de gramática nas aulas de Língua Portuguesa na educação básica, é importante que se tenha um aporte teórico sobre as concepções de gramática. A fim de tomar decisões a respeito do ensino dos conteúdos gramaticais, é preciso que o professor, ao considerar o que foi dito no parágrafo anterior, tenha também muito claro o que se entende por gramática. O termo “gramática”, como tem sido destacado por diversos autores, é polissêmico. Entretanto, pode-se dizer que as suas diferentes acepções, nas teorias linguísticas, se ligam de algum modo à ideia de um conjunto de estruturas e regras que presidem o funcionamento da língua (Travaglia, 2009).

Segue-se então para a explanação das três principais concepções de gramática dominantes no ensino de língua: normativa e descritiva (abordagens explícitas de gramática), de um lado, e internalizada (abordagem implícita de gramática), de outro.

A concepção normativa da gramática, segundo Franchi (2006), é assim explicitada:

É o conjunto sistemático de normas para bem falar e escrever, estabelecidas pelos especialistas, com base no uso da língua consagrada pelos bons escritores. Dizer que alguém “sabe gramática” significa dizer que esse alguém “conhece essas normas e as domina tanto nocionalmente quanto operacionalmente”. (Franchi, 2006, p. 16)

A abordagem normativa busca a padronização da língua, de forma a indicar como devemos empregá-la segundo determinados critérios de correção. De acordo com essa perspectiva, costuma-se privilegiar a prescrição de regras gramaticais a serem seguidas, elegendo-se um ideal de variedade em meio a diversas conjunções sociais, culturais e históricas às quais estão sujeitos os falantes da língua ao longo do tempo. Norma, nesse sentido, é o que é posto como normativo, preceituado, prescrito, exigido, imposto, inculcado, e por isso é também a referência usada para sustentar juízos sociais de correção ou incorreção linguística (Faraco, 2008). Torna-se bastante evidente nessa concepção uma valorização que não se atém somente a aspectos linguísticos, mas também a paradigmas de base elitista, acadêmica e social, desprivilegiando, em consequência, o falante da língua que não conhece as regras propostas.

Em termos conceituais, convém salientar que, por vezes, a noção de gramática normativa se confunde com a noção de Gramática Tradicional (doravante GT). Embora o pensamento tradicional assumidamente adote um olhar prescritivo, essas noções não se equivalem totalmente. A GT funciona socialmente como uma instituição veiculadora do suposto bom modelo de língua; nesse sentido, assume uma abordagem normativa. Para tanto, privilegia exemplos de uma escrita literária, clássica, considerada exemplar, que, ao serem especialmente descritos, são tomados como os mais prestigiosos em certos modelos de norma-padrão. Em outras palavras, a norma gramatical – a dos compêndios tradicionais, como gramáticas e dicionários feitos por filólogos – é tomada e divulgada em alguns contextos sociais como única norma-padrão.

Tomando por base esse modelo tradicional, determinadas tendências na área do ensino concentram-se não exatamente em suas orientações normativas, mas principalmente em atividades de metalinguagem, priorizando, conforme comentado anteriormente, a “identificação e classificação de categorias, relações e funções dos elementos linguísticos” (Travaglia, 2009, p. 101). Desse modo, adota-se da GT, que não é composta somente por normas de comportamento social, seu componente mais propriamente descritivo.

Considerando a concepção de abordagem gramatical descritiva, podem ser analisadas todas as estruturas das expressões de uma língua, dividindo-as em unidades simples e associando cada uma dessas unidades por diferentes critérios e categorias a diferentes classes (Franchi, 2006). Essa concepção considera, portanto, o que é estrutural e sistemático em uma língua, além de poder contemplar as variações no sistema ao propor a investigação dos fatos, extrapolando, assim, os conceitos que definem o que seria supostamente certo ou errado no uso de nosso sistema sociolinguístico.

Em síntese, enquanto a concepção de gramática normativa pressupõe e indica como a língua supostamente deve ser, a concepção de gramática descritiva busca mostrar a língua como ela é. Embora a perspectiva descritiva não pressuponha a manutenção dos mesmos postulados da perspectiva normativa, o que ocorre habitualmente na prática escolar é que a descrição das estruturas acaba por se tornar, muitas vezes, mero instrumento para as orientações da gramática normativa. Em linhas gerais, as abordagens explícitas da gramática, tanto segundo uma concepção normativa, quanto segundo uma concepção descritiva, não são capazes de abarcar a natureza da gramática de uma língua como um todo, que é própria de qualquer indivíduo.

Adotando, então, a concepção de gramática internalizada, assumimos que todo falante possui uma gramática interna, biologicamente constituída, segundo a qual depreende saberes a partir de seus próprios conhecimentos linguísticos naturais, inclusive com propriedades sistemáticas. Assim, o falante já domina o sistema linguístico, embora em muitos casos não perceba esse domínio. Conforme expõe Franchi (2006, p. 27), a gramática internalizada é “o saber linguístico que um falante de uma língua desenvolve dentro de certos limites impostos pela sua própria dotação genética humana, em condições apropriadas de natureza social e antropológica”. Sendo assim, o conhecimento de gramática, nessa concepção, está desassociado do processo de escolarização ou aprendizagem sistematizada, mas é vinculado à constituição progressiva da própria atividade linguística. Nesse sentido, são as experiências do convívio social e das interações comunicativas que habilitam o falante a construir possibilidades e formular hipóteses de estruturas linguísticas complexas.

Da observação sobre as práticas escolares (e sem desconsiderar que há muitas realidades distintas no contexto escolar brasileiro), percebe-se que o ensino de gramática no Ensino Fundamental se fundamenta, muitas vezes, numa perspectiva prescritiva, indicando bons usos da língua, e descritiva segundo o quadro tradicional, de modo que os conteúdos são abordados com exercícios de identificação e classificação das classes de palavras ou dos termos da oração. No tocante às vozes verbais, esse estudo ocorre com a identificação dos termos da oração para a classificação do sujeito em agente ou paciente; além disso, realiza-se também a transformação da voz ativa para a voz passiva. Nesse cenário, considera-se pertinente uma proposta de ensino que valorize o conhecimento prévio dos educandos e que busque promover a chamada aprendizagem linguística ativa (Pilati, 2017) por meio do desenvolvimento de habilidades metacognitivas (Cf. Pilati 2017; Vieira 2017, 2018).

A concepção equivocada de que os alunos não sabem gramática ou de que fazem mau uso da língua, conforme apresentamos, parte de uma compreensão limitada da polissemia do termo gramática. Portanto, é primordial a compreensão de que todo falante possui uma gramática internalizada, e que a gramática descritiva realiza uma caracterização de determinado estado da língua, sendo que cada língua se constitui de um complexo de variedades, incluindo as que se relacionam aos diversos estratos sociais (culto ou popular).

Nesse cenário, considera-se pertinente utilizar, como um dos referenciais teóricos adicionais para fundamentar a proposta de sequência pedagógica desenvolvida por esta pesquisa,

as concepções de gramática teórica, reflexiva e de uso, sugerida para o ensino por Travaglia (2009, 2011), para que seja possível desenvolver uma aprendizagem acerca das vozes do verbo de fato significativa para os alunos.

Iniciamos nossa reflexão expondo o conceito de gramática teórica, segundo o autor: A gramática teórica é uma gramática explícita, é uma sistematização teórica a respeito da língua, dos conhecimentos a seu respeito, construída utilizando-se uma metalinguagem apropriada estabelecida segundo as teorias e modelos da ciência linguística para esse fim (Travaglia, 2009, p. 215).

Observamos nessa citação que, ao definir a gramática teórica como “sistematização teórica a respeito da língua”, o autor aponta para o uso da metalinguagem, como característica dessa concepção gramatical. Embora em um primeiro momento possa ser passada essa impressão, a gramática teórica não se relaciona necessariamente com a gramática tradicional normativa, pois esta possui um caráter mais legislativo do que descritivo da língua (Travaglia, 2009, p. 215).

Ao abordar sobre teoria gramatical, Travaglia (2011) tece argumentos que justificam a concepção de gramática teórica no ensino, sem desconsiderar o contexto onde a interação comunicativa acontece.

O autor (2011, p. 77) ressalta três aspectos: primeiro, é necessário que o professor tenha um vasto conhecimento sobre teoria gramatical; segundo, que qualquer aspecto linguístico é passível de uma abordagem teórica; e terceiro, que, além de considerar a qualidade da teoria apresentada aos alunos, o professor deve assumir também que “as teorias linguísticas/gramaticais são tentativas de descrição/explicação dos fatos/ fenômenos da língua.” (Travaglia, 2011, p. 85). No que se refere ao primeiro aspecto, o autor defende que o professor precisa de conhecimento sobre o arcabouço teórico da língua para estruturar uma boa metodologia de ensino em sala de aula. Sobre o segundo aspecto, Travaglia (2011, p. 77) ressalta que “todo elemento da gramática da língua pode ser metodologicamente trabalhado usando os quatro tipos de atividades de ensino de gramática”. Os quatro tipos de atividades propostas são referentes à gramática teórica, gramática reflexiva, gramática de uso, além da normativa; dessa forma, conforme defendido por Travaglia (2009), o professor não assumiria apenas uma concepção de gramática no ensino, fazendo uso de forma sistemática do conhecimento teórico necessário para o estudo da língua em sala de aula. O terceiro aspecto, mencionado anteriormente, diz respeito à qualidade e à forma como é apresentada a teoria gramatical aos alunos. Segundo o autor (2011, p. 85), a teoria deve ser apresentada como uma tentativa de descrição da língua, e não como uma verdade inquestionável.

Travaglia (2009), então, sistematiza os seguintes objetivos para a abordagem pedagógica da chamada gramática teórica:

[...] o ensino de gramática teórica serve basicamente aos objetivos de levar o aluno a conhecer a instituição social que a língua apresenta e a ser capaz de pensar, raciocinar cientificamente, ‘desenvolvendo habilidades de observação, de raciocínio, levantamento de hipóteses e argumentação’ (Travaglia, 2009, p. 216-217).

Dessa forma, Travaglia (2009, 2011) conclui que se faz necessária uma prática de ensino que reconheça a funcionalidade da gramática teórica em vários aspectos, de forma a contribuir, em última instância, não só para o desenvolvimento do conhecimento do aluno, mas também para a ampliação de sua competência comunicativa. Portanto, essa concepção de gramática contribui para o efetivo desenvolvimento da nossa proposta de ensino, assim como a reflexiva e a de uso, que veremos a seguir.

Segundo o autor:

A gramática reflexiva [...] é uma gramática em explicitação, que surge da reflexão com base no conhecimento intuitivo dos mecanismos da língua e será usada para o domínio consciente de uma língua que o aluno já domina inconscientemente (Travaglia, 2009, p. 142).

De acordo com Travaglia (2009, p. 142), o ensino de Português para os falantes nativos deve ser pautado na ampliação da capacidade de uso desta língua, com o desenvolvimento da chamada competência comunicativa, através de textos onde estejam presentes diferentes tipos de situações de interação. Essa perspectiva tem como pressuposto básico uma prática pautada na reflexão de que o ensino da língua deve ser desenvolvido, de forma a possibilitar ao aluno a “aquisição de novas habilidades linguísticas”, por meio de um trabalho com “os recursos linguísticos que ele ainda não domina”, promovendo, dessa forma, uma aprendizagem produtiva.

Importante pontuar, para a concepção deste trabalho, as definições de competência linguística e comunicativa, tão presentes na obra de Travaglia, assim como em outras obras referenciadas a respeito do ensino de gramática. A competência linguística, segundo Chomsky (1965), refere-se ao conhecimento implícito e intuitivo que os falantes nativos têm sobre a estrutura e as regras de sua língua. Esse conceito foi introduzido por Chomsky em contraste com o conceito de desempenho linguístico. A competência refere-se ao conhecimento que um indivíduo tem sobre sua língua, enquanto o desempenho se refere ao uso concreto da linguagem em situações comunicativas, que pode ser imperfeita devido a fatores como limitações de memória e distrações.

Chomsky (1965) argumenta que a competência linguística é inata e universal, pois todos os seres humanos nascem com uma capacidade pré-programada para adquirir a linguagem, chamada de gramática universal. Esse conhecimento, segundo o autor (1965), inclui a capacidade de formar sentenças gramaticalmente corretas e de compreender uma infinidade de frases novas e complexas. A teoria de Chomsky (1965) sobre a competência linguística mudou significativamente o campo da Linguística, colocando um forte foco na capacidade dos seres humanos para adquirir e usar a linguagem. Isso levou a uma série de estudos sobre a natureza da linguagem, a aquisição da linguagem pelas crianças e as estruturas mentais subjacentes que permitem a comunicação humana.

O conceito de competência comunicativa, dentro do paradigma funcionalista, é uma abordagem que enfatiza o uso e a função da linguagem como um meio de interação social. Essa abordagem contrasta com a visão mais estruturalista da língua desenvolvida por Chomsky (1965) que se concentra principalmente na gramática e na estrutura interna da língua. Segundo Hymes (1972), a competência comunicativa se refere à capacidade de um falante não apenas de produzir sentenças gramaticalmente corretas, mas também de usá-las de maneira apropriada em diferentes contextos sociais.

Hymes (1972) é um dos principais teóricos que contribuíram para o conceito de competência comunicativa, ampliando a visão além da competência linguística proposta por Chomsky (1965). O autor (1972) enfatizou que ser competente em uma língua envolve mais do que apenas conhecer suas regras gramaticais; também envolve como e quando usar regras em contextos específicos. Em relação às atividades desenvolvidas por Travaglia (2009, p. 143), o autor apresenta duas propostas para se trabalhar com a gramática reflexiva. Na primeira, as atividades têm por objetivo conduzir o aluno “a explicitar fatos da estrutura e funcionamento da língua”. Nesse caso, o autor explica que alguns livros didáticos apresentam essa proposta como forma de inovação, mas que se assemelha mais a uma prática puramente de teoria gramatical. A segunda proposta de Travaglia (2009, p. 150) constitui-se de atividades que possuem como foco “os efeitos de sentido que os elementos linguísticos podem produzir na interlocução”. Sendo assim, a proposta apresentada pelo autor coloca, à disposição do professor, orientações necessárias para desempenhar em sua prática atividades de reflexão que privilegiem as possibilidades de uso contidas na língua.

No presente trabalho, assume-se também, para a proposta pedagógica, a sistematização dos conteúdos gramaticais segundo a abordagem gramatical reflexiva segundo Travaglia (2009;

2011), principalmente no que concerne às atividades de construção do conhecimento acerca dos elementos linguísticos, aplicadas especificamente ao tema das vozes verbais.

Por fim, a respeito da gramática de uso, Travaglia (2009) diz o seguinte:

A gramática de uso é não consciente, implícita e liga-se à gramática internalizada do falante. No ensino ela se estrutura em atividades que buscam desenvolver automatismos de uso das unidades, regras e princípios da língua (ou seja, dos mecanismos desta), bem como os princípios de uso dos recursos das diferentes variedades da língua. Essas atividades, portanto, são especiais para a finalidade de alcançar a internalização de unidades linguísticas, construções, regras e princípios de uso da língua para que estejam à mão do usuário, quando deles necessitar para estabelecer a interação comunicativa em situações específicas (Travaglia, 2009, p. 111). [grifo do autor]

Como se pode observar, a gramática de uso de acordo com o autor é efetivada por meio de exercícios estruturais. Esses exercícios devem partir das dificuldades e necessidades dos alunos para a elaboração de uma proposta de atividade adequada ao contexto pedagógico em questão. Segundo Travaglia (2009, p. 121), muitos livros didáticos trazem exercícios estruturais que não contemplam essas necessidades. Esses exercícios são apresentados de forma isolada sobre determinado fato da língua, fazendo-se necessária uma apresentação sistemática e não fragmentada. O objetivo desse tipo de atividades é automatizar o uso dos recursos da língua, levando em conta as necessidades de aprendizagem dos alunos. Em virtude do que foi mencionado, ressaltamos a importância de fundamentar o ensino de gramática com base nas concepções apresentadas. Tivemos a contribuição de Travaglia (2009, 2011) com suas concepções de gramática (a gramática de uso, a gramática reflexiva e a gramática teórica) para a estruturação de nossa proposta de ensino.

Desse modo, o ensino de gramática na presente pesquisa assume um viés científico, em que a experimentação, o questionamento, o levantamento de hipóteses e a consciência de que não se trata de um código de proibições são pressupostos para uma prática de ensino que possibilite ao aluno a reflexão acerca dos fenômenos da linguagem. Portanto, assumimos para o ensino de gramática uma postura científica e, no que concerne às vozes ativa e passiva do verbo.

Na próxima subseção, trataremos a respeito do ensino de gramática sob a perspectiva dos três eixos (Vieira, 2014, 2017a, 2017b), que norteará a elaboração da sequência pedagógica.

2.3.1. Três eixos para o ensino de gramática segundo Vieira (2014, 2017a, 2017b)

Para esta pesquisa, a elaboração da sequência pedagógica, além de tomar por base o debate acerca das concepções de gramática, conforme explanado na subseção anterior, elege a proposta dos três eixos para o ensino de gramática como uma espécie de orientação para o trabalho.

A proposta de Vieira (2014, 2017a, 2017b) busca dar conta do desenvolvimento da competência de leitura e produção de textos, não desconsiderando o trabalho com a gramática como objeto de ensino; assim, ratifica a importância de uma abordagem metodológica que contemple o estudo dos aspectos gramaticais levando em consideração tanto o que é sistemático e geral, como o que é próprio dos usos da língua. Para que isso ocorra, há, conforme adiantado na introdução desta dissertação, três pilares norteadores: a gramática como atividade reflexiva, como produtora de sentidos e como instâncias de manifestação de normas/variedades. Segundo Vieira (2017a), os três eixos contemplam:

- (i) elementos que permitem a abordagem reflexiva da gramática, por meio do desenvolvimento de atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas (Eixo I); (ii) recursos expressivos para a construção do sentido do texto (Eixo II); e (iii) manifestação de normas/variedades (cultas e populares), considerando a complexidade da variação nos planos da modalidade (fala e escrita) e do registro, consoante graus diversos de formalidade (Eixos III). (VIEIRA, 2017, p. 306)

O Eixo 1 apresenta o ensino de gramática como uma atividade de reflexão sobre o funcionamento da língua, como base para a compreensão e sistematização do conhecimento gramatical adquirido naturalmente nas atividades linguísticas e consolidado a partir de atividades de natureza epilinguística e metalinguística (cf. Franchi 2006).

Quanto às atividades linguísticas, Franchi (2006, p. 98) propõe “tornar operacional e ativo um sistema a que o aluno já teve acesso fora da escola, em suas atividades linguísticas comuns” ou, em outros termos, o conjunto de nossas práticas de oralidade, leitura e escrita. Como atividade epilinguística, o autor caracteriza a ação do aluno de refletir, testar, modificar e comparar possibilidades sobre dados da língua; em outros termos, trata-se de um conjunto de nossas ações sobre a linguagem sustentadas em reflexões intuitivas sobre o uso e o funcionamento da linguagem. Nos termos do autor, é a partir da atividade epilinguística que se torna possível a sistematização de um saber linguístico adquirido de forma inconsciente. Daí surge a atividade metalinguística: segundo o autor, uma sistematização inteligente de um quadro nocional, decorrente de uma

necessidade de sistematizar um “saber” linguístico que se aprimorou e do qual se tomou consciência. Dessa forma, no Eixo 1, a atividade metalinguística não é descartada; no entanto, é deslocada do centro ou do ponto de partida do ensino, sendo pressuposta como ponto de chegada das reflexões e atividades linguísticas e epilinguísticas construídas.

Dessa forma, em referência à presente pesquisa, no que diz respeito ao Eixo 1, pretendemos ativar os conhecimentos interiorizados dos alunos sobre as vozes ativa e passiva do verbo, a partir de atividades de cunho linguístico e epilinguístico, que os façam refletir sobre o recurso gramatical em questão e sobre como a língua está sendo utilizada nas notícias. Entende-se que o estabelecimento de uma reflexão e conscientização sobre os fatos gramaticais, além da desejável ampliação do conhecimento, garantirá maior autonomia ao usuário da língua. Mais autônomo, o usuário estará possivelmente mais habilitado a interpretar as produções linguísticas e tenderá a fazer escolhas mais conscientes das estruturas gramaticais e de seus contextos de uso. Conforme se observa, a proposta de ensino de Vieira, resguardadas suas particularidades, também adota as concepções de gramática de Travaglia.

O Eixo 2 relaciona o ensino de gramática ao plano da produção de sentidos. O referido eixo encontrou na perspectiva funcionalista da gramática, de que Neves (2006) é destacada representante, como também na abordagem da Análise Semi linguística do Discurso, que Pauliukonis (2014) bem sintetiza, possíveis caminhos para um trabalho produtivo com a interface gramática e sentido/texto.

Neves (2006) considera os textos como unidades de uso, sendo, por isso, um processo discursivo-interacional. A associação entre componente gramatical e texto evidencia a inter-relação existente entre eles nesse processo. Por esse motivo, é substancial a abordagem do Eixo 2, visto que, em termos de ensino, o estudante pode reconhecer os componentes gramaticais na constituição e operacionalização do texto, e relacioná-lo aos processos discursivos, funcionais e sociointeracionais.

Na perspectiva da Análise Semi linguística do Discurso, mais especificamente das propostas de Patrick Charaudeau, Pauliukonis (2014) assume uma concepção discursiva da unidade textual, em que fica explícito o papel da gramática na codificação de sentidos internos e externos à materialização do enunciado. Assim, o texto é concebido como “(...) um evento em situação dialógica, em que se manifestam elementos linguísticos e extralinguísticos, codificados pela

gramática e realizados de acordo com um “contrato comunicativo” vigente para os diversos gêneros textuais” (Pauliukonis, 2014, p. 239).

A descrição, ainda que sucinta, dessas duas propostas (Neves, 2006; Pauliukonis, 2014) evidencia o quanto a escola tem a ensinar e com o que se preocupar, quando se propõe a preparar seu aluno para o ensino de gramática articulado às atividades de leitura e produção de textos – atividades que, a um só tempo, congregam os elementos gramaticais ao ato comunicativo a que eles servem.

Desse modo, a perspectiva do Eixo 2 articula o ensino de gramática às atividades de leitura e produção de textos, com vistas ao reconhecimento dos componentes gramaticais na composição de vocábulos, frases, períodos complexos e textos, como itens de produção de sentidos. Nessa mesma direção, Franchi (2006, p. 33) reconhece que “uma certa maneira de conceber ‘gramática’, ‘gramatical’, ‘saber gramática’ tem tudo a ver com texto e com discurso” (grifos do autor).

No que diz respeito à presente pesquisa, em referência ao Eixo 2, buscamos emparelhar a temática das vozes ativa e passiva do verbo, comumente relacionada ao expediente linguístico de sujeito nos papéis semânticos de agente e paciente, às características do gênero textual notícia. Assim, observamos a produção de sentidos tanto no nível microestrutural, na estrutura da sentença (papéis semânticos), quanto no nível macrotextual (vozes verbais e foco discursivo na notícia). O gênero notícia costuma atribuir foco a determinadas informações em detrimento de outras, o que pode estar relacionado ao expediente gramatical das vozes verbais. Assim, objetiva-se oportunizar a relação entre o componente gramatical e a produção de sentidos (objeto do segundo eixo), trabalhando elementos para além das características de composição estrutural prototípica do gênero.

Perpassando os dois eixos anteriores já elencados, verifica-se que, inerentemente ao trabalho com as atividades reflexivas quanto ao que é sistemático na língua e aos usos efetivos das estruturas gramaticais, em textos diversos, está o eixo da variação. Trabalhar variação no ensino de Língua Portuguesa é pautar o ensino nos padrões de realidade de uso em cada situação comunicativa. Sendo assim, o Eixo 3 deve ser integrado, na prática pedagógica, aos dois eixos anteriores, seja para cumprir os propósitos voltados mais propriamente ao conhecimento do componente gramatical (expressos no Eixo 1), seja para promover a capacidade de leitura e produção textual a partir dos expedientes linguísticos (como proposto no Eixo 2).

Este terceiro eixo encontrou embasamento na perspectiva dos trabalhos variacionistas aplicados à Educação, que enfatizam a importância do trabalho com as estruturas gramaticais a partir da pluralidade de normas que compõem a Língua Portuguesa. Assim, busca-se ampliar o repertório linguístico dos alunos, de modo que usem e reconheçam formas alternantes diversificadas em gêneros textuais igualmente variados, se assim desejar.

A propósito, Vieira (2013) define em que consiste o trabalho com essa pluralidade de normas coexistentes na sala de aula:

Trabalhar com a pluralidade de normas – quaisquer que sejam: idealizadas ou objetivas, do aluno ou do professor, do mais ao menos oral, do mais ao menos monitorado, do mais ao menos urbano/rural – dá trabalho, mas nela se revela a riqueza da humanidade, de que a variação linguística, em verdade, é apenas veículo e expressão (Vieira, 2013, p. 87).

Assim, o ensino objetivará tornar o aluno capaz de reconhecer, refletir democraticamente e produzir as variantes, posto o contexto textual-discursivo de produção. Para a efetiva abordagem do Eixo 3, é importante marcar que não deve ser negada ou ignorada a importância sociocultural e histórica do estudo da norma-padrão, mas devem ser discutidos: (i) os efeitos de sanção social para quem não segue certa norma-padrão em determinados contextos; (ii) a atitude discriminatória, que tem como motivação as características linguísticas dos falantes; e (iii) o entrecruzamento das características dos diversos registros linguísticos em seus contextos de realização. Isso significa dizer que as variações não existem, tampouco são praticadas, de forma estanque, mas sim que há um amplo e complexo conjunto de fatores socioculturais, sociolinguísticos e discursivo-interacionais na constante escolha que são feitas na busca da adequação dos enunciados aos propósitos comunicativos, desde as interações em curso menos monitoradas às mais monitoradas.

Logo, o objetivo essencial do Eixo 3 não é somente levar o estudante a ter acesso às variantes da língua, mas, sobretudo, a refletir democraticamente sobre elas; nesse contexto, o ensino possibilitará também dominar as variedades de prestígio (orais e escritas) na sociedade, de acordo com as diversas normas de uso que se manifestam em cada situação linguístico-discursiva. No que se refere a nossa pesquisa, no que diz respeito ao Eixo 3, atentamos para a heterogeneidade do sistema linguístico, que as próprias variantes na expressão das vozes ativa e passiva do verbo revelam.

A título de sistematização da proposta ora apresentada, Vieira (2017: 85-86) sumariza os três eixos de abordagem como proposta experimental para o ensino de gramática:

Desse modo, é inegável que a escola precisa trabalhar com gramática, (i) considerando o funcionamento de recursos linguísticos em diferentes níveis (fonético-fonológico, morfológico, sintático, semântico-discursivo); (ii) permitindo o acesso às práticas de leitura e produção de textos orais e escritos, de modo a fazer o aluno reconhecer e utilizar os recursos linguísticos como elementos fundamentais à produção de sentidos; e, ainda, (iii) propiciando condições para que o aluno tenha acesso a variedades de prestígio na sociedade, segundo os contínuos de variação (cf. Bortoni-Ricardo, 2004), que configuram uma pluralidade de normas de uso, sem desmerecer outras variedades apresentadas pelo aluno e/ou nos diversos materiais usados.

A proposta dos três eixos é pensada de forma a tornar aplicável um ensino que permita a construção reflexiva do conhecimento gramatical explícito, que toma por base o conhecimento natural que os alunos têm em sua gramática internalizada. Considera, então, os usos da língua e seus efeitos de sentido e a variação linguística patentes nesses usos. Pretende-se, assim, promover o ensino de vozes verbais não como mera memorização de padrões descritos/listados em paradigmas apresentados pela gramática tradicional, mas como um conhecimento epilinguisticamente construído das formas variáveis e funcionalmente produtivas de expressão, que se revelam com efeitos de sentido detectados nas atividades de leitura e produção textual. Dessa forma, a presente investigação se apoia, portanto, na exposição proposta por Vieira (2017), no sentido de sistematizar e viabilizar novos, porém não suficientes, planos de ação metodológica no tratamento do tema vozes ativa e passiva do verbo ao processo educacional.

Na próxima subseção da pesquisa, pretende-se explanar, no que se refere às bases do terceiro eixo de ensino de gramática, os conceitos básicos concernentes à Sociolinguística Variacionista, que servirão como norteadores da proposta pedagógica em todas as suas etapas, desde o desenvolvimento e aplicação até a análise dos resultados.

2.3.2. Orientação Sociolinguística Variacionista: Conceitos básicos

Este trabalho tem por base pressupostos elementares da Sociolinguística Variacionista ou Teoria da variação e mudança, conforme propostos por Labov (1972), para o desenvolvimento de

proposta pedagógica com a temática de vozes ativa e passiva do verbo para estudantes do 8º ano do ensino fundamental.

A Sociolinguística tem como objeto de estudo os padrões de comportamento que são observados dentro de uma comunidade de fala, formalizando-os de forma analítica através de um sistema heterogêneo, formado por unidades e regras variáveis. Dessa forma, de acordo com essa área científica, a língua assume uma concepção de atividade social, inerentemente plural e variável; não um fenômeno exclusivo, mas um reflexo do que os seus falantes utilizam em situações diversas de oralidade e escrita, com maior ou menor monitoramento, em tempos e espaços diferentes.

De acordo com esse modelo teórico-metodológico (Labov, 1972), a comunidade de fala é constituída de um grupo de pessoas que compartilham traços linguísticos, que diferenciam seu grupo de outros, comunicando-se mais entre si do que com os outros grupos e majoritariamente dividindo normas e atitudes diante do uso da linguagem.

Dessa forma, observam os sociolinguistas que, nas comunidades de fala, frequentemente existirão formas linguísticas em variação, isto é, formas que estão em coocorrência (quando duas formas são usadas ao mesmo tempo de forma estável) e em concorrência (quando duas formas concorrem prenunciando um caminho de mudança). Daí ser a Sociolinguística Variacionista também denominada de Teoria da Variação e Mudança.

A Sociolinguística estuda a forma como as pessoas aprendem, usam e avaliam a língua. Segundo Coelho (2015, p. 17), o sociolinguista tem o objetivo de “descobrir quais os mecanismos que regulam a variação, como ela interage com outros elementos do sistema linguístico e da matriz social em que ocorre e como a variação pode levar à mudança na língua”.

A variação linguística, como um fenômeno universal, pressupõe a existência de regras variáveis, formadas por formas linguísticas alternativas denominadas variantes linguísticas. A um conjunto de variantes linguísticas, dá-se o nome de varável linguística. Essas variáveis costumam ser investigadas estatisticamente, sendo os fenômenos em estudo tratados como variável dependente, e os grupos de fatores que podem atuar como restrições ou condicionamentos ao comportamento desse fenômeno, variáveis independentes. A variável dependente do estudo sociolinguístico é o fenômeno com o qual estamos lidando – vozes ativas e passiva do verbo. O uso de uma ou outra variante é influenciado por fatores linguísticos (estruturais) ou extralinguísticos (sociais e situacionais).

A Teoria da Variação, nesse sentido, interessa-se, portanto, em responder a alguns questionamentos que expliquem a heterogeneidade que emerge nos usos linguísticos concretos e seus condicionamentos. Segundo Labov (1972), há variantes que não recebem avaliação de determinada comunidade de fala e são usadas de forma inconsciente (indicadores); outras que recebem avaliação positiva/negativa dependendo do contexto em que estão inseridas, de maneira que as situações mais formais alteram a opção do falante (marcadores); e outras, ainda, que sempre recebem avaliação de nível absoluto da consciência do falante, de modo que constituem traços estigmatizantes (estereótipos) (cf. Martins; Vieira; Tavares, 2014, p. 13).

Como já mencionado anteriormente, todo sistema linguístico é passível de variações e possui múltiplas facetas; dessa forma, deve ser investigado sob dupla perspectiva: a da inovação e da conservação. Assim, observa-se que se faz necessário sinalizarmos outro princípio variacionista que indica que nem toda variação implica mudança, mas que toda mudança pressupõe variação. Em outras palavras, pretende-se dizer que as mudanças emergem da heterogeneidade da língua, embora nem todo fato heterogêneo resulte necessariamente em mudança.

Por fim, destacamos que a compreensão de alguns dos conceitos científicos difundidos pela Sociolinguística Variacionista (embora não desenvolvamos a metodologia clássica, que conta com rigorosos procedimentos, da coleta de dados a rodadas estatísticas multivariadas) nos auxiliou a refletir a respeito das variantes com as quais lidamos diariamente nas produções de nossos alunos, além de nos motivar a fazer hipóteses e levantamentos acerca da elaboração de determinadas atividades para trabalhar o tema das vozes ativa e passiva do verbo pedagogicamente.

Nos dias de hoje, muito se discute acerca do ensino de língua materna e a postura docente frente ao fenômeno da variação. Apesar da existência de vários estudos linguísticos sobre essa realidade inerente da língua, ainda há, ao que tudo indica, docentes que não abordam esse assunto em sala de aula, ou agem como se a língua fosse uniforme. Mesmo quando diante de diversas variedades que se revelam diante do nosso cotidiano pedagógico, muitos professores da educação básica acabam ignorando igualmente as variadas possibilidades da língua.

A esse respeito, Coelho (2015) declara que é necessário “(...) abandonar a ideia de que a língua é uma estrutura pronta, acabada, que não é suscetível a variar e a mudar”. (p. 11). Desse modo, propõe que:

(...) enquanto a língua concebida como sistema homogêneo contém somente regras categóricas, que sempre se aplicam da mesma maneira, a língua concebida como um sistema heterogêneo comporta, ao lado de regras categóricas, também regras variáveis,

condicionadas por fatores tanto do contexto linguístico quanto do extralinguístico. (p. 59)

No cotidiano escolar, geralmente, a temática da variação, quando trabalhada, ocorre somente em poucas aulas e através do ponto de vista teórico, com conceitos e expressões com as quais os alunos têm pouca familiaridade, como norma-padrão, variedade culta, variedade formal, informal, etc, o que pode causar muitas imprecisões na transmissão desse conhecimento ao aluno. Supostamente, não há espaço suficiente para reflexão quanto aos usos variáveis e, conseqüentemente, ocorre uma conceituação equivocada e propagadora de preconceitos, como, por exemplo, a de que existem, *a priori*, formas linguísticas “corretas” e formas linguísticas “erradas”.

Sobre isso, Bortoni- Ricardo (2004) afirma:

Até hoje, os professores não sabem muito bem como agir diante dos chamados “erros de português”. Estamos colocando a expressão “erros de português” entre aspas porque a consideramos inadequada e preconceituosa. Erros de português são simplesmente diferenças entre as variedades da língua. Com frequência, essas diferenças se apresentam entre a variedade usada no domínio do lar, onde predomina uma cultura de oralidade, em relações permeadas pelo afeto e informalidade, como vimos, e culturas de letramento, como a que é cultivada na escola. (p. 37)

Torna-se cada vez mais necessária uma formação sociolinguística ao professor de língua materna, uma formação que o prepare para lidar com a multiplicidade da língua, e que não trate a heterogeneidade como algo que precisa ser combatido, negativo. Ao contrário, é necessário que o professor utilize essa característica para auxiliar o aluno a aperfeiçoar aquilo que lhe é inato, mas não totalmente desenvolvido/potencializado, no que diz respeito à ampliação de sua competência comunicativa, a fim de que esteja cada vez mais inserido em diversas estruturas sociais e em diferentes experiências de letramento. É preciso que seja despertada no aluno a reflexão sobre os modos de uso da língua oral e escrita e as diversas formas estilísticas que ele pode usar de acordo com os papéis sociais que possa desempenhar. Ele mesmo irá reconhecer, em função de sua necessidade comunicativa, que há uma norma considerada padrão, que serve como elemento unificador, mas que também há, ao lado dela, diversas variedades – das mais cultas às mais populares – também detentoras de valores socioculturais, juízos de valor e que lhe permitem a expressão de diversos efeitos de sentido.

Para a compreensão da complexidade da variação especialmente no Português do Brasil, Bortoni-Ricardo (2004) propõe que se concebam as formas alternantes da língua de acordo com três linhas imaginárias, também chamadas de contínuos. São elas:

- a) contínuo de urbanização – analisa as variedades mais isoladas até as variedades urbanas padronizadas (p. 52)
- b) contínuo de oralidade-letramento – analisa eventos de menor ou maior uso da oralidade em direção a eventos de menor ou maior uso do letramento (p. 62). Segundo a autora, há eventos de letramento que podem ser permeados por minieventos de oralidade, como, por exemplo, uma aula interativa.
- c) contínuo de monitoração estilística – observa interações totalmente espontâneas até aquelas que são previamente planejadas e exigem um controle maior do falante (- monitoração, + monitoração) (p. 62).

Segundo a autora, são três fatores que nos levam a monitorar o estilo: o ambiente, o interlocutor e o tópico da conversa. Ou seja, o movimento em direção a um maior ou menor controle do que se diz depende da escolha que o falante faz em função do meio, das pessoas e do assunto em que esteja envolvido.

Dessa forma, o ensino de língua materna deve ser consolidado a partir do desenvolvimento da competência discursiva interlocutiva, leitora e escritora dos alunos, com o intuito de que possam interagir nas mais diferentes esferas sociais. Para isso, deve-se promover a constante exposição aos mais diferentes tipos de textos, tanto orais como escritos. Isso mostrará que o estudo de base descritiva – e não o de base prescritiva – observa a língua como ela é e não como deveria ser, isto é, em situações concretas de uso.

3. REVISÃO DA LITERATURA: VOZ ATIVA E VOZ PASSIVA EM PERSPECTIVA

Na presente seção, será apresentada uma breve revisão da abordagem da Gramática Tradicional sobre o conceito de vozes verbais, tendo como base as gramáticas de Faraco; Moura (1996), Cunha; Cintra (2013 [1985]), Cegalla (2008), Rocha Lima (2011 [1972]) e Bechara (2014 [1961]). Em seguida, será feita uma síntese sobre a abordagem desse tópico segundo as gramáticas descritivas de Castilho (2014), Perini (2007, 2010), Bagno (2011) e Travaglia (2011). Também será feita uma breve abordagem sobre as vozes ativa e passiva segundo os estudos linguísticos, bem como sobre o referido tema gramatical e o gênero textual notícia.

Conforme já se assinalou, geralmente, a voz é concebida como uma categoria verbal expressa pela relação entre o verbo e seu sujeito, considerando-se que este pratica (voz ativa) ou sofre uma ação (voz passiva). Há também o sujeito que pratica e sofre uma ação simultaneamente (voz reflexiva); no entanto, não nos aprofundaremos nesta categoria de voz verbal por não se tratar do tema de nossa pesquisa.

Dessa forma, será construída uma visão sistêmica sobre o tratamento desse tema de acordo com a abordagem tradicional, que é a que predomina na maior parte das salas de aula de Língua Portuguesa, e com as gramáticas descritivas, que apresentam um olhar particular sobre o tema. Observa-se, ainda, o tratamento das vozes ativa e passiva nos estudos linguísticos e, por fim, busca-se apresentar uma descrição do gênero textual notícia.

3.1 Voz ativa e voz passiva segundo a Gramática Tradicional.

Nesta subseção, utilizamos como base as gramáticas de Faraco; Moura (1996), Cunha; Cintra (2013 [1985]), Cegalla (2008), Rocha Lima (2011 [1972]) e Bechara (2014 [1961]) para apresentar uma conceituação sobre voz ativa e passiva do verbo segundo a perspectiva da Gramática Tradicional. Faraco; Moura (1996, p. 246) definem a voz verbal como “a forma assumida pelo verbo para indicar a relação entre ele e seu sujeito.”, ou seja, a voz verbal é tratada apenas do ponto de vista da atividade ou passividade do sujeito em uma oração. A voz ativa é conceituada como “quando o sujeito pratica a ação expressa pelo verbo”, como no exemplo (p. 246):

(1) A mãe penteou a criança.

A voz passiva é conceituada como “quando o sujeito sofre a ação expressa pelo verbo”, como no exemplo (p. 246):

(2) A criança foi penteada pela mãe.

Após a exemplificação de cada voz, os autores trazem o tópico “Passividade e voz passiva”, no qual explicam a diferença entre esses dois conceitos, começando a explanação da seguinte maneira: “O conceito de sujeito agente é puramente gramatical, pois nem sempre coincide com o elemento que realmente pratica a ação.” (p. 247). Através de explicações semânticas, procuram esclarecer o fenômeno: “Muitas vezes o próprio significado do verbo elimina a ideia de ação, implicando noção de passividade que se manifesta também na voz ativa.” (p. 247), como no exemplo:

(3) Ela sofreu severas repreensões.

A partir desse exemplo, esclarecem que “Gramaticalmente, o sujeito Ela é agente, embora receba a ação expressa pelo verbo (grifo do autor).” (p. 247). Faraco; Moura (1996) afirmam que “Passividade é, portanto, a qualidade que um sujeito pode apresentar em relação ao processo expresso pelo verbo. Nem sempre a passividade é expressa pela voz passiva,” (p. 247). Quanto à voz passiva, os autores a classificam em analítica ou sintética. A analítica é “formada pelo verbo ser + o particípio do verbo principal.”. E a sintética, chamada pelos autores também como pronominal, é “formada pelo verbo principal na 3ª pessoa, seguido do pronome se.” (p. 247).

Faraco; Moura (1996) abordam, também, na sessão “termos integrantes”, o elemento chamado agente da passiva, que definem como “o termo que indica o ser que pratica a ação, quando o verbo está na voz passiva. Vem regido pela preposição *por* e, rarissimamente, pela preposição *de*.” (p. 327). Acrescentam, ainda, a seguinte observação: “Embora a NGB considere o agente da passiva um termo integrante, ele pode muitas vezes ser omitido. Exemplo: ‘Todas as provas foram anuladas’” (p. 327). Por meio dessas colocações, percebe-se que um termo considerado pela gramática tradicional como integrante pode não ser explicitado pelo falante na estrutura passiva de uma oração.

Cunha; Cintra (2013 [1985]) se colocam de forma semelhante a Faraco; Moura, ao tratarem as vozes verbais tomando como elemento principal o sujeito, de modo que a ação praticada ou sofrida pelo sujeito é o ponto de partida para a definição de voz ativa e passiva em sua obra. O estudo das vozes verbais na *Nova Gramática do Português Contemporâneo* encontra-se no capítulo

sobre verbos, na Seção “Flexões do verbo” (Cunha; Cintra, 2013 [1985], p. 398), em que se apresentam o conceito de vozes ativa e passiva, além dos exemplos.

A voz ativa segundo Cunha; Cintra (2013 [1985], p. 398) representa o fato expresso pelo verbo “praticado pelo sujeito”, como no exemplo apresentado pelo autor:

(4) João feriu Pedro.

A segunda forma de voz verbal apresentada pelo autor é a voz passiva; nesse caso, trata-se do fato expresso pelo verbo que pode ser representado como sofrido pelo sujeito. Em relação à formação da voz passiva analítica, os autores afirmam que são necessários, para essa transformação de voz, o “verbo auxiliar ser e o particípio que se quer conjugar” (Cunha; Cintra, 2013 [1985], p. 399), de acordo com o exemplo:

(5) Pedro foi ferido por João.

A outra forma de voz passiva aceita pela Gramática Tradicional diz respeito à formação da voz passiva pronominal, que, segundo os autores, é formada “com o PRONOME APASSIVADOR se é uma terceira pessoa verbal, singular ou plural em concordância com o sujeito” (CUNHA; CINTRA, 2013 [1985], p. 399), exemplificada pelos autores da seguinte maneira:

(6) Não se vê [=é vista] uma rosa.

(7) Não se veem [são vistas] rosas neste jardim.

Conforme observado na abordagem dessa gramática, a explanação das vozes do verbo fica restrita a uma seção acerca das flexões do verbo, sem maiores explicações. Em outras seções, o assunto é retomado para ser apresentada a função sintática do agente da passiva como complemento do verbo ou a estruturação dos verbos na voz ativa e na voz passiva.

Cegalla (2008) conceitua voz verbal como “a forma que esta assume para indicar que a ação verbal é praticada ou sofrida pelo sujeito” (p. 219). O autor propõe que “um verbo está na voz ativa quando o sujeito é agente, ou seja, quando faz a ação expressa pelo verbo” e afirma que “um verbo está na voz passiva quando o sujeito é paciente, isto é, sofre, recebe ou desfruta a ação expressa pelo verbo.” (p. 219). O autor inicialmente define a forma verbal como o indicador da ação ou da passividade do sujeito e afirma que “(...) um verbo está na voz passiva quando o sujeito é paciente (...)” (p. 219). Cegalla (2008) também procura esclarecer alguns detalhes sobre a construção da voz passiva, como o fato de que “Somente verbos transitivos podem ser usados na

voz passiva” (p. 220) e que “Por clareza, preferir-se-á a passiva analítica toda vez que o sujeito for uma pessoa ou animal que possa ser o agente da ação verbal” (p. 220).

Assim como Faraco; Moura (1996), Cegalla aborda o agente da passiva nos termos integrantes e o define como “complemento de um verbo na voz passiva. Representa o ser que pratica a ação expressa pelo verbo passivo. Vem regido comumente pela preposição por e, menos frequentemente, pela preposição de.” (p. 220).

O estudo das vozes verbais na *Gramática Normativa de Língua Portuguesa*, de Rocha Lima (2011 [1972], p. 170), encontra-se no capítulo “Verbo”, no qual são expostas a conceituação e as categorias gramaticais que o envolvem: modo, tempo, número, pessoa e voz. O autor apresenta a definição de voz como “o acidente que expressa a relação entre o processo verbal e o comportamento do sujeito”, classificando-a em ativa, medial e dinâmica. As vozes que interessam a esta pesquisa são as vozes ativa e medial; portanto, serão essas que serão descritas e exemplificadas.

A voz ativa segundo Lima (2011 [1972], p. 170) ocorre quando o sujeito é o agente do processo indicado pelo verbo:

(8) O prisioneiro fugiu.

(9) O incêndio destruiu o velho casarão.

A segunda voz verbal apresentada pelo autor é a medial, que, pela anexação à forma ativa de um pronome átono, apresenta a modalidade passiva, em que o sujeito é paciente do processo verbal:

(10) Destruiu-se o velho casarão.

Essa significação se realiza também, paralelamente, por uma locução do *ser* + particípio passado do verbo principal, como no exemplo apresentado pelo autor (p. 170):

(11) Foi destruído o velho casarão.

O mesmo autor ainda aponta: “Organiza-se a voz passiva com o verbo auxiliar *ser*, conjugado em todas as suas formas, seguido do particípio do verbo que se quer apassivar.” (Lima, 2011 [1972], p. 169). Na mesma obra, em algumas páginas à frente, o autor apresenta o agente da passiva da seguinte maneira: “É o complemento que, na voz passiva com auxiliar (também

chamada voz passiva analítica), representa o ser que praticou a ação verbal.” (Lima, 2011 [1972], p. 170), como no exemplo:

(12) Nossa casa foi construída por este engenheiro.

Como postula o autor, “Sendo este complemento o verdadeiro agente, ou seja, aquele que exerce a ação, podemos transformar a construção passiva em ativa, e, neste caso, ele figurará como sujeito” (Lima, 2011 [1972], p. 171):

(13) Este engenheiro construiu nossa casa.

Em outra passagem, o autor afirma que o agente pode declinar de importância a ponto de ser omitido (p. 171):

(14) Nossa casa foi construída há muitos anos.

Nesse caso, quem praticou a ação é uma informação acessória, já conhecida ou que não precisa ser explicada. Introduce-se o agente da passiva pela preposição *por*, e, às vezes, *de*, conforme o exemplo apresentado por Lima (2011 [1972], p. 171):

(15) Os cartagineses foram vencidos pelos romanos.

(16) Nosso chefe era muito estimado de superiores e subalternos.

(17) “O quarto foi invadido de gente, repórteres, fotógrafos.” (Fernando Sabino)

É interessante notar que a passagem acima é a única em que Lima (2011 [1972]) explicita a possibilidade de haver transformação da construção da voz passiva para a voz ativa. Lima (2011 [1972]) também aborda a voz passiva com a partícula “se”, destacando a importância de atentarmos para a concordância do verbo acompanhado por essa partícula e seguido do substantivo no plural, em construções conforme exemplifica o autor (p. 171):

(18) Alugam-se casas.

(19) Regulam-se relógios.

(20) Venderam-se todos os bilhetes.

Segundo Lima (2011 [1972], p. 171), “este substantivo, representado (geralmente) por ser inanimado, é o sujeito da frase, razão pela qual ele há de concordar com o verbo.” O autor apresenta

como exemplo a documentação literária de um e outro caso, na linguagem modelar de Machado de Assis:

“Sentei-me, enquanto Virgília, calada, fazia estalar as unhas. Seguiram-se alguns minutos de pausa”. “Fizeram-se finalmente as partilhas, mas nós estávamos brigados”. “Não se perdem cinco contos, como se perde um lenço de tabaco. Cinco contos levam-se com trinta mil sentidos”. “Há ingratos, mas os ingratos demitem-se, prendem-se, perseguem-se”.

Nas variadas situações que se apresentam nos exemplos citados, o sujeito é sempre o paciente da ação verbal, o que caracteriza a voz passiva. O autor também aponta que, se o nome no plural estiver precedido de preposição, o verbo ficará no singular, o que se observa nos seguintes exemplos (Lima, 2011 [1972], p. 172):

(21) Precisa-se de datilógrafas.

(22) Não se obedece a ordens absurdas.

O mesmo acontece quando o verbo é intransitivo, ou empregado como tal (p. 172):

(23) Vive-se bem aqui.

(24) Assim se vai aos astros.

(25) Estuda-se pouco nos dias de hoje.

Em casos como esses, deixa-se completamente indeterminada a pessoa que pratica a ação.

Na *Moderna Gramática do Português*, de Bechara (2014 [1961], p. 172), o autor começa sua explanação definindo a voz ativa como “a forma usual simples do verbo pelo qual normalmente se indica que o sujeito é o agente da ação expressa pelo verbo.”:

(26) Tu visitaste o primo.

(27) Nós plantaremos a árvore.

É interessante analisar que, na edição anterior de sua gramática, o referido autor (2009 [1961], p. 222) define voz ativa como a “forma em que o verbo se apresenta para normalmente indicar que a pessoa a que se refere é o agente da ação.” A pessoa diz-se, neste caso, agente da ação verbal. Na referida obra, o autor apresenta um tratamento para voz diferente dos autores citados anteriormente, pois, antes de apresentar a voz passiva, define voz como a relação ente o acontecimento e seus participantes, atestando “O primeiro participante lógico, o sujeito, pode ser agente do acontecimento (voz ativa) ou objeto do acontecer (voz passiva), ou agente e objeto ao mesmo tempo (voz média, incluído o reflexivo)”. (Bechara, 2009, p. 213). Sobre a voz passiva, o

autor diz: “a voz passiva é a forma especial em que se apresenta o verbo para indicar que o sujeito é paciente da ação verbal” (Bechara, 2014 [1961], p. 102). Como podemos observar nos exemplos oferecidos na obra:

(28) Duas colegas foram visitadas por Maria.

(29) Alugam-se casas.

Nos exemplos acima citados acima a voz passiva assume duas formas; no caso, trata-se da voz passiva analítica em (28) e da voz passiva pronominal em (29). Para o autor (2014 [1961], p. 103), na formação da voz passiva analítica, “se junta um verbo auxiliar temporal (ser, estar, ficar) ao particípio do verbo principal”, conforme os exemplos indicados por ele:

(30) Fomos procurados pelos amigos.

(31) O artigo estava assinado pelo chefe.

(32) O colega ficou prejudicado pelo irmão.

No caso da voz passiva pronominal, Bechara (2014, p. 103) afirma que “se junta a um verbo na voz ativa o pronome se”, sendo que “o verbo só pode estar na 3ª pessoa (singular ou plural) e na língua moderna, não vem expresso o agente da passiva”. Dois dos exemplos usados pelo autor são os seguintes (p. 103):

(33) Alugam-se casas.

(34) Viu-se o erro da última parcela.

Em consonância com um critério mais semântico da voz verbal, Bechara (2014 [1961], p. 104) faz uma distinção entre passividade e voz passiva:

É preciso não confundir voz passiva e passividade. Voz passiva é a forma especial em que se apresenta o verbo para indicar que a pessoa recebe a ação: ‘Ele foi visitado pelos amigos’, ‘Alugam-se bicicletas’. Passividade é o fato de a pessoa receber a ação verbal. A passividade pode traduzir-se não só pela voz passiva, mas ainda pela voz ativa, se o verbo tiver sentido passivo: ‘Os criminosos recebem o merecido castigo’.

Mesmo que a estrutura sintática da frase seja classificada como voz ativa, a análise semântica mostra que o sujeito recebe a ação, ocorrendo, portanto, a passividade numa frase que classificamos, segundo a Gramática Tradicional, como voz ativa.

Com base nas gramáticas analisadas, podemos verificar que os enunciados sobre vozes verbais segundo a Gramática Tradicional objetivam a transformação de sentenças ativas para passivas e vice-versa, não costumando indicar a possibilidade de mudança semântico-discursiva em relação à ênfase/ao foco nos termos após a alteração estrutural das frases. Com esse tipo exclusivo de abordagem, o aluno não se vê estimulado a fazer relação do conhecimento apresentado com as situações cotidianas e, muitas vezes, questiona por que necessita aprender tal conteúdo. Assim, observamos que a natural limitação de cada quadro teórico-descritivo, tradicional ou não, é uma realidade que precisa ser considerada nas práticas pedagógicas, motivo pelo qual Vieira (2017c) entende ser necessário aliar quadros teóricos para o pleno cumprimento dos objetivos pedagógicos da área de Língua Portuguesa.

3.2 Voz ativa e voz passiva segundo as gramáticas descritivas

Nesta seção, utilizamos como base as gramáticas de Castilho (2014), Perini (2007, 2010), Bagno (2011) e Travaglia (2011) para apresentar a conceituação e o tratamento das vozes ativa e passiva segundo a perspectiva das gramáticas descritivas.

O tema das vozes verbais na *Nova gramática do Português Brasileiro*, de Castilho (2014, p. 417), é abordado em uma subseção que trata da semântica do verbo, no tópico “Categorias semânticas do verbo”. Segundo Castilho (2014, p. 415-416), a voz é uma das propriedades sintático-semânticas da predicação. Na voz ativa, “o verbo atribui ao sujeito da sentença o papel de /agente/, e ao objeto direto o papel de /paciente/” (Castilho, 2014, p. 416). Conforme o exemplo do autor (p. 416):

(35) O moleque espetou o gato da vizinha.

Nesse aspecto, o autor nos introduz ao conceito da expressão ‘papel semântico’, que constitui a atribuição que os termos da oração podem assumir, sendo desencadeada pelo verbo.

Dando prosseguimento ao tema, Castilho (2014, p. 436) assim descreve voz passiva: “o verbo na voz passiva atribui ao sujeito da sentença o papel de /paciente/, e ao complemento verbal o papel de /agente/”, conforme o exemplo do autor (p. 436):

(36) O gato da vizinha foi espetado pelo moleque.

Percebe-se, nesses conceitos, a preferência em Castilho (2014) para definir vozes verbais como uma atribuição de papéis ao sujeito e ao complemento. Em relação à formação da voz passiva analítica, Castilho (2014) a descreve da seguinte forma:

No português, ser + particípio forma a passiva padrão; estar + particípio forma a passiva resultativa. Em outras línguas românicas, verbos dêiticos como ir e vir formam a passiva, como no italiano viene detto, va detto, ‘precisa ser dito’, ou seja, voz passiva com sentido de obrigatoriedade (Castilho, 2014, p. 436).

Nesse cenário, embora existam várias formas de estrutura da voz passiva, o foco, neste trabalho, é a formação ser + particípio, visto que, conforme Castilho (2014), essa é a forma padrão da voz passiva analítica.

Segundo Bagno (2011, p. 580), a voz do verbo (também chamada diátese) é a propriedade que nos informa sobre a relação entre o estado de coisas referido e os participantes do que é relatado. O autor considera os participantes da oração e não apenas o sujeito. Além disso, o conceito apresentado parece considerar também o contexto em que o enunciado ocorre. Isso pode ser cogitado pelo seguinte trecho da fala: “a relação entre o estado de coisas referido”. É importante destacar que Bagno (2011) pondera que, para uma boa compreensão do conceito de voz verbal, é necessário que se diferenciem papéis sintáticos e semânticos dos elementos da sentença. Explica que as noções de sujeito e objeto direto, por exemplo, se referem a funções sintáticas, enquanto as noções de agente e paciente se referem a noções semânticas; por isso, não se pode confundir sujeito com agente, nem objeto com paciente.

Castilho deixa evidente a mistura de papéis sintáticos e semânticos existentes nas definições tradicionais. Essa mistura não acontece por acaso; a passiva é uma forma marcada, pois apresenta uma estrutura em que há inversão dos papéis sintáticos, apesar dos semânticos continuarem os mesmos.

Bagno (2011, p. 582) exemplifica:

(37) O gato apanhou o rato

O gato = sujeito agente

O rato = sujeito paciente

(38) O rato foi apanhado pelo gato.

O rato = sujeito paciente

gato = agente da passiva

O que se pode perceber nos exemplos é que “o rato”, mesmo ocupando em cada oração posições sintáticas diferentes – a de objeto na primeira ocorrência e a de sujeito na segunda ocorrência –, continua a sofrer a ação; portanto, o papel semântico do constituinte “o rato” continua o mesmo.

Ao abordar sobre voz ativa e passiva em sua *Gramática descritiva do português*, Perini (2007, p. 218) fala sobre a correspondência parcial entre essas vozes. O autor atesta que para cada passiva há sempre uma oração ativa correspondente, mas que nem toda oração ativa possui uma passiva correspondente, atribuindo isso a traços do verbo. Como exemplos, são apontados os verbos *cozinhar*, *fazer*, *escrever* e *ler*, que podem ser utilizados tanto em construções passivas quanto ativas; já o verbo *ter* só admitiria construções ativas, não havendo verbos que só admitem construções passivas. Para termos de descrição, é admitido que os verbos que aceitam construção passiva são marcados com o traço [Pass+]; de outro lado, os que não admitem são marcados com o traço [Pass-]. O autor define a relação passiva/ativa através do viés da passivização:

Sempre que houver uma oração formado por: um sujeito SN1
 + uma forma do verbo ser + o particípio de um verbo V1 marcado [+Pass]
 + um adjunto circunstancial formado da preposição por + SN2
 Haverá também uma oração formada de
 SN2 como sujeito
 +V1 no tempo e modo de ser na primeira estrutura
 +SN1 como objeto direto
 [A primeira estrutura se denomina ativa e a segunda passiva] (Perini, 2007, p. 218)

Para Perini (2007), o estudo sistematizado da gramática deve estar ligado ao funcionamento efetivo da língua, pois assim o aluno desenvolve conscientemente suas habilidades linguísticas. Para isso, a gramática adequada deve partir dos itens lexicais e gramaticais da língua e mostrar as regras em seu uso, desde o sintagma até o texto. Desse modo, o autor aborda os elementos agente e paciente das ações verbais sob a perspectiva dos papéis semânticos, conceito que se refere às relações de significados expressas pelas funções sintáticas entre si, independentemente de seu preenchimento léxico. Desse modo, o autor define como agente o papel semântico desempenhado pela entidade que provoca a ação denotada pelo verbo; entende-se que o agente provoca essa ação voluntariamente. Algumas consequências dessas condições dizem respeito ao fato de que só pode ocorrer agente quando a sentença exprime uma ação; e que o agente é sempre um ser animado (humano ou animal). O autor também dispõe sobre o significado de

paciente como sendo o papel semântico que expressa a entidade diretamente afetada por uma ação, ou que “sofre a ação”, para utilizar o termo tradicional (Perini, 2007, p. 260).

Perini (2007, p. 260) também busca uma definição para as estruturas passivas: “Se a estrutura contém predicado composto do verbo ser + particípio; é uma estrutura passiva. Caso contrário, é uma estrutura ativa.” O autor utiliza a frase: “Meu livro foi rasgado” como exemplo. Nessa frase, o sujeito “meu livro” é interpretado como paciente. O resultado é uma representação semântica de acordo com a intuição dos falantes: “meu livro” é o paciente e o agente é não-especificado. Por fim, o autor conclui que as orações passivas precisam ser interpretadas por um sistema separado, uma contingência do precário estado de conhecimento sobre o assunto, sendo necessário procurar meios de integrar a interpretação das passivas, talvez lançando mão da relação de correspondência parcial existente entre passivas e ativas.

Para a melhor compreensão dos objetivos da presente pesquisa, também consideramos importante estabelecer uma interface entre a teoria dos papéis temáticos com as vozes verbais.

Em Perini (2010, p. 147), papel temático “é a relação semântica que existe entre o verbo e os diversos sintagmas que coocorrem com ele na oração.” Segue-se a perspectiva de que o papel temático é definido por uma função semântica atribuída aos argumentos e adjuntos, estabelecendo-se gramaticalmente uma relação de significados mentais e conceituais para a interpretação das cenas verbais e das entidades nelas envolvidas. Sendo assim, os papéis temáticos seriam parte da estrutura semântica das línguas e permitiriam compreender as estruturas gramaticais e a significação a elas associadas. Isso permite afirmar que cada argumento inserido na sentença recebe um papel temático. Entre os papéis temáticos que são mais pertinentes para a nossa pesquisa, estão o agente e o paciente, definidos de acordo com Perini (2010, p. 149):

- Agente: Entidade que desencadeia a ação e age com controle.

(39) [O professor] apagou o quadro.

Na sentença, o argumento destacado não apenas é responsável pelo desencadeamento do evento, como tem controle sobre ele.

- Paciente: Entidade representada por um ser animado ou inanimado, afetada pela ação verbal, que sofre mudança de estado (p. 149)

(40) [O professor] engordou bastante.

Na sentença, o sintagma destacado sofreu uma afetação do tipo mudança de estado, ou seja, passou de um estado a outro em decorrência do desenvolvimento do evento.

Dessa forma, conclui-se que os papéis temáticos são importantes na descrição gramatical no que tange ao tema vozes verbais, porque essa descrição procura, em última análise, explicitar a relação que existe entre a forma e o significado das expressões linguísticas. É um tema complexo cujo conhecimento teórico é fundamental para o professor, pois possibilita ampliar o conhecimento acerca de um conteúdo gramatical sob uma ótica linguística e assim assumir um posicionamento mais científico no ensino das vozes verbais.

Segundo Travaglia (2011), ao se trabalhar com vozes verbais, deve ser levado em consideração que podemos abordar diversos aspectos sem nos atermos a práticas pautadas somente em nomenclaturas, pois, dependendo da teoria utilizada para o ensino, podemos reconhecer outras vozes além das tradicionalmente estudadas. Além disso, a voz passiva também deve ser ensinada para que os alunos, entendendo as diferentes estruturas das frases, possam melhorar suas habilidades de escrita e aprimorar a compreensão de textos em que o foco esteja no paciente ou na ação em si, em vez de no sujeito. No campo que se relaciona ao ensino das vozes verbais, um dos aspectos que se estuda é a estrutura sintática das sentenças. Nesse sentido, segundo Campos (2014, p. 108), “embora a compreensão de que as palavras na frase se relacionam possa parecer à primeira vista muito simples e óbvia, ela não o é para alunos acostumados a uma visão fragmentada da realidade”. Campos (2014) aponta a importância de se trabalhar com o aluno para o desenvolvimento da habilidade de estabelecer relações sintáticas, não só nos conteúdos gramaticais, mas também na leitura e produção escrita. Sendo assim, considerando as relações sintáticas no estudo das vozes verbais, nem sempre o aluno é bem sucedido nesse aspecto; portanto, deve-se trabalhar essa questão em todos os níveis de ensino. No ensino de vozes verbais, é importante se considerar os aspectos sintático e semântico.

Dessa forma, Ilari; Basso (2014) afirmam que:

A conexidade sintática é uma propriedade das sentenças à qual os falantes são muito sensíveis, mas é apenas um dos muitos aspectos da sentença que importam no uso real; na maioria das vezes, esperamos que a sentença, além de ser sintaticamente conexa, seja o relato linguístico de alguma coisa que acontece no mundo ou na cabeça das pessoas. Para atender a esta segunda expectativa, as sentenças estruturam-se na forma de um núcleo semântico aberto (que é em geral expresso pelo verbo) no qual vários participantes se inserem com um papel determinado: agente, paciente, instrumento, causa etc. (ILARI; BASSO, 2014, p. 126)

De acordo com Ilari; Basso (2014), a sentença segue uma lógica que se estrutura também em um núcleo semântico desencadeado pelo verbo. Nessa mesma perspectiva, Franchi (2006) diz:

Considerem de novo algumas das orações do diálogo em que entra o verbo “quebrar”. Um falante do português, que conhece bem o sentido desse verbo, sabe (porque fala português e independentemente de qualquer análise sintática) que esse verbo expressa uma relação complexa que envolve vários elementos tomados como argumentos: um agente e um paciente (que caracterizam um verbo de ação), um instrumento ou causa, cada um deles, por sua vez em uma relação específica com o verbo (Franchi, 2006, p. 61).

Segundo Franchi (2006) e Ilari; Basso (2014), o verbo possui um núcleo semântico inerente a qualquer análise sintática. Sendo assim, a importância da sistematização desses estudos no ensino fundamental se dá de forma a possibilitar aos estudantes compreender melhor a ocorrência das relações sintáticas e semânticas das sentenças.

De modo geral, pode-se evidenciar que as abordagens tanto das gramáticas tradicionais como das descritivas usam o semântico (papéis) e o morfossintático (estrutura dos verbos e funções sintáticas) no tratamento do tema gramatical em questão. No entanto, as gramáticas descritivas deixam os limites entre o sintático e o semântico mais claros e evidentes, fundamentados pelo quadro teórico. A aplicabilidade da voz em textos com seus efeitos semântico-discursivos não foi trabalhada em nenhuma das gramáticas analisadas, por não ser este o objetivo desses compêndios.

Assume-se para este trabalho a perspectiva descritiva mais ampla da abordagem gramatical, sem desconsiderar as contribuições da Gramática Tradicional para o estudo das vozes verbais, visto que as gramáticas em geral dão conta dos papéis sintáticos e semânticos dos constituintes das sentenças. O presente trabalho busca, então, promover o ensino das construções morfossintáticas que dizem respeito à voz ativa e à voz passiva, além de situar alguns efeitos semântico-discursivos a partir do emprego dessas construções em gêneros textuais.

3.3 Voz ativa e voz passiva segundo os estudos linguísticos

Nesta seção, será apresentada uma breve revisão sobre a abordagem das vozes verbais à luz de alguns estudos linguísticos.

De um ponto de vista funcional, a literatura tem preferido definir voz como um domínio multifatorial, com numerosos valores e possibilidades correspondentes de expressão que se apresentam de forma variável nas línguas (Givón, 1990). Quanto ao papel da voz na composição

estrutural e discursiva das línguas, Camacho (2002, p. 227) define como voz “a forma que o predicado verbal assume para representar sua relação com o argumento na função do sujeito.” O autor considera a voz mais especificamente “uma diversidade de valores semântico-oracionais e pragmático-discursivos, codificados na sintaxe por diferentes tipos de configurações estruturais” (Camacho, 2000, p. 215). Segundo Benveniste (1995, p. 85), a voz é “a diátese fundamental do sujeito no verbo, denota uma certa atitude do sujeito relativamente ao processo, e por meio dessa atitude esse processo se encontra determinado no seu princípio”.

Segundo Dik (1997), a voz é considerada um fenômeno de interface semântica, sintática e pragmática, pois expressa a relação intrínseca entre o verbo e o seu sujeito sintático. A voz é mais que uma categoria do verbo, é a maneira como apresentamos o que queremos dizer; sendo assim, a voz é construída por todo o sentido da sentença, que se instaura em um contexto comunicativo específico.

Nesse sentido, a voz pode ser tratada como construção pois ela não se refere somente ao verbo (predicado), mas à atribuição de sujeito, objeto. Em outras palavras, a discussão sobre voz vai além de “praticar” ou “sofrer” uma ação. Segundo Dik (1997), a voz pode expressar ação, processo, posição ou estado, o que é determinado pelas funções semânticas, que apontam para sua função principal, a perspectivação e o foco no agente ou no paciente, que se definem discursivamente.

Givón (1990) e Camacho (2000; 2002) atribuem à voz uma gama extensa de valores e de possibilidades de expressão, que se fundamentam em três principais domínios funcionais: a topicalidade, a impessoalidade e a detransitividade.

No âmbito da passividade, o domínio funcional da topicalidade atribui a função de tópico a um argumento não-agente; esse comportamento é oposto ao da sentença ativa correspondente, em que o tópico é comumente o sujeito/agente. Já no domínio funcional da impessoalidade, suprime-se a identidade/presença do argumento agente, geralmente o sujeito expresso da sentença ativa. E no domínio funcional da detransitividade, a construção de voz é semanticamente menos “ativa”, menos transitiva, mais estativa que a construção “ativa” correspondente.

Segundo Camacho (2002), a voz é um recurso que organiza a predicação e é uma estratégia de perspectivação de alguma situação descrita em um ato discursivo. A construção de voz tem a forma do predicado verbal, mas não se restringe ao verbo: seu escopo é a predicação e a

voz se organiza sintaticamente a partir de uma correção de motivações pragmáticas, via funções semânticas.

O autor (2002) distingue passividade de construção passiva, como o primeiro sendo um evento extralinguístico e o segundo como um fenômeno linguístico e gramatical. A passividade é um processo que caracteriza a natureza, o estado ou o que é passivo (que sofre ou recebe a ação). Em uma oração, a passividade se refere somente a aspectos semânticos, enquanto na construção de voz passiva se refere a aspectos sintático-semânticos que a construção apresenta, geralmente: Suj (Pac) + [aux + particípio]SV.

Sendo assim, a passividade é a expressão de algo ou alguém passivo em uma realidade extralinguística, ao passo que a construção passiva é a representação linguística de uma circunstância apresentada a partir do ponto de vista do argumento afetado pelo processo verbal, salientando o fato. A construção passiva caracteriza-se pela presença de um paciente tópico, um verbo auxiliar mais um verbo participial e um agente não tópico. No entanto, a forma prototípica do PB caracteriza-se pela supressão do agente (Camacho, 2002). Segundo Givón (1990), na construção passiva, o fato de se suprimir o agente e topicalizar o paciente/afetado dá saliência à ação ou ao processo.

Para Camacho (2000, p. 228), quanto à detransitividade, a passiva é uma construção semanticamente estativo-processiva, se comparada ao alto grau de transitividade do predicado da ativa correspondente. A passiva se submete a uma clara tendência pela topicalidade da entidade paciente promovida a sujeito, o que se verifica na alta incidência de anteposição de sintagmas nominais nominativos; alguns casos de posposição são também pragmaticamente motivados. Ainda de acordo com o autor (2000), de um ponto de vista sintático, as propriedades de marcação de caso, presentes no Sujeito/Agente da ativa, são automaticamente transpostas para o tópico não-agentivo da passiva.

Em síntese, podemos evidenciar que a abordagem apresentada pelos estudos linguísticos em questão privilegia, de modo geral, a expressão da voz como uma construção organizacional motivada por diversos fatores, e não apenas como estruturas morfossintáticas e semânticas prontas. Dentre esses fatores, ressalta-se a questão da funcionalidade, do uso, da escolha da voz ativa ou passiva de acordo com aquilo que se quer enfatizar, atribuindo foco no processo de organização e perspectivação dos dados. Contemplar, além dos aspectos morfossintáticos e semânticos das vozes,

os aspectos discursivo-pragmáticos que envolvem essas escolhas pode tornar o ensino de língua portuguesa mais significativo, o que vai ao encontro dos objetivos desta pesquisa.

3.4 Voz ativa, voz passiva e o gênero textual notícia

Nesta seção, considerando os objetivos do trabalho, buscamos vincular o tema das vozes verbais ao gênero textual notícia. Para tanto, faz-se necessário tratar, antes, da concepção de gênero textual, da abordagem pedagógica dos gêneros orientada oficialmente, bem como do fato de que o referido gênero pode representar um contexto extremamente produtivo para o ensino de vozes verbais.

De acordo com Marcuschi (2005, p. 19), os gêneros textuais são “fenômenos históricos profundamente vinculados à vida cultural e social, que contribuem para ordenar e estabilizar atividades comunicativas do dia a dia”, de modo que são concebidos como fruto do trabalho coletivo, exercendo função sociocomunicativa.

Como atesta Benassi (2009), a ênfase na importância do trabalho pedagógico com gêneros diversos tem como justificativa a necessidade de que os alunos leiam textos atuais, mais próximos de sua realidade, tanto no que diz respeito à temática quanto às diferentes manifestações da linguagem.

Dolz e Schneuwly (2010) acreditam que:

(...) uma proposta de ensino/aprendizagem organizada a partir de gêneros textuais permite ao professor a observação e a avaliação das capacidades de linguagem dos alunos; antes e durante sua realização, fornecendo-lhe orientações mais precisas para sua intervenção didática. Para os alunos, o trabalho com gêneros constitui, por um lado, uma forma de se confrontar com situações efetivas de produções e leitura de textos e, por outro, uma maneira de dominá-los progressivamente. (DOLZ; SHNEUWLY, 2010, p. 64)

Nesse sentido, os PCN's (1998) já preconizavam, ao discutir a relevância dos gêneros textuais no ensino da língua, que os textos se organizam de acordo com sua natureza temática, composicional e estilística, caracterizando-os como pertencentes a este ou aquele gênero. Assim, o documento afirma que a noção de gênero, como parte constituinte do texto, deve ser tomada como objeto de ensino, sendo necessário contemplar nas atividades “a diversidade de textos e gêneros, e não apenas em função de sua relevância social, mas também pelo fato de que textos

pertencentes a diferentes gêneros são organizados de diferentes formas” (BRASIL, 1998, p. 23 e 24).

A BNCC (2018) também recomenda “o contato dos estudantes com gêneros textuais relacionados a vários campos de atuação e a várias disciplinas partindo-se de práticas de linguagem já vivenciadas pelos jovens para ampliação dessas práticas, em direção a novas experiências” (BRASIL, 2018, p. 136). Sendo assim, o trabalho com gênero textual nas aulas de Língua Portuguesa da educação básica deve contribuir, em última análise, para que os alunos ampliem as suas competências leitoras e de produção de texto.

Quanto ao gênero notícia, a Base postula ainda que ele deve ser trabalhado tanto no primeiro quanto no segundo ciclo do Ensino Fundamental, de modo a contribuir para a construção dos conhecimentos textuais dos alunos, analisando as funções e efeitos de sentido, tanto na escola quanto em seu cotidiano. Dessa forma, segundo o documento, são habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos:

(EF69LP03) Identificar, em notícias, o fato central, suas principais circunstâncias e eventuais decorrências; em reportagens e fotorreportagens o fato ou a temática retratada e a perspectiva de abordagem, em entrevistas os principais temas/subtemas abordados, explicações dadas ou teses defendidas em relação a esses subtemas; em tirinhas, memes, charge, a crítica, ironia ou humor presente (BRASIL, 2017, p. 143).

(EF69LP08) Revisar/editar o texto produzido – notícia, reportagem, resenha, artigo de opinião, dentre outros –, tendo em vista sua adequação ao contexto de produção, a mídia em questão, características do gênero, aspectos relativos à textualidade, a relação entre as diferentes semioses, a formatação e uso adequado das ferramentas de edição (de texto, foto, áudio e vídeo, dependendo do caso) e adequação à norma culta (BRASIL, 2017, p. 145).

(EF06LP02) Estabelecer relação entre os diferentes gêneros jornalísticos, compreendendo a centralidade da notícia (Brasil, 2018, p. 165)

Compreende-se que colocar os alunos do Ensino Fundamental para lerem, produzirem e identificarem as propriedades linguísticas constitutivas do gênero notícia é de suma importância para uma aprendizagem significativa, fazendo parte do “conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (Brasil, 2018, p. 07). O contato com o texto jornalístico informativo contribui para a formação de um cidadão crítico e reflexivo frente a nossa sociedade.

Considerando especificamente o tema das vozes verbais (ativa e passiva) em notícias jornalísticas, em uma perspectiva sociolinguística, Maduro; Pacheco (2023) demonstra a relevância de se associar o perfil desse gênero ao referido tema gramatical. Os autores afirmam que a motivação para o estudo foi a escassez de trabalhos que analisassem o fenômeno linguístico da voz

passiva dentro da Sociolinguística Variacionista, fato também observado na presente pesquisa. Em linhas gerais, a investigação atesta a relevância da temática abordada na notícia, demonstrando, por exemplo, que, apesar de os manuais de jornalismo recomendarem o uso da voz ativa nos textos noticiosos, a passiva é privilegiada nas narrativas de feminicídio. Dentre os fatores que favoreceram a voz passiva, foram observados a presença dos verbos matar e assassinar; bem como as porções estruturais do gênero jornalístico, tais como fotolegenda, fechamento da notícia e subtítulo.

Levando em consideração a importância do trabalho com o gênero textual notícia nas aulas de Língua Portuguesa e a indicação de sua relevância para o tratamento do tema das vozes verbais, propomos, então, uma sequência pedagógica na qual o referido gênero é utilizado como recurso para o ensino desse componente linguístico. No presente trabalho será feito o uso, da organização e da funcionalidade das construções de voz nos títulos de notícia e nas manchetes, subsidiados, em alguns momentos, pelas notícias, trabalhando com os alunos os efeitos de sentido produzidos pelas mesmas, bem como a intenção comunicativa ao se utilizar uma voz verbal em detrimento de outra. Por tratar-se de um gênero textual que faz parte do universo dos educandos e fundamental para a interação humana, acredita-se que a abordagem desse gênero no trabalho contribuirá para uma aprendizagem profícua do tema gramatical proposto.

A seção a seguir apresentará a sequência pedagógica para o ensino de voz ativa e passiva, construída em duas etapas: a experiência-piloto e a segunda, com revisão e ampliação da primeira. Nessa apresentação, serão descritos a metodologia, com os procedimentos, o contexto e os participantes da pesquisa, além da descrição das experiências, bem como a análise e a discussão de resultados.

4. SEQUÊNCIA PEDAGÓGICA: PARA O ENSINO DE VOZ ATIVA E VOZ PASSIVA

Em conformidade com o já exposto até aqui, entende-se que, qualquer que seja o conteúdo a ser trabalhado no espaço da aula de Língua Portuguesa, o modo como é abordado dependerá sempre da concepção escolhida sobre o tema por aquele que leciona. No percurso da presente pesquisa, procura-se deixar claro sob que alicerces foram assentadas as bases acerca da compreensão do ensino de gramática em seus mais variados aspectos. Nesta seção, serão descritas experiências que buscam, em alguma medida, propor uma abordagem produtiva do componente gramatical, com base no tema das vozes ativa e passiva do verbo, tendo como base sua estrutura, efeitos de sentido e variação.

A sequência pedagógica possui duas versões: após a aplicação da primeira versão, foram incorporadas modificações e acréscimos de atividades na segunda experiência, a fim de proporcionar tanto aos docentes como aos alunos uma experiência mais completa e produtiva no que diz respeito ao ensino de voz ativa x voz passiva. Apresentaremos, nas subseções a seguir os fundamentos adotados para a elaboração das atividades, a metodologia da pesquisa, os procedimentos, o contexto e os participantes, a descrição e aplicação da sequência pedagógica, bem como a análise dos resultados e as considerações finais.

4.1 Fundamentos adotados para a elaboração das atividades

A fim de fundamentar a elaboração de atividades didáticas para o ensino de voz ativa e passiva no presente estudo, buscou-se – além de recorrer à abordagem cientificamente fundamentada desse tema gramatical (conforme revisão apresentada no Capítulo 2 desta dissertação) – aporte teórico-metodológico que permitisse dar conta das diversas faces do ensino de gramática (conforme debate e aprofundamento apresentado no Capítulo 1 deste trabalho).

Assim sendo, a sequência de atividades – elaboradas, aplicadas e avaliadas no âmbito deste trabalho – adota, em linhas gerais, a proposta de Vieira (2014, 2017), em relação aos 3 eixos para o Ensino de Gramática. No que se refere à construção do conhecimento gramatical – que a autora propõe que seja reflexiva, qualquer que seja o eixo em questão –, foram elaboradas tarefas com base nos tipos de atividades formulados por Franchi (2006 [1991]), quais sejam: atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas, e em alguns dos procedimentos propostos por Pilati

(2017), com sua metodologia da aprendizagem linguística ativa. Ao desenvolver essas atividades, pode-se afirmar que o trabalho também está pautado no ensino de gramática concebido por Travaglia (2009), no que se identificou como uma gramática de uso e reflexiva.

As atividades foram elaboradas de modo a trabalhar com os três eixos de ensino de gramática, conforme Vieira (2014, 2017a, 2017b). No que diz respeito ao Eixo 1, que concebe o ensino de gramática como uma atividade reflexiva e busca despertar a consciência morfossintática do aprendiz, pretendemos ativar, em uma abordagem metacognitiva, os conhecimentos tácitos dos alunos sobre vozes verbais ativa e passiva. Por meio da elaboração de atividades de cunho linguístico e epilinguístico que viabilizem a construção do conhecimento gramatical implícito dos estudantes, busca-se a valorização de seus conhecimentos prévios para fazê-los refletir sobre o modo como a língua está sendo utilizada nas notícias.

No que concerne ao Eixo 2, busca-se atrelar a temática das vozes ativa x passiva do verbo, naturalmente relacionada ao expediente linguístico de sujeito nos papéis semânticos de agente e paciente, às características do gênero textual notícia. Este costuma atribuir foco a determinadas informações em detrimento de outras, o que pode estar relacionado ao expediente gramatical das vozes verbais. Assim, objetiva-se oportunizar a relação entre o componente gramatical e a produção de sentidos (objeto do segundo eixo), trabalhando elementos para além das características macroestruturais do gênero.

Quanto ao Eixo 3, que é o menos explorado para o fenômeno gramatical das vozes verbais, atenta-se para a heterogeneidade do sistema linguístico que as próprias variantes na expressão das vozes do verbo propõem. Franchi (2006), um dos autores também contemplados na proposta dos três eixos de Vieira (2014, 2017a, 2017b), postula que o saber metalinguístico existe tão somente para explicar o saber linguístico e só existe porque o saber linguístico é natural e compartilhado por todos os alunos, não podendo ser de outro modo, uma vez que somente há investigação se houver a existência de um objeto a ser investigado. De fato, o saber linguístico precisa estar solidamente estabelecido por meio de atividades linguísticas e epilinguísticas – o que implica fazer o aluno entrar em atividade, produzindo e interpretando enunciados/textos, e manipular criativamente os recursos existentes –, para que o saber metalinguístico seja eficaz e útil ao aluno, já que se trata de um saber reflexivo e que, por isso, impõe considerações de natureza intelectual mais elaborada. Dizendo de outro modo, não será produtivo saber, por exemplo, passar as frases

da voz ativa para voz passiva, se o conhecimento linguístico acerca dessas construções ainda não foi epilinguisticamente construído, para, por fim, ser metalinguisticamente sistematizado.

De acordo com Travaglia (2009), as atividades devem ter por objetivo explicitar fatos da estrutura e funcionamento da língua, sendo possível, assim, desenvolver o foco nos efeitos de sentido que os elementos linguísticos podem produzir na interlocução. E, mais importante, a consequência para o ensino de língua portuguesa é que este não se restringe a exercícios contínuos de descrição gramatical ou estudo de terminologias, passando a valorizar mais o uso da língua em situações concretas de interação. Sendo assim, a proposta apresentada pelo autor coloca, à disposição do professor, orientações necessárias para desempenhar, em sua prática, atividades de reflexão que privilegiem as possibilidades de uso contidas na língua.

A sequência pedagógica planejada no âmbito desta pesquisa busca enfatizar, também, os seguintes princípios utilizados por Pilati (2017) na metodologia por ela identificada como Aprendizagem Linguística Ativa: “levar em consideração o conhecimento prévio dos alunos; desenvolver o conhecimento profundo dos fenômenos estudado e promover a aprendizagem ativa por meio do desenvolvimento de habilidades metacognitivas.” (Pilati, 2017, p. 101). Para tanto, a referida sequência se vale do uso de recursos como imagens e material concreto (cf. Pilati, 2024) para a compreensão de conceitos abstratos de forma mais clara e tangível. Segundo Pilati (2017), quando os alunos podem ver e tocar o objeto de estudo, o aprendizado torna-se mais significativo, contribuindo para conectar o conteúdo da aula com experiências do mundo real. Outra fonte de consulta e inspiração para este trabalho, e que nos acompanhou ao longo do desenvolvimento da pesquisa, é o Projeto Gramaticoteca, desenvolvido por Pilati, em 2012, e divulgado nas redes sociais e em seu livro (2024), que proporciona acesso dos professores de todo o país a uma coletânea de materiais inovadores, criados sob os princípios da referida Metodologia de Aprendizagem Ativa (Pilati, 2017) para o tratamento científico da língua na sala de aula.

A eleição das abordagens ora indicadas para comporem o referencial teórico e metodológico deste trabalho decorre do entendimento de que a aula de Língua Portuguesa não deve se restringir à conceituação gramatical ou ao treino de estruturas tomadas como padrão, mas auxiliar os alunos a se comunicarem melhor, usando o conhecimento dos expedientes linguísticos em seu favor.

4.2 Metodologia da pesquisa

Adota-se como metodologia procedimentos da chamada pesquisa-ação, uma vez que nos permite investigar a própria prática, não só com a finalidade de avaliar problemas relacionados ao ensino-aprendizagem do tema vozes verbais, mas buscando também transformar a prática docente. Por considerar como participantes da pesquisa não só os alunos, mas também nós, professores, a observação dos resultados obtidos poderá trazer grande transformação para a prática pedagógica.

A reflexão sobre a prática e o ensino de vozes verbais no âmbito do Ensino Básico, pretendida neste espaço, enseja trazer mudanças significativas, contribuindo, assim, com uma proposta que se coadune com um ensino responsável, capaz de promover maior segurança linguística dos discentes, diante das diferentes situações comunicativas a que estes tenham acesso dentro ou fora da escola.

4.2.1 Procedimentos da pesquisa

A pesquisa é desenvolvida como uma sequência de atividades didáticas com contornos metodológicos de uma pesquisa-ação, tendo um misto de tarefas que articulam a consciência acerca das vozes ativa e passiva e o gênero textual notícia, considerando a intencionalidade discursiva e efeitos de sentido como instrumento de interlocução e sob o ponto de vista do aluno.

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica, que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e na qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (Thiollent, 1997). A pesquisa-ação é um método de condução de pesquisa aplicada, orientada para elaboração de diagnósticos, identificação de problemas e busca de soluções.

Diagrama 1: Representação em quatro fases do ciclo básico da investigação-ação.



Figura 1: Pesquisa-ação

Fonte: Tripp, 2005, p.446

Pode-se dividir o processo de pesquisa-ação em quatro principais etapas, que serão descritas a seguir: fase exploratória, fase principal, fase de ação e fase de avaliação (Thiollent, 1997).

(i) Fase exploratória – Nesta fase da referida pesquisa, que se caracteriza essencialmente pelo planejamento, buscamos delimitar o tema das vozes ativa e passiva do verbo, o problema, as questões norteadoras, assim como as hipóteses e objetivos da investigação, definindo quais pontos seriam essenciais para o seu desenvolvimento.

(ii) Fase principal – Nesta fase, damos continuidade à prática da pesquisa, tendo como base a etapa exploratória, com o levantamento dos fundamentos teóricos-metodológicos que sustentam a investigação, assim como a metodologia utilizada.

(iii) Fase de ação - A fase de ação, como o próprio nome já indica, engloba medidas práticas baseadas nas etapas anteriores; no caso desta pesquisa, diz respeito à elaboração e implementação da experiência-piloto, que foi constituída de uma sequência de atividades didáticas que visa implementar uma aprendizagem mais conexa do tema gramatical vozes verbais.

(iv) Fase de avaliação - Esta etapa final do processo de pesquisa-ação apresenta dois objetivos principais: verificar a aplicação e os resultados das ações propostas pela primeira versão da sequência pedagógica e extrair ensinamentos que serão úteis para continuar a segunda versão da sequência pedagógica e aplicá-la em estudos futuros.

Desta forma, na qualidade de pesquisa-ação educacional, o trabalho realizado buscou propor uma nova forma de ensinar as vozes ativa e passiva do verbo em uma turma de 8º ano de ensino fundamental, interpretando e avaliando os resultados obtidos com as investigações, para a promoção de uma mudança adequada na prática.

A pesquisa também se baseou na Metodologia de Aprendizagem Ativa que possui como princípios: “i) Levar em consideração o conhecimento prévio do aluno; ii) Desenvolver o conhecimento profundo dos fenômenos estudados; iii) Promover a aprendizagem ativa por meio do desenvolvimento de habilidades metacognitivas.” (PILATI, 2017, p. 101). O objetivo do cumprimento desses princípios é levar os alunos a entender o funcionamento do sistema linguístico, a fim de que eles possam usá-lo de forma consciente e produtiva.

A pesquisa começou a ser desenvolvida no ano de 2023 nas aulas de Língua Portuguesa em uma escola que faz parte da rede estadual de ensino do Rio de Janeiro e é localizada no bairro Vila União, no município de São João de Meriti. Em uma turma com os 22 alunos do 8º ano do Ensino Fundamental II, foi desenvolvida a experiência-piloto, cujos resultados serviram de base para o desenvolvimento da segunda versão da experiência pedagógica.

A segunda versão da sequência pedagógica foi aplicada em outra turma de 8º ano no ano de 2024. A referida turma possui 30 alunos; no entanto, a comunidade onde a pesquisa foi desenvolvida vem passando por inúmeros problemas relacionados à violência urbana, o que tem impactado diretamente na frequência dos alunos. Ao longo do ano de 2024, houve a construção de barricadas no entorno da escola pelo tráfico local, que impede a circulação de ônibus e dificulta a mobilidade dos alunos. Sendo assim, dos 30 alunos matriculados na turma, apenas 13 têm frequentado as aulas.

A elaboração e as experiências construídas buscaram, com os esforços empenhados, melhorar não só o processo ensino-aprendizagem, mas também contribuir com o fazer pedagógico da professora-pesquisadora realizadora do processo e o de todos os outros docentes de Língua Portuguesa que almejem uma transformação em suas aulas de gramática. Assim, espera-se que as atividades aqui propostas possam contribuir para o trabalho em sala de aula e possibilitem a troca de experiências vivenciadas.

4.2.2 O contexto e os participantes da pesquisa

A escola da rede estadual de ensino do Rio de Janeiro em que se desenvolveu a pesquisa está localizada no bairro Vila União, no município de São João de Meriti. São João de Meriti pertence à Região Metropolitana do Rio de Janeiro. Segundo o IBGE (2023), tem uma área total de 34,7 quilômetros quadrados, correspondente a 0,7% da área da Região Metropolitana. São João de Meriti está integrado ao sistema viário e ferroviário da capital do Estado, dada sua vizinhança à cidade do Rio de Janeiro. De acordo com o censo de 2010, São João de Meriti tem uma população de 449.476 habitantes, correspondente a 4,2% do contingente da Região Metropolitana, com uma proporção de 92,5 homens para cada 100 mulheres. A densidade demográfica é de 13.116 habitantes por km, contra 2.380 habitantes por km e sua região. Sua população estimada em 2023 é de 456.778 pessoas. O alto número de habitantes rendeu ao município a alcunha de formigueiro das Américas.



Figura 2: Mapa de São João de Meriti

Fonte: Google Maps

A escola onde a pesquisa foi aplicada apresenta, quanto aos aspectos físicos, três andares e atende a dois segmentos: segundo segmento de ensino fundamental e ensino médio. As salas são climatizadas, mas apresentam alguns problemas de instalação elétrica, o que demandaria investimento para a revitalização de todo o aporte tecnológico para professores e funcionários. A unidade conta, ainda, com uma quadra, com uma sala de leitura, uma sala “maker”, um refeitório e uma sala ampla utilizada como auditório, equipada com retroprojeto.

Toda a rede de ensino do Estado do Rio de Janeiro vem sofrendo com a carência de professores em virtude de aposentadorias, afastamentos por questões de saúde, não realização de concurso público, dentre outros fatores. Face ao exposto, a instituição de ensino de realização da pesquisa não ficou isenta desse problema; ela tem elevada carência de professores de diversas disciplinas, o que impacta diretamente na classificação da escola, que ocupa atualmente o penúltimo lugar na Baixada Fluminense, no que diz respeito à média global dos alunos. Outros fatores influenciam diretamente nesse índice, como veremos a seguir.

Quanto aos aspectos socioculturais, os alunos são moradores das comunidades do bairro e apresentam, em sua maioria, condições de vulnerabilidade no que tange ao direito à alimentação e ao acesso a bens culturais. Muitos desses alunos relatam situações de grande precariedade para aquisição de itens básicos, inclusive de materiais escolares. O período de pandemia deixou ainda mais evidentes as mazelas pelas quais nosso alunado passa. A volta às aulas presenciais, em 2021, ainda que de modo escalonado, trouxe de volta às salas alunos de fragilidade muito aparente. A perda de entes queridos e familiares, a instabilidade financeira e a insegurança alimentar trouxeram alunos com a saúde mental comprometida. Somam-se a esses fatores, com o afastamento da sala de aula, a perda de aspectos significativos para o processo de ensino-aprendizagem, como ritmo, rotina e contato diário com o universo da escrita no espaço escolar.

Além disso, trata-se de uma comunidade escolar exposta a conflitos e a situações de violência. Operações policiais são recorrentes nas ruas que cercam a escola, o que impede, consequentemente, que os alunos saiam de casa. É importante ressaltar que a aplicação da segunda sequência pedagógica foi bastante prejudicada por essas questões de violência urbana. A turma na qual a pesquisa foi aplicada contava inicialmente com 25 alunos matriculados; no entanto, somente 13 alunos frequentavam de fato as aulas. Todo entorno da escola foi tomado pela construção de barricadas pelo tráfico, o que impede a circulação de ônibus, impactando muito a questão da frequência dos alunos e da evasão escolar, que cresceu 30% no ano de 2024 na referida unidade escolar.

4.3 Experiências pedagógicas para o ensino de voz ativa e voz passiva

Conforme já se informou, o presente estudo conta com duas versões da sequência pedagógica, uma experiência-piloto, realizada preliminarmente, e outra experiência construída após a apreciação crítica dos resultados alcançados pela primeira (cf. Quadro 2). Essa segunda

versão, além de ampliada, teve algumas questões modificadas, após sugestões da banca examinadora no exame de qualificação, com o objetivo de desenvolver um ensino aprimorado, mais significativo, do componente gramatical abordado pela pesquisa.

Quadro 2: Sequências pedagógicas: para o ensino de voz ativa e voz passiva

Experiência-piloto: primeira versão da sequência pedagógica.	1ª etapa – 10 questões 2ª etapa – 5 questões
Segunda versão da sequência pedagógica.	1ª etapa – 11 questões 2ª etapa – 4 questões

Fonte: Própria

Para a realização das questões presentes na unidade didática, foi eleito como fio condutor – de modo a contemplar, também, a concepção funcional-discursiva do eixo gramatical e contextualizar as atividades – a temática da pedofilia nas redes sociais, especialmente no gênero notícia, de relevante papel social. A escolha dessa temática como ponto de partida foi proposital, tendo em vista ser esse debate muito importante e oportuno para nossos adolescentes. No que diz respeito ao tema gramatical abordado, cabe destacar, como já se observou, que os textos do gênero textual notícia também permitem um tratamento significativo das vozes ativa e passiva, visto que os alunos podem refletir sobre intenção comunicativa, participantes da cena, foco e perspectiva – elementos que se relacionam, em ampla medida, à expressão das vozes verbais.

As experiências foram pensadas para serem realizadas em grupo, em quatro tempos de aula de cinquenta minutos, dois tempos em um dia de aula e dois tempos em outro dia de aula. O público-alvo da atividade é composto de alunos do 8º ano do ensino Fundamental, devido ao fato de o tópico gramatical “Vozes Verbais” fazer parte da grade desse ano, de acordo com o currículo mínimo proposto pela Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro (SEEDUC RJ).

Nas subseções a seguir, serão apresentadas as atividades da sequência pedagógica. Primeiramente (3.3.1), faremos considerações gerais e apenas serão indicados o perfil da experiência-piloto (cujas atividades estão integralmente disponibilizadas no Apêndice A); em seguida (3.3.2), serão apresentadas as atividades (já aprimoradas e ampliadas) tais como aplicadas na segunda versão da proposta pedagógica para o ensino das vozes ativa e passiva.

4.3.1 Experiência-piloto: primeira versão da sequência pedagógica

A experiência-piloto foi aplicada à Turma 802 nos dias 17 e 18 de maio de 2023, em quatro tempos de aula de 50 minutos, sem intercorrências que pudessem prejudicar seu desenvolvimento. A sequência de atividades foi elaborada, conforme dito anteriormente, de modo a despertar, por meio da reflexão sobre o próprio processo de construção do conhecimento (metacognitivamente, por assim dizer), a consciência no aluno, pois entende-se que a competência discursiva passa pela consciência gramatical/sintática.

A referida experiência foi dividida em duas etapas, de modo a proporcionar uma aprendizagem progressiva do tema gramatical em questão. A primeira etapa da experiência-piloto é composta por dez questões e a segunda etapa, por cinco questões.

A primeira etapa começa com um texto do gênero textual notícia seguido de questões, em sua maior parte objetivas, para que os alunos tenham ativado seus conhecimentos implícitos acerca do referido gênero textual, bem como reflitam a respeito de como a voz verbal utilizada reflete a forma como as manchetes são construídas. Essa atividade tem natureza linguística e epilinguística, pois busca trazer à consciência o saber natural de uma gramática já interiorizada pelos alunos, tomando por base o Eixo 1 de Vieira (2017), já que vislumbra uma atividade reflexiva do aluno acerca de uma propriedade importante da língua.

Após sugestões da banca examinadora no exame de qualificação, entendeu-se que a atividade então proposta estava adequada em relação ao Eixo 1 do ensino de gramática, mas que poderia ser modificada e ampliada, no sentido de contemplar os Eixos 2 e 3, aliando aspectos do efeito discursivo das vozes a seu caráter variável. Desse modo, da primeira para a segunda versão da sequência de atividades, foram acrescentadas questões com o uso de imagens, no sentido de trabalhar o foco e os efeitos de sentido produzidos, utilizando as vozes verbais nas notícias. Foram incluídas, para abrir a primeira etapa das atividades, uma questão de produção textual na qual os alunos deverão produzir duas notícias inspirados por uma mesma imagem, tendo como foco os dois participantes da cena, sob diferentes perspectivas.

Também foi acrescentada, a essa primeira etapa, uma questão para que os alunos separem e pintem as manchetes criadas por eles em grupos constituintes de SVO (Sujeito + Verbo + Objeto), de modo a identificarem as escolhas linguísticas que foram feitas em cada caso. Na segunda

experiência pedagógica, as questões objetivas também foram substituídas por questões discursivas, de modo a não segmentar tanto as respostas dos alunos.

A segunda etapa da experiência-piloto é composta por 5 questões. Na primeira questão, os alunos devem identificar, nas sentenças dadas, quem pratica ou recebe a ação; a partir dessas observações, devem responder questões acerca dos elementos que constituem as frases, desde quem pratica e recebe a ação até se os verbos sofreram alguma modificação com a mudança de voz ativa para voz passiva. Nessa atividade, são distribuídos cartões aos alunos para que eles pintem os elementos constitutivos das sentenças de acordo com as funções semânticas. Mantivemos essa atividade na segunda experiência pedagógica, porém passamos a empregar a mesma cor para os verbos, sendo utilizada para verbos na voz ativa a cor verde-clara, e na voz passiva, a cor verde-escura.

Após a aplicação da experiência-piloto, pudemos avaliar que essa primeira versão da sequência estava contemplando prioritariamente o Eixo 1 do ensino de gramática, pois não trabalhava de forma suficientemente profícua a produção de sentidos (Eixo 2). Sendo assim, na segunda experiência pedagógica, a primeira questão foi modificada para uma atividade que utiliza como recurso duas imagens iguais, cada uma com um de seus participantes desfocados, de modo que os alunos criem manchetes pondo em destaque um ou outro participante da cena.

Na terceira questão, trabalhou-se o conhecimento dos alunos acerca da identificação do agente da passiva e sobre referência indeterminada, mesmo sem qualquer sistematização prévia quanto a esse aspecto da temática, de modo a ativar os conhecimentos implícitos dos alunos. Na quarta questão, os alunos foram convidados a identificar quem pratica e recebe a ação, e se a frase está na voz ativa ou passiva. Na quinta questão, os alunos devem construir dois títulos para uma mesma notícia: em um título, o criminoso deve ser omitido e o foco deve ser atribuído ao acontecimento em si; no outro, o criminoso deve ser posto em evidência, usando os recursos aprendidos durante as aulas sobre voz ativa e passiva. Nesses exercícios, encontram-se atividades que levam o aluno a refletir sobre a língua (atividade epilinguística) por meio da observação e/ou manipulação dos expedientes linguísticos (atividade linguística). As atividades metalinguísticas também estão presentes, tendo em vista que se desenvolvem alguns exercícios que se valem explicitamente dos recursos dos níveis morfo sintático e semântico-pragmático.

Foi sentida a falta, entretanto, durante a experiência-piloto, de uma sistematização metalinguística ao final de cada etapa da sequência pedagógica, para que os alunos pudessem

refletir e analisar a língua de forma ainda mais consciente, possibilitando que eles compreendam melhor os mecanismos subjacentes à língua e aprimorem suas habilidades comunicativas. Desse modo, ao final de cada etapa da segunda sequência pedagógica, foi acrescida uma sistematização do conhecimento, de modo a promover junto aos alunos a análise gramatical, que permite entender as regras de funcionamento das estruturas constitutivas do fenômeno gramatical em questão; a reflexão sobre o fenômeno, para que analisem e entendam o uso das vozes do verbo em diferentes contextos; e a consciência relativa ao nível textual, para que compreendam os elementos e recursos estruturais de que pode se valer o gênero textual notícia.

É relevante destacar que nessa experiência-piloto os alunos responderam às questões sem grandes dificuldades; no entanto, precisaram de auxílio da professora-pesquisadora para compreender o enunciado de algumas delas. Não foram apresentadas maiores intercorrências em sala de aula que interferissem na aplicação da atividade. Os alunos conseguiram alcançar satisfatoriamente os objetivos da sequência pedagógica, nas atividades da primeira etapa, fazendo uso de seus conhecimentos prévios sobre o gênero textual notícia e através da identificação de quem pratica ou recebe determinada ação em um referido texto, de forma a construir sentido sobre a importância da voz verbal para balizar essa perspectiva. Na segunda etapa, os alunos puderam entender melhor conceitos abstratos com a utilização de materiais concretos, além de se demonstrarem mais engajados e motivados, tornando o aprendizado mais interativo e divertido. As atividades realizadas em grupo promoveram habilidades de colaboração e trabalho em equipe entre os alunos, o que também contribuiu para a aprendizagem do tema gramatical em questão.

Após a contribuição dos dados analisados na experiência-piloto, pudemos avaliar em que medida a atividade se mostraria interessante, produtiva e relevante aos objetivos pedagógicos e científicos. Essa sequência de atividades preliminares auxiliou no processo de investigação para um melhor planejamento e aplicação da unidade didática quanto aos pressupostos já citados, e reafirmou a necessidade de um ensino mais produtivo do tema gramatical vozes verbais, tendo como base a proposta dos três eixos para o ensino de gramática de Vieira (2017).

Sendo assim, a unidade didática foi aprimorada e ampliada, mantendo o propósito de fazer com que os alunos aprendam as vozes ativa e passiva do verbo – sua construção formal, seus efeitos de sentido e suas formas variáveis – de forma reflexiva, seja no âmbito da compreensão, seja no da produção textual, de forma autônoma e consciente.

Na subseção a seguir, será apresentada, então, a segunda versão das atividades da experiência pedagógica para o ensino das vozes ativa e passiva.

4.3.2 Segunda versão da sequência pedagógica

A segunda versão da experiência pedagógica foi aplicada à Turma 804 nos dias 21 e 22 de maio de 2024, em quatro tempos de aula de 50 minutos (divididos em dois dias de aula) sem intercorrências que pudessem prejudicar seu desenvolvimento. Assim como na experiência-piloto, essa segunda versão da experiência pedagógica também conta com duas etapas para o ensino do tema gramatical em questão. Nas subseções a seguir, serão descritas a primeira e a segunda aula que compõem a sequência pedagógica, e como decorreu a aplicação das atividades da referida experiência.

4.3.2.1 Primeira aula da sequência pedagógica

Em um primeiro momento da aula, o professor relembra com os alunos o que é manchete/notícia, utilizando um jornal físico e eles são convidados a criar manchetes de jornal tendo como ponto de partida uma imagem, que o professor mostra para a turma, além de explicação sobre o contexto em que a notícia foi veiculada e sobre os sujeitos nela envolvidos.¹ Eles devem criar frases, cada uma começando com um dos indivíduos presentes na cena; a voz verbal será responsável por balizar a perspectiva e o foco adotado em cada manchete. Após criarem as manchetes, os alunos produzirão uma notícia curta, tendo como objetivo a observação de como o título de cada notícia interfere no modo como as mensagens são passadas. A atividade de produção textual inicial pretende integrar os três eixos – a consciência e sistematização do fenômeno linguístico (Eixo 1), a partir do reconhecimento das formas alternantes de voz (Eixo 3) e dos efeitos de sentido da notícia (Eixo 2). A sequência pedagógica parte de uma atividade linguística mais espontânea e indutiva para depois partir para o conhecimento epilinguístico e as sistematizações metalinguísticas. Após essa etapa da atividade, o professor escreverá no quadro as manchetes criadas pelos alunos e pedirá para que eles, utilizando seus conhecimentos prévios, as separem em

¹ Nesta etapa, o professor investiga os conhecimentos que o aluno traz de outros anos escolares (Notícia e Sujeito), saberes que vem acumulando ao longo de sua vida escolar, para que possa auxiliá-lo a desenvolver sua consciência linguística.

grupos constituintes de SVO (Sujeito + Verbo + Objeto), de modo a identificarem conscientemente as escolhas linguísticas que foram feitas em cada caso.

A estratégia utilizada nessa atividade é retomar conceitos que já foram trabalhados em séries anteriores, de modo a dar um enfoque maior na gramática. Franchi (2006) salienta a relevância do desenvolvimento de atividades diversas: de natureza linguística, trazendo à luz a gramática internalizada de nossos alunos, aquela que eles adquiriram naturalmente; atividades epilinguísticas, que comparam, transformam, experimentam modos de construção; além de atividades metalinguísticas, que descrevem a linguagem a partir da observação do caráter sistemático da língua e a sistematizam. Em um segundo momento, será apresentado um texto do gênero textual notícia aos alunos, de modo que eles trabalhem a leitura, para que eles respondam a perguntas sobre o material. Por meio dessas perguntas, os alunos poderão identificar, nas frases, quem praticou ou sofreu as ações em questão e, assim, serão estimulados a perceber como a mudança de foco e perspectiva do sujeito pode ocorrer de acordo com o que se quer evidenciar.

As questões relativas à primeira aula são de natureza linguística, epilinguística e metalinguística, desenvolvendo, em certa medida, o Eixo 1, no sentido de que os alunos estão lendo e produzindo texto (usando a língua), e, de forma conduzida, ativando o conhecimento sobre voz ativa e voz passiva. No plano do Eixo 2, as atividades desta aula também buscam levar em consideração o conhecimento prévio dos alunos quanto ao gênero textual notícia e quanto às vozes ativa e passiva do verbo em uma situação contextualizada. Valendo-se do desenvolvimento das habilidades metacognitivas, os alunos são motivados a perceber que já detêm conhecimento acerca do gênero e das estruturas que estão sendo trabalhados. Quanto ao Eixo 3, o objetivo desta atividade é levar o aluno a identificar os diferentes usos de expressões variáveis que se configuram nas vozes ativa e passiva do verbo.

A ativação do conhecimento prévio referida é tratada por Pilati (2017), em sua metodologia de aprendizagem linguística ativa, e está prevista, em certa medida, nos postulados de Franchi (2006, p. 31) no que se refere ao conhecimento que é parte integrante da “gramática interna” dos falantes. É esse conhecimento que se vincula ao desenvolvimento do próprio saber constituído por meio da atividade linguística e por toda intuição ativada na análise e construção do conhecimento linguístico explícito. Vale ressaltar que, nessa atividade, houve um esforço para que todas as reflexões sobre o trabalho com gênero textual e com as vozes ativa e passiva do verbo estejam relacionadas às informações trazidas pelos alunos. Quer isto dizer que não se objetiva um

trabalho com uma lista de características inerentes ao gênero selecionado, nem com a metalinguagem como ponto de partida.

A elaboração da atividade também estabeleceu que os exercícios não se valessem de “rótulos desprovidos de conteúdo” (Basso; Oliveira, 2012, p. 22), mas que os alunos fossem capazes de refletir, inicialmente, sobre um fenômeno da língua, no caso as vozes ativas e passivas dos verbos. Dessa forma, o estudante manipula seus conhecimentos naturais e organiza, a partir de suas perspectivas aliadas à mediação docente, a base de entendimento da metalinguagem que será sistematizada no final das atividades dessa etapa da sequência pedagógica.

Serão apresentadas, a seguir, as atividades propostas e aplicadas na primeira aula, considerando a segunda versão da sequência pedagógica. Será sugerida uma resposta padrão para cada atividade, mas é importante salientar que se trata apenas de uma referência à expectativa docente, o que também permitirá o melhor entendimento da proposta apresentada.

Primeira aula – Atividades Propostas

- 1- Observe a figura a seguir:



Fonte: <https://www.metropoles.com/distrito-federal/no-df-50-das-ocorrencias-de-sequestro-foram-relampago-em-2023>

- a) Dividam-se em grupos de 5 alunos e criem duas manchetes de jornal com base na imagem acima. Em uma manchete, o sujeito deve ser “Um homem” e na outra deve ser “A menina”:

Um homem sequestrou a menina

A menina foi sequestrada pelo homem²

- b) Escreva uma notícia tendo como título a primeira manchete e outra tendo como título a segunda manchete:

Espera-se que os alunos na primeira notícia abordem o acontecimento dando enfoque ao homem e na segunda notícia deem um enfoque maior à menina.

- c) Você percebeu alguma diferença entre as duas notícias construídas por você? Caso afirmativo, relacione a forma como os fatos foram anunciados na notícia de acordo com o modo como cada manchete foi construída anteriormente. Justifique.³

Espera-se que os alunos compreendam que as escolhas linguísticas feitas por aquele que escreve um texto já constituem um dos aspectos que demonstram as concepções acerca dos acontecimentos noticiados. Em outras palavras, elas contribuem para o cumprimento do objetivo a que se quer chegar, ao utilizar-se desta ou daquela maneira de se dizer determinado fato.

- 2- Pinte os cartões distribuídos pelo professor da seguinte maneira: o cartão referente ao elemento que inicia a frase que você construiu de laranja; o cartão referente ao verbo, de rosa; e o cartão referente ao elemento que termina a frase, com a cor cinza.

Após os alunos criarem as manchetes e as notícias e refletirem sobre elas, o professor distribui três cartões para cada grupo. Os alunos, com a orientação do professor, devem colocar em um cartão o sujeito; em outro, o verbo; e em outro, o objeto de cada sentença. Os alunos devem pintar o cartão referente ao elemento que inicia a frase de laranja; o cartão referente ao verbo, de

² Podem ocorrer respostas inesperadas; nesse caso, o professor poderá intervir para explicação do enunciado aos alunos.

³ Nessa atividade, o professor explica oralmente aos alunos que a frase tem o seu sentido modificado de acordo com quem pratica ou recebe a ação.

rosa; e o cartão referente ao objeto, com a cor cinza. Os cartões são representados de acordo com as tabelas a seguir:

Um homem	sequestrou	a menina
----------	------------	----------

A menina	foi sequestrada	por um homem
----------	-----------------	--------------

Após a pintura dos cartões, será desenvolvida juntamente com eles a revisão da estrutura básica⁴ de uma sentença, por meio dos constituintes do enunciado: SVO (sujeito + verbo + objeto). De posse desse conhecimento, o professor deve sensibilizar os alunos quanto aos efeitos de sentido diferentes que obtiveram ao manipular esses constituintes, o que acaba por alterar o foco das informações. O professor, ao fim, orienta os alunos a copiar a sistematização a seguir no caderno.

CONSTITUINTES DA FRASE

Uma frase não é um amontoado de palavras soltas. As palavras conectam-se em blocos ou expressões (sintagmas) que ajudam a construir os sentidos. A seguir, veremos os constituintes dos tipos de frases que serão base para nossos estudos:

⁴ Pressupõe-se que os conceitos de sujeito, verbo e objeto já foram trabalhados anteriormente com a turma, constituindo matéria a ser revisada.

Verbo ou locução verbal: Unidade linguística que tem como constituinte principal um verbo (ou locução verbal – sequência de dois ou mais verbos em que apenas um é o principal). É o organizador central da predicação e é constituído:

- Pelo verbo ou locução verbal.

Ex.: Um homem **sequestrou** a menina.

A menina **foi sequestrada** por um homem.

1. **Sujeito (expressão nominal):** Unidade linguística que responde à pergunta *quem* ou *o que* feita ao verbo, pode concordar com o verbo e tem como elemento principal um nome ou pronome. Pode ser constituído:

- Apenas pelo núcleo:

Ex.: **Ele** é o sequestrador.

- Pelo núcleo especificado por determinantes e/ou quantificadores:

Ex: **Dois homens** sequestraram a menina.

A menina foi sequestrada por um homem.

- Pelo núcleo com os seus complementos e/ou modificadores:

Ex: **O capuz do sequestrador** é azul.

2. **Complemento verbal (Objeto):** Unidade linguística que se caracteriza por completar o sentido de um verbo.

Ex.: O sequestrador sequestrou **a menina**.

A menina foi sequestrada **pelo sequestrador**⁵.

Após copiarem as atividades, os alunos são convidados a continuar a responder às perguntas da sequência pedagógica.

Leia o texto a seguir e responda às perguntas:

TEXTO 1

DESFECHO

Menina de 12 anos sequestrada por amigo de rede social é achada no Maranhão

Homem pegou a garota na porta da escola no Rio de Janeiro e a levou para o outro estado; sequestrador manteve vítima em cárcere por 8 dias

Por **AGÊNCIA**
Qua, 15/03/23 - 14h07

SIGA O TEMPO NO
Google News



Garota estava trancada em uma quitinete | Foto: Reprodução/TV Globo

Uma menina de 12 anos do Rio de Janeiro, que estava desaparecida há 8 dias, foi encontrada nessa terça-feira (14) em São Luís (MA) após ser sequestrada por um homem de 25 anos que ela conheceu na internet. O homem encontrou com a garota na saída da escola, em

⁵ Ao explicar esse quadro, o professor poderá mencionar a expressão agente da passiva, que, como se observa na revisão dos manuais gramaticais, é identificado também como uma espécie de complemento na construção da voz passiva.

Setépolis (RJ), a colocou em um carro de aplicativo e viajou mais de 3 mil quilômetros até a capital do Maranhão.

A viagem teria custado cerca de R\$ 4 mil, sem contar a passagem de avião que o homem pegou para chegar ao Rio de Janeiro, disse o delegado maranhense Marcone Matos à TV Globo. A Polícia Civil do Maranhão a encontrou trancada em uma quitinete no bairro Vila Luíz, em São Luís.

O homem e a garota se conheceram há dois anos pelo TikTok, apontam as informações iniciais. Os crimes cometidos pelo homem serão apurados pelas polícias dos dois estados, mas ele foi preso, informou a Polícia Civil do Maranhão.

Policiais cruzaram dados

A família notificou a polícia sobre o desaparecimento da criança no dia 6 de março depois que ela não voltou da escola. Desde então, a Delegacia de Descoberta de Paradeiros do Rio de Janeiro apurou a possibilidade de ela ter ido a um encontro com uma pessoa que conheceu pela internet —o que se confirmou.

Após o cruzamento de dados, a polícia fluminense acionou autoridades maranhenses, e uma equipe da Delegacia de Proteção à Pessoa conseguiu identificar o local do cárcere e resgatar a criança.

- 3- As notícias são textos que nos relatam fatos ocorridos. Para atestar como os fatos ocorreram, são citados elementos que comprovam o relato, como nomes, idade, lugar etc...
- a) No texto em análise, quais informações nos são dadas para verificarmos a ocorrência do fato?

Cidades onde os fatos ocorreram – Rio de Janeiro e Maranhão

Idade da vítima – 12 anos

Idade do sequestrador – 25 anos

Data em que a menina foi encontrada – 14/03/2023

- b) Que outras informações importantes em relação ao ocorrido nos foram omitidas?

Nome do sequestrador e da vítima

- c) Relate o que você achou da omissão do nome do sequestrador e da vítima no texto da notícia.

Resposta aberta

A omissão normalmente é feita de modo a proteger a privacidade da vítima ou por ela ser menor de idade. No caso do sequestrador, trata-se de um suspeito que ainda não foi julgado.

- d) Quem aparece na foto da notícia?

A menina sequestrada de costas junto provavelmente da polícia.

- e) Na sua opinião, por que o jornal optou por divulgar uma imagem da vítima, mesmo de costas, e não do sequestrador? Você considera essa uma prática comum nas notícias que costumamos ler?

Resposta aberta.

O jornal optou por expor a imagem da vítima para chamar a atenção dos leitores. Espera-se que os alunos achem essa estratégia incomum, pois seria mais respeitoso não expor a imagem da vítima.

- 4- Do que trata o título da notícia?

Uma menina que foi sequestrada por um homem que ela conheceu em uma rede social.

- 5- Reflita sobre a ação exposta no título da notícia.

a) Quem pratica? Amigo de rede social

b) Quem sofre? A menina.

- 6- Quais são as formas utilizadas no texto para se referir ao criminoso?

Sequestrador, amigo e homem.

- 7- Quais são as formas utilizadas no texto para se referir à vítima?

Sequestrada, menina e garota.

- 8- Por qual motivo foram utilizadas palavras diferentes no texto para se referir à vítima e ao criminoso?

Evitar a repetição de uma mesma palavra e marcar as diferentes formas de se referir ao criminoso e à vítima na notícia, formas que traduzem diferentes concepções.

- 9- Identifique, no texto, quem praticou as seguintes ações:

- a) Menina de 12 anos foi sequestrada: **amigo**
- b) Menina foi encontrada: **alguém**
- c) Os crimes cometidos: **homem**
- d) Os crimes serão apurados: **pela polícia**

- 10- Marque as alternativas que contêm a ideia de passividade (verbo auxiliar ser + verbo principal no particípio passado):

Considerando os verbos destacados nas frases abaixo, quais são as alternativas com construções que passam a ideia de passividade (sofreram a ação)?

Exemplo: A mulher foi encontrada morta. (ideia de passividade – A mulher sofreu a ação, foi encontrada)

- (a) **Menina foi sequestrada por amigo de rede social.**
- (b) Homem **pegou** a garota.
- (c) **Menina foi achada no Maranhão.**
- (d) A família **notificou** a polícia.

- 11- Observe o título e o subtítulo da notícia.

Menina de 12 anos sequestrada por amigo de rede social é achada no Maranhão

Homem pegou a garota na porta da escola no Rio de Janeiro e a levou para outro estado: sequestrador manteve vítima em cárcere por 8 dias

- a) No título da notícia, quem é colocado em destaque: a vítima ou o sequestrador? O elemento em destaque pratica ou recebe a ação verbal?
A vítima. Recebe a ação verbal.
- b) E no subtítulo, quem é colocado em destaque? O elemento em destaque pratica ou recebe a ação verbal?
O homem. Pratica a ação verbal.

Após a conclusão da atividade, pedir para que os alunos copiem no caderno a sistematização dessa primeira etapa, assumindo também natureza metalinguística.

O que aprendemos...

Na primeira parte da atividade, trabalhou-se a produção textual, a sensibilização para o foco que se dá a cada participante de uma cena inaugurada pelo verbo. Percebe-se que as escolhas linguísticas feitas por aquele que escreve um texto contribuem para o cumprimento do objetivo a que se quer chegar, ao utilizar-se desta ou daquela maneira de noticiar determinado fato.

Em um segundo momento, foi aprendido que as palavras se conectam em blocos que ajudam a construir o sentido da frase. O tipo de frase que é a base para os nossos estudos é formado pelos seguintes constituintes: Sujeito + Verbo + Objeto. Nessas estruturas frasais, é o verbo que organiza a cena.

Em seguida, na segunda parte da atividade, foi apresentado um texto pertencente ao gênero textual notícia, muito presente em nosso cotidiano.

A notícia é um gênero jornalístico que apresenta como objetivo principal informar.

Nas atividades referentes a esse texto, foi analisado como a ordem de um período ou oração poderá mudar de acordo com o foco ou a importância do que se quer evidenciar. Pode-se observar nas frases presentes no texto que as construções verbais, no que se refere às chamadas vozes verbais, indicam a relação entre o sujeito e a ação expressa pelo verbo. As vozes verbais trabalhadas na atividade são a voz ativa e a voz passiva:

1. Voz ativa: Nesse caso, o sujeito da frase é quem pratica a ação expressa pelo verbo.

Exemplo: Um homem (sujeito agente) sequestrou (verbo) a menina (objeto).

2. Voz passiva: Nesse caso, o sujeito da frase sofre a ação expressa pelo verbo.

Exemplo: A menina (sujeito paciente) foi sequestrada (verbo) pelo homem (objeto).

4.3.2.2 Segunda aula da sequência pedagógica

Na segunda aula da sequência de atividades, os estudantes são convidados, inicialmente, a observar a foto de uma notícia sob duas perspectivas: uma com o foco no policial e a outra com o foco no suspeito. Eles terão que escrever duas frases sobre os participantes da cena, uma sob a perspectiva de quem pratica a ação e a outra com a perspectiva de quem recebe. Almejamos, dessa forma, ativar os conhecimentos dos alunos acerca da organização da cena em torno dos verbos, das vozes ativa e passiva. Essa atividade possui relação com os pressupostos de Travaglia (2009), que propõe atividades que possuam foco nos efeitos de sentido que os elementos linguísticos podem produzir na interlocução.

Em um segundo momento, os alunos terão que identificar elementos que expressem as ideias de agente e de paciente, em diferentes estruturas linguísticas produzidas dentro do texto trabalhado na primeira aula. Essa noção será ampliada para sujeito agente, sujeito paciente e agente da passiva, dentro das estruturas linguísticas construídas com as respectivas vozes verbais. Desse modo, a sequência avança do plano semântico-discursivo (da primeira aula) para o reconhecimento dos expedientes gramaticais (na segunda aula) que contribuem com a expressão dos sentidos. Assim, associa-se, considerando a proposta de Vieira (2014, 2017a, 2017b), o Eixo II – o da produção de sentidos – aos demais eixos do ensino de gramática: ao I, no que se refere à construção do conhecimento linguístico de forma explícita e consciente, e ao III, no que se refere ao reconhecimento de mais de uma forma de expressão na língua de um mesmo significado referencial (embora com nuances discursivas distintas, conforme já explorado).

Esta segunda aula também está baseada em recurso metodológico da proposta da Aprendizagem Linguística Ativa (Pilati, 2017), para que o conhecimento prévio do aluno possa ser mais bem sistematizado. Propõe-se a utilização de materiais manipuláveis nas aulas como forma de auxiliar o desenvolvimento da consciência linguística, de modo que os alunos possam percorrer o caminho para relacionar a abstração do conhecimento sobre o sistema da língua e a concretização desse sistema. Os alunos farão uso de materiais concretos (cartões coloridos indicativos da concepção de sujeito agente, sujeito paciente, agente da passiva, e suas funções dentro das vozes verbais eleitas para a produção comunicativa), pois pressupomos que se trata de uma estratégia que desenvolve o aprendizado, promovendo uma reflexão sobre a língua e levando os alunos a práticas mais conscientes dos recursos linguísticos.

Antes de desenvolver as questões junto aos alunos, o professor precisa explicar que papéis coloridos serão usados para indicar os elementos que constituem as frases estudadas. Os cartões deverão ter cores diferentes, poderão ser manipulados pela turma e/ou pelo professor e serão introduzidos conforme o desenrolar da atividade. A proposta é que eles sejam disponibilizados de maneira que toda a turma consiga ter acesso ao material, podendo ser fixados no quadro ou em cartolina (essa opção pode ser colocada no mural da sala, por exemplo). Inicialmente, serão trabalhadas as noções de agente e paciente. Aqui, são sugeridas as seguintes legendas: azul para agente, amarelo para paciente. Posteriormente, serão trabalhadas as noções de verbo na voz ativa e na voz passiva, sendo sugeridas as cores: verde claro para voz ativa e verde escuro para voz passiva. Os alunos são convidados, em diferentes momentos da sequência pedagógica (no início, no meio e no final), a criarem manchetes e textos de notícias, nas vozes ativa e passiva do verbo, de modo a consolidar o aprendizado, promover a prática e verificar a sua evolução.

Essa é uma atividade de cunho linguístico, epilinguístico e metalinguístico. A natureza linguística decorre do fato de que o aluno é estimulado a colocar em prática seu “saber linguístico” ao produzir e interpretar os enunciados propostos. No que concerne à natureza epilinguística, o aluno precisa ativar seu conhecimento prévio sobre sujeitos agente e paciente e vozes do verbo, de modo a proporcionar que o estudante tome consciência sobre esse saber. Em relação à natureza metalinguística, o professor tem como oportunidade iniciar uma sistematização relevante e significativa sobre a estrutura das frases nas vozes ativa e passiva, bem como sobre a noção de sujeito agente e paciente, de maneira que o aluno poderá formular hipóteses sobre a natureza dessas estruturas, inicialmente de forma bem indutiva até alcançar o plano da sistematização do conhecimento.

Foram utilizadas questões com o mesmo objetivo pedagógico no início, meio e fim da sequência pedagógica, utilizando recursos imagéticos e de construção de notícias, para que os conhecimentos acerca das questões de foco e perspectiva no que diz respeito às vozes ativa e passiva do verbo fossem consolidados, auxiliando na construção de sentido, e para que os alunos praticassem o que foi aprendido em diferentes contextos, auxiliando no monitoramento de seu progresso.

No final de cada aula da sequência pedagógica, o professor pedirá que os alunos copiem do quadro uma sistematização do conhecimento assumindo natureza metalinguística, a fim de

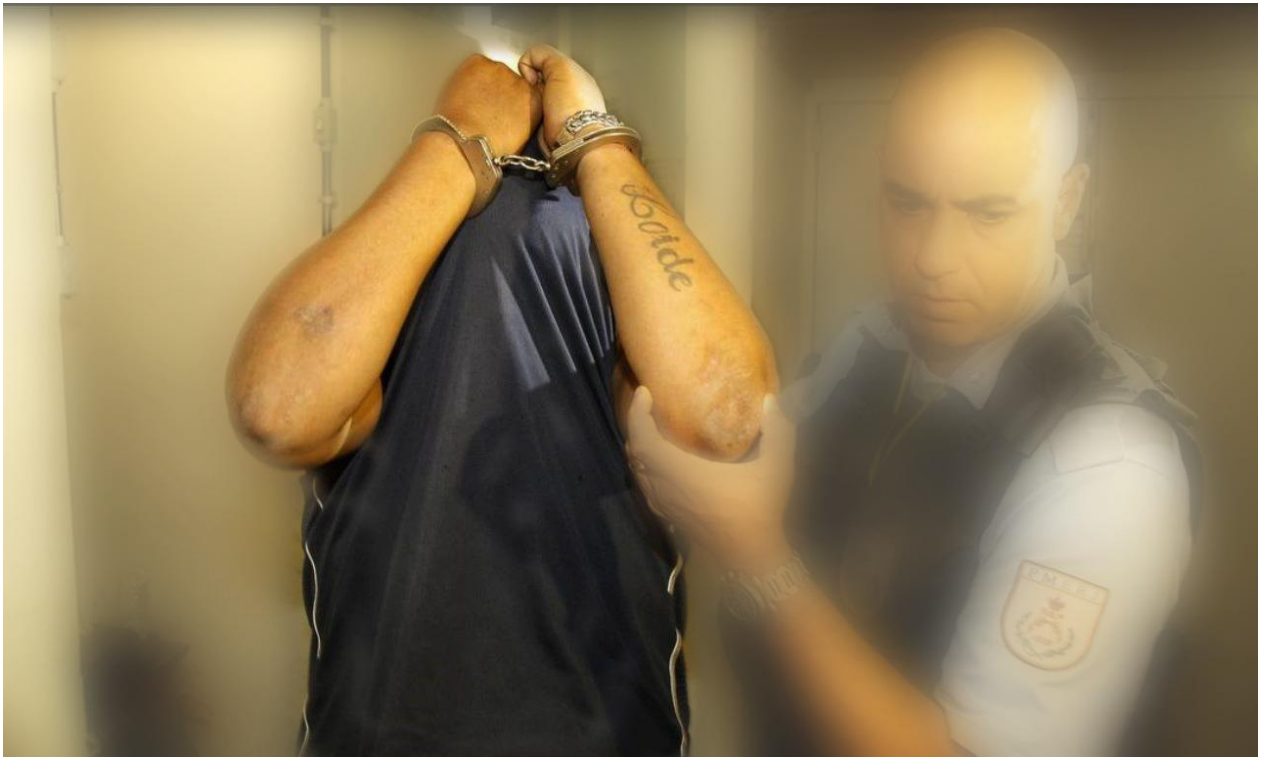
consolidar e refletir sobre o conhecimento adquirido pelos alunos. Esse processo envolve a análise e reflexão sobre o componente gramatical em estudo.

Para esta atividade, trabalhou-se com o Eixo I e o Eixo III, propostos por Vieira (2014, 2017a, 2017b): o Eixo I, no sentido de que os alunos precisavam identificar as estruturas linguísticas das vozes ativa e passiva; e o Eixo III, por constar no rol dessas estruturas as duas formas variantes das vozes verbais (ativa e passiva). No entanto, é importante observar que houve, no âmbito da aplicação dessa atividade, um trabalho inicial no plano textual-discursivo, condizente com o perfil do chamado Eixo II. Assim, evidencia-se que os três eixos para o ensino de gramática são articuláveis, sendo o primeiro transversal aos demais.

Segunda aula – Atividades propostas

1- Observe as fotos da notícia a seguir:





Fonte: <https://oglobo.globo.com/rio/bandido-foragido-do-jacarezinho-presos-na-cidade-de-deus-6439673>

a) Trata-se da mesma cena. Na primeira, o foco está no policial; na segunda, o foco está no suspeito. Forme duas frases sobre essa notícia seguindo as orientações a seguir:

- ✓ A primeira frase deve ser baseada na primeira foto, com o foco no policial.
- ✓ A segunda frase deve ser baseada na segunda foto, com o foco no suspeito.
- ✓ O verbo “levar” deverá ser utilizado nas duas frases.
- ✓ Cada uma das frases será formada a partir da perspectiva de quem pratica ou de quem recebe a ação.⁶

1º foto

O policial levou o suspeito.

2º foto

O suspeito foi levado pelo policial.

⁶ Outra possibilidade de condução da atividade seria propor primeiramente uma questão mais aberta e, se necessário, detalhar o comando apenas em um segundo momento, de modo a trabalhar mais a interpretação da imagem com os alunos.

- b) Na sua opinião, por qual motivo o jornalista prefere dar destaque em uma notícia a um indivíduo em vez de a outro?

Resposta aberta.

Em muitas notícias, o jornalista prefere dar ênfase a quem praticou a ação; em outras, ele prefere enfatizar quem sofre a ação ou a ação propriamente dita. Essas escolhas costumam estar relacionadas a outras intenções, como, por exemplo, valorizar ou desvalorizar uma instituição ou grupo social.

2. Observe as frases a seguir e faça o que se pede:

I – Homem pegou garota na porta da escola no Rio de Janeiro.

II – Menina de 12 anos foi sequestrada por amigo de rede social.

- a) Pinte os cartões distribuídos pelo professor da seguinte maneira: de azul o agente (quem pratica a ação) e de amarelo o paciente (quem sofre a ação). A partir da observação dos cartões coloridos, você responderá às questões a seguir.

Partindo-se do pressuposto de que os alunos já dominam a estrutura sentencial SVO (sujeito + verbo + objeto), entregam-se para os alunos cartões referentes a quem pratica e quem sofre as ações das frases 1 e 2, e pede-se que eles pintem de azul o agente (quem pratica a ação) e de amarelo o paciente (quem sofre a ação).

Após os alunos pintarem, eles serão convidados a confeccionar coletivamente um cartaz, onde eles colarão os cartões coloridos em seus respectivos lugares.

Frase I

Homem	pegou	garota	na porta da escola no Rio de Janeiro.
-------	-------	--------	--

Frase II

Menina de 12 anos	foi sequestrada	por amigo de rede social.
-------------------	-----------------	------------------------------

- b) Observando os resultados da atividade anterior, verifica-se que o agente e o paciente podem ocupar lugares diferentes na oração. Que diferença você percebe em relação à posição dos agentes e pacientes na primeira e na segunda frase?

Na primeira oração, quem inicia a frase pratica a ação (agente) e, na segunda oração, quem inicia a oração recebe a ação (paciente).

- c) Comparando as frases, em qual dos casos o maior foco foi dado à vítima?

Frase II, pois a menina inicia a frase.

A fase seguinte da segunda aula consiste na análise dos verbos usados para construir as sentenças. Essa atividade poderá ser desenvolvida em grupo ou pelo professor e seguirá a mesma configuração da anterior, nos moldes da metodologia da aprendizagem ativa (Pilati, 2017), com cartões coloridos. Em um primeiro momento, a turma deve construir, em conjunto ou dividida em grupos, a frase proposta pela questão a seguir:

- d) Se na frase II, o trecho "amigo de rede social" iniciasse a frase praticando a ação, como ficaria?

Amigo de rede social sequestrou menina de 12 anos.

- e) Qual foi a alteração do elemento que inicia frase? Passou de menina de 12 anos para amigo de rede social.

- f) O verbo sofreu alguma modificação? Sim. Passou de “foi sequestrada” para “sequestrou”.

O professor deve propor uma análise dos verbos pertencentes às duas produções – foi sequestrada e sequestrou –, objetivando a identificação de que, na voz ativa, o sujeito é agente (mostre a Frase I no quadro colorido); na voz passiva, o sujeito é paciente e quem pratica a ação é outro elemento - o agente da passiva (mostre a Frase II no quadro colorido).

- g) Pinte os cartões das novas frases formadas da seguinte maneira: de azul o agente (quem pratica a ação) e de amarelo o paciente (quem sofre a ação).

Frase II

Menina de 12 anos	foi sequestrada	por amigo de rede social
-------------------	-----------------	--------------------------

Amigo de rede social	sequestrou	menina de 12 anos.
----------------------	------------	--------------------

Será preciso sistematizar a estrutura de voz passiva, de voz ativa e das formas verbais usadas em cada uma.

h) Observe a seguir o seguinte esquema:

**Verbo auxiliar ser + verbo principal
no particípio passado**

i) Como ficaria a Frase I com o verbo nessa estrutura SER + PARTICÍPIO?

Garota foi pega por homem na porta da escola no Rio de Janeiro.

j) A partir desse momento, serão incluídas as duas cores indicativas das formas de construção das vozes verbais: verde claro para verbos na voz ativa e verde escuro para verbos na voz passiva. Pinte dessas cores os cartões que estão com você.

Frase I

Homem	pegou	garota	na porta da escola.
-------	-------	--------	---------------------

Garota	foi pega	por homem	na porta da escola.
--------	----------	-----------	---------------------

Frase II

Menina de 12 anos	foi sequestrada	por amigo de rede social.
----------------------	-----------------	------------------------------

Amigo de rede social	sequestrou	menina de 12 anos
-------------------------	------------	----------------------

O objetivo principal desse exercício é a sistematização metalinguística dos termos nas vozes ativa e passiva, além da promoção da reflexão dos efeitos de sentidos produzidos de acordo com a voz verbal utilizada. Ao final da atividade, espera-se que os estudantes depreendam que, na voz ativa, o sujeito é agente; na voz passiva, o sujeito é paciente e o termo que funciona como agente da passiva é responsável pela ação praticada. É importante que o docente deixe os estudantes manipularem o material concreto e que pergunte se alguma dúvida ainda persiste, pois, a partir desse momento, serão sintetizadas questões de caráter metalinguístico.

3- Observe um trecho de uma notícia:

“Uma menina de 12 anos do Rio de Janeiro foi encontrada nessa terça-feira (14) em São Luís (MA).”

- Quem encontrou a menina está presente na frase? **Não**
- Passe essa frase para a voz ativa, buscando manter o sentido original da sentença.
Encontraram nessa terça-feira (14) em São Luís (MA) uma menina de 12 anos do Rio de Janeiro OU
Alguém encontrou nessa terça-feira (14) em São Luís (MA) uma menina de 12 anos do Rio de Janeiro

4- Observe as frases a seguir retiradas de uma notícia:

Frase I - Ela estava há dois anos conversando com um homem.

Frase II - Ela foi aliciada pelo sequestrador.

- A primeira frase está na voz passiva ou ativa? Justifique.
Voz ativa, pois a menina pratica a ação de conversar.

b) A segunda frase está na voz passiva ou ativa? Justifique.

Voz passiva, pois a menina sofre a ação de aliciar.

5 – Agora é a sua vez! Dividam-se em grupos, e produzam dois títulos de uma mesma notícia sobre o sequestro da menina: em um título, o criminoso deve ser omitido e o foco deve ser no acontecimento em si; no outro, o criminoso deve ser posto em evidência. Para produzir os títulos, use os recursos aprendidos durante as aulas sobre voz ativa e voz passiva. Vamos lá!

Título 1: Criança é sequestrada no Rio de Janeiro e encontrada no Maranhão. (exemplo resposta padrão)

Título 2: Homem sequestra criança no Rio de Janeiro e a persuade a ir com ele para o Maranhão. (exemplo resposta padrão)

Uma criança foi sequestrada no Rio de Janeiro após aliciamento em rede social. Segundo a **Polícia Civil do Maranhão**, a menina, com apenas 12 anos, foi persuadida a entrar no carro de um motorista de aplicativo de viagens por um homem, de 25 anos, que conheceu em uma rede social.

A garota era procurada desde o dia 6 de março

O homem desembarcou **de avião** no Rio, seguiu até a porta da escola da criança em Sepetiba, na Zona Oeste da cidade, e a convenceu seguir viagem com ele. O percurso de 3,1 mil quilômetros de viagem durou pelo menos dois dias custo cerca de R\$ 4 mil ao suspeito.

A criança, que não teve seu nome revelado, foi encontrada nesta terça-feira (14) em São Luís, capital do estado, trancada em uma quitinete. O homem foi preso por cárcere privado.

O policial informou previamente que a garota não apresentava marcas de agressão, mas que ainda investiga se ela sofreu abuso sexual ou estupro.

Família tenta arrecadar o dinheiro para as passagens a fim de buscá-la.

Por

iG Último Segundo|Fabrício Gloria

|15/03/2023 11:27-Atualizada às 15/03/2023 11:39

Após a conclusão da atividade, pedir para que os alunos copiem a sistematização metalinguística a seguir no caderno.

O que aprendemos...

A posição do sujeito, bem como sua característica de agente e paciente, em relação ao verbo, modifica o sentido da frase e, conseqüentemente, pode alterar seu propósito comunicativo.

Voz ativa: Quando o sujeito é agente, isto é, pratica a ação expressa pelo verbo.

Exemplo:

Voz passiva: Quando o sujeito é paciente, isto é, recebe a ação expressa pelo verbo.

Exemplo:

Nas estruturas verbais presentes na atividade, utilizamos a Voz passiva analítica que é formada por:

Verbo auxiliar *ser* + Verbo principal no particípio passado

Exemplo: Menina de 12 anos **foi sequestrada** por amigo de rede social.

Ao analisar os elementos verbais da frase, é visto que:

- **foi**: verbo ser (flexionado na 3ª pessoa do singular do Pretérito Perfeito, do Modo Indicativo);
- **sequestrada**: particípio passado (do verbo sequestrar).

Veja mais algumas frases na voz passiva analítica:

- O carro **foi comprado** por mim.

- O software **foi desenvolvido** pelo diretor.
- O restaurante **será remodelado**.
- Roberto **foi repreendido** pela professora.

Além de ter uma estrutura própria, outra particularidade da voz passiva analítica é que ela pode apresentar ou não, de acordo com a intenção comunicativa, o **agente da passiva**.

O agente da passiva é o responsável pela execução da ação de um verbo na voz passiva.

Exemplo: Menina de 12 anos foi sequestrada **por amigo de rede social**.

Veja mais algumas frases com a presença do agente da passiva:

- O carro **foi comprado por mim**.
- O software **foi desenvolvido pelo diretor**.
- A foto **foi tirada pelo menino**.
- Roberto **foi repreendido pela professora**.

4.3.2.3. Análise e discussão de resultados da sequência pedagógica

O percurso da experiência, prevista para quatro tempos e dividida em dois dias de aula, aconteceu da seguinte forma:

- 1º dia (2 tempos de aula de 50 minutos) – Primeira aula da segunda experiência pedagógica

No primeiro dia de aula, compareceram 13 alunos, de um total de 25 alunos que compõem a turma. Como propõe a atividade, seria necessário que os alunos se dividissem em grupos de cinco pessoas, mas, dado o quantitativo de alunos presentes, foi formado um grupo de seis e outro de sete alunos. Após a formação dos grupos, a professora mostrou a imagem a todos e explicou o contexto em que a notícia foi veiculada bem como os sujeitos envolvidos nela, sem maiores explicações metalinguísticas. Para a realização da atividade, a professora precisou retomar alguns conceitos sobre notícia, como a definição de manchete, utilizando um jornal físico como estratégia para relembrar tais fundamentos.

Na primeira questão, os alunos responderam da seguinte forma:

Grupo 1

1ª questão

- a) 1ª manchete – “Um homem, ainda não identificado, sequestrou uma adolescente na porta da escola”

2ª manchete – “Uma menina estava saindo da escola quando foi sequestrada por um homem”

- b) 1ª notícia – “Um homem, ainda não identificado, sequestrou uma adolescente na porta da escola”

Nesta terça-feira, um homem de aproximadamente 45 anos, ainda não identificado, sequestrou uma adolescente na saída da escola, pessoas que estavam presentes no entorno disseram que ele agiu como se conhecesse a vítima.

2ª notícia - “Uma menina estava saindo da escola quando foi sequestrada por um homem”

Uma jovem de 16 anos foi sequestrada na saída da escola, no bairro Grajaú. O homem que a sequestrou, ainda não identificado, agiu como se conhecesse a jovem, conforme testemunhas presentes no local disseram.

- c) Sim, a primeira notícia dá ênfase ao homem/sequestrador e na segunda a menina/vítima é o foco da matéria.

Grupo 2

1ª questão

- a) 1ª manchete – “Um homem sempre tentará silenciar uma mulher após abusos.”

2ª manchete – “A menina que foi sequestrada no parque”

- b) 1ª notícia - “Um homem sempre tentará silenciar uma mulher após abusos.”

Mesmo estando em 2024, onde os avanços são significativos em todas as esferas da sociedade ainda nos deparamos com algo que nem deveria ter existido, mas como

não é possível mudar o passado que ao menos deveria ter ficado lá atrás: os abusos frequentes à mulher.

O homem sempre tenta silenciá-la, seja com abusos físicos ou descredibilizando-a de sua capacidade e inteligência. As torturas físicas e psicológicas fazem com que as vítimas deixem de denunciar seus agressores, pois o medo, a vergonha e a dependência financeira e emocional fazem as mesmas acreditarem até mesmo na mudança dos agressores. Mas não devemos nos calar, mulheres denunciem, nossa voz nunca mais será silenciada novamente.

2ª notícia - “A menina que foi sequestrada no parque”

Parecia um dia como outro qualquer na vida da pequena Alice, porém ao passear no parque com a sua família, a menina foi sequestrada por um homem desconhecido e mantida em cativeiro. Após 5 longos dias de sequestro, a polícia estourou o cativeiro e resgatou a vítima, que hoje está ao lado da família tentando recuperar seu trauma.

- c) Sim, no primeiro discorre o fato dos homens tentarem licenciar a voz feminina, pelo fato de começar a matéria com "um homem" o subconsciente já relacionou aos abusos que as mulheres sofrem e no segundo fala-se sobre o sequestro de uma menina no parque, pois ao começar o título c "a menina" já direcionou p/ um ser frágil e suscetível às maldades humanas, e o q se assemelha entre as notícias é o fato de ambas as matérias o algoz serem homens.

Durante a realização da primeira questão, a professora solicitou aos alunos que guardassem os celulares na mochila, pois os estudantes estavam tentando pesquisar na internet o conteúdo da atividade, o que prejudicaria na obtenção dos resultados efetivos do exercício. O grupo 2, apesar de ter se distanciado do que seria a resposta esperada pela questão, conseguiu captar o sentido geral da mesma. Analisando as manchetes e notícias criadas pelos alunos, confirmamos nossa hipótese de que a voz verbal utilizada em cada manchete foi responsável por balizar a perspectiva e o foco adotado, pois os alunos compreenderam que as escolhas linguísticas na escrita de um texto contribuem para o cumprimento do objetivo a que se quer chegar, ao utilizar-se desta ou daquela maneira de se dizer determinado fato.

Na 2ª questão, os alunos foram convidados a pintar os cartões distribuídos pela professora da seguinte maneira: o cartão referente ao elemento que inicia a frase deveria ser pintado de laranja; o cartão referente ao verbo, de rosa; e o cartão referente ao elemento que termina a frase, com a cor cinza. Os grupos pintaram os cartões corretamente; a atividade foi desenvolvida de modo a ativar a percepção de que o tipo de frase que forma as manchetes construídas por eles é composto pelos seguintes constituintes: Sujeito + Verbo + Objeto, e que nessas estruturas frasais é o verbo que organiza a cena. A atividade transcorreu como esperado; uma vez que “são inatos os conhecimentos acerca da formação de orações, podemos concluir que sabemos, inconscientemente, que verbos selecionam argumentos” (PILATI, 2017, p. 65).

Após os alunos pintarem os cartões, foi desenvolvida juntamente com eles uma revisão da estrutura básica de uma sentença, por meio dos referidos constituintes do enunciado. De posse desse conhecimento, o professor explicou aos alunos quanto aos efeitos de sentido diferentes que obtiveram ao manipular esses constituintes, o que durante a primeira questão da atividade alterou o foco das informações. Os alunos foram orientados a copiar a sistematização feita no quadro pelo professor, no caderno. Da terceira questão até a décima primeira, os alunos responderam perguntas referentes a um texto do gênero notícia. Conforme se pode observar nas respostas a seguir transcritas, os alunos puderam identificar nas frases presentes no material quem praticou ou sofreu as ações em questão, bem como a perceber como a mudança de foco e perspectiva do sujeito pode ocorrer de acordo com o que se quer evidenciar.

Grupo 1

3ª questão

- a) Local onde o crime ocorreu, idade dos envolvidos e quando o crime ocorreu
- b) O nome da vítima foi omitido para preservação de sua identidade e do sequestrador foi omitido pois ele ainda não havia sido condenado.
- c) Como o crime ainda estava sendo investigado preferiram manter em sigilo a identidade dos envolvidos.
- d) A vítima do sequestro (menina) e dois policiais.
- e) Pois a mídia prefere divulgar a imagem da vítima para chamar a atenção dos expectadores, o que pode ser considerado bastante condenável, já que expõe uma pessoa que já passou por uma situação ruim o suficiente.

Grupo 2

3ª questão

- a) O título da notícia: “Menina de 12 anos sequestrada por amigo de rede social é achada no Maranhão.”
- b) O nome do sequestrador e o nome da vítima.
- c) Pois como o caso ainda está em processo de investigação, preferiram não divulgar a identidade.
- d) A vítima e os policiais.
- e) No caso da vítima, para proteger a identidade dela, o sequestrador não foi divulgado pois ele ainda está sendo investigado.

Grupo 1

4ª questão

Menina foi sequestrada por homem que conheceu em rede social.

Grupo 2

4ª questão

Sobre um sequestro

Grupo 1

5ª questão

- a) Amigo de rede social
- b) A menina

Grupo 2

5ª questão

- a) O sequestrador
- b) A vítima

Grupo 1

6ª questão

Sequestrador, amigo e homem

Grupo 2

6ª questão

Homem, sequestrador e amigo

Grupo 1

7ª questão

Grupo 2

7ª questão

A menina ou A garota

Grupo 1

8ª questão

Para evitar que a mesma palavra se repita no texto.

Grupo 2

8ª questão

Por uma questão de coesão.

Grupo 1

9ª questão

- a) amigo
- b) alguém
- c) homem
- d) polícia

Grupo 2

9ª questão

- a) por amigo
- b) por alguém
- c) pelo homem
- d) pela polícia

Grupo 1

10ª questão

Alternativas (a) e (c)

Grupo 2

10ª questão

Alternativas (a) e (c)

Grupo 1

11ª questão

- a) A vítima, recebe a ação.
- b) O homem, pratica a ação.

Grupo 2

11ª questão

- a) A vítima, o elemento em destaque recebe a ação.

b) O sequestrador, ele pratica a ação.

Pode-se observar que os dois grupos conseguiram identificar, através da leitura do texto, debate e discussão das respostas, quem eram os sujeitos agentes e pacientes das orações, mesmo sem quaisquer sistematizações metalinguísticas a respeito. Da mesma forma, os estudantes conseguiram identificar os elementos presentes no gênero textual notícia. Mediante o exposto, podemos ver integrados na atividade os Eixos 1 e 2, pois os alunos puderam fazer uma reflexão de como a língua funciona por meio de uma situação contextualizada proposta pelo texto. Para a compreensão de quem pratica ou sofre a ação, os alunos precisaram ativar seus conhecimentos naturais a respeito de alguns temas gramaticais e sistematizá-los, a começar por saber e reconhecer o que seja um verbo. Em relação ao Eixo II, os alunos puderam perceber que as vozes do verbo constituem um recurso expressivo na construção de sentido, de maneira que o verbo estar na voz ativa ou passiva pode alterar a intenção quanto ao foco discursivo.

Nota-se, a partir da análise das respostas do primeiro exercício aplicado, que, de modo geral, os alunos conseguiram alcançar com êxito o objetivo: eles demonstraram conhecimentos prévios, bem como fizeram uso de sua “gramática interna”, que engloba o desenvolvimento do próprio saber constituído por meio da atividade linguística e por toda a intuição ativada na análise e na construção do conhecimento linguístico explícito, para responder sobre o gênero textual notícia, bem como sobre a identificação dos agentes e pacientes das ações verbais.

➤ 2º dia (2 tempos de aula de 50 minutos) – Segunda aula da segunda experiência pedagógica

No segundo dia de aula, compareceram 10 alunos, 3 a menos dos que estiveram presentes no primeiro dia de aula. A professora orientou que fosse mantida a mesma formação de grupos da aula anterior, ficando o grupo 1 com 4 alunos e o grupo 2 com seis alunos. Partiu-se para a segunda etapa da atividade proposta, e os estudantes são convidados, inicialmente, a observar a foto de uma notícia sob duas perspectivas: uma com o foco no policial e a outra com o foco no suspeito.

Grupo 1

1ª questão

a) 1ª foto - Policial leva suspeito algemado à delegacia para depor.

2ª foto – Suspeito é levado preso, pois foi pego em flagrante cometendo o delito.

b) Para preservar a identidade e dar mais ênfase ao indivíduo principal da notícia.

Grupo 2

1ª questão

a) 1ª foto – O policial leva o suspeito para a delegacia.

2ª foto – O suspeito é levado pelo policial, tentando esconder o rosto.

b) Para dar mais destaque ao personagem principal da notícia.

Como se pode observar, eles escreveram duas frases sobre os participantes da cena: uma sob a perspectiva de quem pratica a ação e outra com a perspectiva de quem recebe; assim, os conhecimentos deles foram ativados acerca da organização da cena em torno dos verbos, considerando as vozes ativa e passiva.

Em seguida, os alunos foram convidados a manipular e pintar cartões, por meio dos quais eles tiveram que identificar elementos que passassem a ideia de agente (quem pratica a ação verbal) e paciente (quem sofre a ação verbal), para que seus conhecimentos prévios fossem sistematizados.

I- Homem pegou garota na porta da escola no Rio de Janeiro.

II- Menina de 12 anos foi sequestrada por amigo de rede social.

Após pintarem os cartões e os colocarem no quadro branco da sala de aula onde constam as funções semânticas (agente/paciente), os alunos observam que o agente e o paciente podem ocupar diferentes lugares na frase. O grupo 1 aponta que acreditava que o agente poderia ser somente o sujeito da oração, pois, uma vez, uma professora definiu sujeito por “aquele que pratica a ação”; olhando as frases, ele pôde perceber que no sujeito pode ter uma pessoa que praticou ou recebeu uma ação, ou até mesmo objetos inanimados.

Os dois grupos também responderam que na frase II foi dado maior enfoque à vítima e que, se a frase II iniciasse com “amigo de rede social”, ela teria a seguinte estrutura:

“Amigo de rede social sequestrou menina de 12 anos.”

A partir dessa modificação, também observaram que o verbo passou de “sequestrou” para “foi sequestrada”. Nesse momento, a professora coloca no quadro o seguinte esquema: Verbo auxiliar ser + verbo principal no particípio passado. Os alunos foram questionados sobre como ficaria a frase I com essa estrutura:

Grupo 1

Garota foi pega por homem na porta da escola no Rio de Janeiro.

Grupo 2

Garota foi pega na porta da escola por homem no Rio de Janeiro.

A partir desse momento, os alunos foram orientados a identificar e a pintar os cartões que já tinham em mãos com mais dois elementos: verbos na voz ativa (verde claro) e verbos na voz passiva (verde escuro). Os alunos demonstraram bastante entusiasmo para pintar os cartões, realizando a pintura com capricho e categorizando os elementos corretamente.

Na terceira questão, os alunos são convidados a identificar quem praticou a ação na frase e a passar para a voz ativa uma frase que não possui agente da passiva; ambos os grupos responderam à questão corretamente, utilizando no início da frase o verbo “Encontraram...”. Na quarta questão, os dois grupos responderam da seguinte forma:

Grupo 1:

- a) Voz ativa. Pois quem inicia a frase pratica a ação.
- b) Voz passiva. Pois quem inicia a frase recebe a ação.

Grupo 2:

- a) Voz ativa. Pois o sujeito da frase pratica a ação.
- b) Voz passiva. Pois o sujeito da frase recebe a ação.

Na quinta questão, os alunos foram convidados a criar dois títulos, de uma mesma notícia já existente, utilizando os recursos aprendidos durante as aulas sobre voz ativa e passiva. Em um título, o criminoso deveria ser omitido, colocando o foco no acontecimento; no outro, o criminoso deveria ser posto em evidência.

As frases formadas pelos grupos foram as seguintes:

Grupo 1

- Uma criança foi convencida por um homem a entrar em um carro desconhecido.
- Homem convence criança a entrar no carro com ele e seguir viagem.

Grupo 2

- Menina aliciada em rede social foi sequestrada no Rio de Janeiro.
- Homem persuade menina a viajar 3 mil quilômetros com ele.

Percebe-se, a partir da análise das frases construídas com base no exercício aplicado, que, de modo geral, os grupos conseguiram alcançar, com êxito, o objetivo: eles construíram enunciados nas vozes ativa e passiva, a partir dos conhecimentos adquiridos durante as aulas. Observa-se que, nos enunciados em que o criminoso deveria ser omitido e o foco deveria ser no acontecimento, as frases foram construídas na voz passiva, com o verbo “ser + particípio”, conforme havia sido exposto previamente para a turma em sistematização metalinguística pelo professor durante a aula. As frases em que o criminoso deveria ser posto em evidência foram construídas na voz ativa com os verbos conjugados de forma adequada. Conclui-se, através das frases construídas pela turma, que o trabalho epilinguístico, que contou com a utilização de materiais concretos, foi de fundamental importância para a compreensão das vozes do verbo, pois, durante essa etapa da atividade, os alunos puderam sistematizar os conceitos que usariam ao produzirem os títulos das notícias, tarefa que foi concluída de maneira efetiva por toda a turma.

As questões da primeira e da segunda aula da atividade são, em conjunto, de natureza linguística, epilinguística e metalinguística. Pode-se ver integrados nessa atividade os três eixos para o ensino: o Eixo 1, no que tange à identificação e produção das estruturas linguísticas das vozes ativa e passiva; o Eixo 2 no que diz respeito ao trabalho inicial no plano textual-discursivo; e o Eixo 3 por se tratar de um conteúdo gramatical que por si só já traz a ideia latente de variação, as vozes verbais (ativa e passiva).

Com base nesses resultados, constata-se que o ensino de vozes verbais em três eixos (Vieira, 2014, 2017a, 2017b), bem como a utilização de materiais concretos no auxílio da sistematização metalinguística contribuem para o avanço significativo dos alunos na compreensão desse tema gramatical. Os referidos eixos mexem com a reflexão linguística, a construção de gramática e a promoção de consciência sintática, por meio de encaminhamento metacognitivo (Eixo 1). Promovendo construção de sentidos a partir de diversas situações sociocomunicativas (Eixo 2), validam as diferentes variantes/normas existentes (Eixo 3) quando manipula o que é dito em nossa língua, “contrariando a concepção de língua estática e de gramática imutável” (Souza e Silva, 2020).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados apresentados neste trabalho demonstram que a proposta de elaboração de sequências pedagógicas com base em pressupostos teórico-metodológicos cientificamente fundamentados pode contribuir para que as aulas de Língua Portuguesa tenham práticas mais inovadoras no que concerne ao ensino de temas gramaticais, como o das vozes verbais ativa e passiva.

Para a análise de maneira mais precisa do fenômeno em questão, cada etapa da pesquisa foi fundamental, tanto as investigações teórico-descritivas, quanto as de natureza aplicada – na elaboração e aplicação de sequência pedagógica, na primeira versão em experiência-piloto e na segunda versão, após revisão e ampliação da proposta.

As averiguações de cunho teórico-descritivo dizem respeito ao ensino de gramática segundo os documentos oficiais e/ou orientadores que possuem diretrizes acerca do ensino de Língua Portuguesa em âmbito nacional e de acordo com a proposta de alguns linguistas, além do tratamento do tema gramatical das vozes ativa e passiva do verbo segundo o Currículo Mínimo da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro. Em seguida, buscou-se descrever importantes contribuições linguísticas para o conhecimento do referido fenômeno gramatical, analisando suas perspectivas segundo as gramáticas tradicional, descritiva e alguns estudos linguísticos. Já as atividades de natureza aplicada da pesquisa contaram, em termos de fundamentação, com o contributo teórico-metodológico de algumas propostas relacionadas ao ensino do componente linguístico, dentre as quais se destacam o ensino de gramática em três eixos (Vieira, 2014, 2017a, 2017b), a aprendizagem linguística ativa (Pilati, 2017), o desenvolvimento de atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas (Franchi, 2006) e atividades que têm por objetivo explicitar fatos da estrutura e funcionamento da língua e que possuam foco nos efeitos de sentido (Travaglia, 2009).

Sobre as experiências pedagógicas, é possível afirmar que o trabalho possibilitou reflexões relativas ao ensino de gramática, sobretudo no que concerne aos três eixos para o ensino de Língua Portuguesa, proposto por Vieira (2014, 2017a, 2017b). Nesse sentido, admite-se que o fenômeno linguístico das vozes ativa e passiva do verbo permite um trabalho mais extensivo com o Eixo 1 (o da gramática como atividade reflexiva) e com o Eixo 2 (o da gramática e produção de sentidos), e em certa medida com o Eixo 3 (o da gramática como manifestação de regras variáveis).

As análises das respostas da experiência pedagógica, após ter sido avaliada e ampliada a sequência de atividades da experiência-piloto, demonstram que, por meio da construção do conhecimento – do linguístico ao metalinguístico, passando pelo epilinguístico –, os alunos conseguiram ter um desempenho satisfatório, comprovando a hipótese que o ensino deve ser voltado para despertar nos alunos uma consciência sintática por meio da elaboração metacognitiva, processo segundo o qual o conhecimento acerca do conhecimento natural é ativado. Em outras palavras, para a compreensão da alteração de sentido que o uso das vozes ativa e passiva do verbo pode provocar no texto, foi necessário, como Franchi (2006) postula, que todos partissem de seus conhecimentos intuitivos, da gramática natural ou interna, inerente a todos os falantes de nossa língua, e formassem conscientemente o conhecimento dos recursos linguísticos envolvidos no tema em questão. Também foi possível constatar que a abordagem do tema gramatical em questão através dos textos do gênero notícia permite um tratamento mais significativo das vozes ativa e passiva, visto que os alunos podem refletir sobre intenção comunicativa, participantes da cena, foco e perspectiva através do referido gênero textual.

Na qualidade de pesquisa-ação educacional, a utilização de elementos da metodologia de ensino baseada na aprendizagem linguística ativa (Pilati, 2017) para a elaboração da sequência pedagógica também permitiu valorizar atividades que aliam reflexão e compreensão da língua em funcionamento. Pilati (2017) propõe, no livro *Linguística, Gramática e Aprendizagem Ativa*, articular os avanços das pesquisas linguísticas, no que se refere às propriedades das línguas naturais, os conhecimentos sobre as variedades linguísticas da Língua Portuguesa e a Metodologia de Aprendizagem Ativa (Pilati, 2017), que busca fazer com que os alunos usem a gramática conscientemente em benefício do desenvolvimento de sua competência comunicativa.

A pesquisa demonstra sua relevância ao desenvolver uma sequência didática que acredita na importância de o aluno não só saber reconhecer ou usar automaticamente os padrões linguísticos, como passar frases da voz ativa para voz passiva, mas também ser hábil em perceber os efeitos de sentido atrelados a seu uso e, por extensão, dominar estratégias que lhe permitam reproduzir ou atualizar esses efeitos, de forma produtiva e inovadora, em diferentes gêneros.

São consideradas como limitações do estudo a baixa frequência dos alunos durante a aplicação da pesquisa, causada por questões de violência urbana recorrentes na região onde se localiza a escola onde o trabalho foi desenvolvido. No entanto, os alunos que estiveram presentes

na aplicação da experiência, demonstraram bastante envolvimento e entusiasmo na realização das atividades propostas.

Com base na experiência de elaboração da sequência de atividades ora aqui apresentada, constata-se que o ensino de gramática em três eixos (Vieira, 2014, 2017a, 2017b) contribui com o avanço significativo para a prática dos muitos professores de Português, bem como profícua colaboração para o campo de estudo de pesquisas futuras na área de Língua Portuguesa.

Em última instância, considerando que a língua, instrumento potencializador, se coloca como elemento de poder, entende-se que desenvolver o conhecimento gramatical, com base em uma abordagem metacognitiva a partir dos usos e fundamentada nos três eixos, é dotar os estudantes, principalmente os pertencentes aos grupos sociais minoritários e discriminados, de identidade e poder, contribuindo para um ensino democrático e plural.

O presente estudo também foi capaz de proporcionar uma valiosa experiência sem precedentes a esta professora-pesquisadora. Além da possibilidade de colocar em prática os conhecimentos auferidos ao longo do PROFLETRAS e do aperfeiçoamento profissional, decorrente de todo processo de estudo e pesquisa, o trabalho também foi responsável por uma transformação na forma como os alunos se relacionavam com a matéria, como sujeitos do processo e não como meros figurantes numa educação mecânica. Para um professor, esse cenário de autonomia e interesse, sem dúvida, representa uma vitória. Espera-se que os resultados e as reflexões deste trabalho possam, além de ter contribuído com os estudos sobre as vozes ativa e passiva do verbo e sobre a realidade escolar, contribuir para a elaboração de estratégias para a prática pedagógica. O trabalho será divulgado entre docentes no repositório do PROFLETRAS e no site da disciplina Gramática, variação e ensino.⁷

Deseja-se, assim, afastar-se da prática reducionista de atrelar as aulas de Língua Portuguesa à exposição de regras, sem articular a compreensão do conhecimento explícito e sem, portanto, proporcionar aos nossos alunos um conhecimento efetivo e aprofundado sobre o tema gramatical estudado. Desse modo, tomando como base o recorte do ensino de gramática, em específico do tema voz ativa e passiva do verbo, espera-se que o presente trabalho, ao pretender promover o tratamento científico da Língua Portuguesa em sala de aula, tenha de colaborar para

⁷ Site da disciplina Gramática, variação e ensino:

<https://sites.google.com/view/gramaticavariacaoensino/apresenta%C3%A7%C3%A3o?authuser=0>

uma abordagem produtiva do ensino de gramática e, conseqüentemente, contribuir para a construção do conhecimento acerca de nossa língua.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANTUNES, Irandé. *Gramática contextualizada: limpando 'o pó das ideias simples'*. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2014.
- BAGNO, Marcos., *Gramática Pedagógica do Português Brasileiro*. Parábola Editorial, São Paulo, 2011.
- BASSO, Renato Miguel, OLIVEIRA, Roberta Pires. Feynman, a linguística e a curiosidade revisitado. *Matraga*. Rio de Janeiro, RJ. v.19, n.30, jan-jun, p.13-40, 2012.
- BECHARA, Evanildo. *Gramática escolar da língua portuguesa*. 3.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009 [1961].
- BECHARA, Evanildo. *Gramática escolar da língua portuguesa*. 2.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2014 [1961].
- BENASSI, Maria Virgínia Brevilheri. *O gênero "notícia": uma proposta de análise e intervenção*. In: Anais do CELLI – Colóquio de Estudos Linguísticos e Literários. 3, 2007, Maringá, 2009, p. 1791-1799. Disponível em: <http://ple.uem.br/3celli_anais/trabalhos/estudos_linguisticos/pfd_linguisticos/069.pdf>. Acesso em: 09 maio 2024 às 12:24
- BENVENISTE, Émile. *Problemas de linguística geral I*. Campinas, SP: Pontes, 1995.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Educação em língua materna: a Sociolinguística na sala de aula*. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2004 (Col. Linguagem, nº. 4).
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Base nacional comum curricular*. Brasília: MEC/SEF, 2018.
- BRASIL, Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's): terceiros e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CAMACHO, Roberto Gomes. Construções de voz. In: ABAURRE, Maria Bernadete M.; RODRIGUES, Angela C. S. (orgs.). *Gramática do português falado*. v. 8. Campinas, SP: Unicamp, 2002.
- _____. *Construções passiva e impessoal: distinções funcionais*. In: Alfa - Revista de Linguística, volume 44. ISSN 0002-5216 impressa. São Paulo: UNESP, 2000.
- CAMPOS, Elísia Paixão de. *Por um novo ensino de gramática: orientações didáticas e sugestões de atividades*. Goiânia: Câne editorial, 2014.

- CASTILHO, Ataliba Teixeira de. *Nova gramática do português brasileiro*. São Paulo: Contexto, 2014.
- CEGALLA, Domingos Paschoal. *Novíssima gramática da língua portuguesa*. 48. ed. rev. São Paulo: Nacional, 2008.
- CHOMSKY, Noam. *Aspectos da Teoria da Sintaxe*. Coimbra: Armênio Amado. 1978
- COELHO, Izete Lehmkuhl. et al. *Para conhecer sociolinguística*. São Paulo: Contexto, 2015.
- CUNHA, Celso Ferreira da.; CINTRA, Luís Felipe Lindley. *Nova gramática do português contemporâneo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2013 [1965].
- DIK, Simon C. *The theory of functional grammar*. 2.ed. Revisada. Berlim; New York: Mouton de Gruyter, 1997 [1989].
- DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernand. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010. 278 p. (Tradução e organização: Roxane Rojo; Gláís Sales Cordeiro).
- FARACO, Carlos Emílio; MOURA, Francisco Marto de. *Gramática*. 9. ed. São Paulo: Ática, 1996.
- FARACO, Carlos Alberto. *Norma culta brasileira: desatando alguns nós*. São Paulo: Parábola, 2008.
- FOLTRAN, Maria José. Ensino de Sintaxe: atando as pontas. In: MARTINS, M.A. (org.). *Gramática e ensino*. Coleção Ciências da Linguagem Aplicada ao Ensino – Volume I. Natal: EDUFRN, 2013.
- FRANCHI, Carlos. *Mas o que é mesmo “gramática”?* São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2006.
- GERHARDT, Ana Flávia. *A BNCC e o ensino de línguas e literaturas*. Campinas, SP: Pontes, 2016.
- GIVÓN, T. *Syntax: a functional-typological introduction*. v. 2. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 1990.
- HYMES, Dell. *On Communicative Competence*. In: *Linguistic Background*. University of Pennsylvania Press. s/a 1972
- ILARI, Rodolfo; BASSO, Renato. *O português da gente: a língua que estudamos a língua que falamos*. São Paulo: Contexto, 2014.

LABOV, William. *Sociolinguistics Patterns*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press. Padrões sociolinguísticos. Trad. Marcos Bagno, Maria Marta Pereira Scherre, Caroline Rodrigues Cardoso. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2008. [1972].

LIMA, Rocha. *Gramática normativa da língua portuguesa*. 51. ed. - Rio de Janeiro: José Olympio, 2011 [1972].

MADURO, Anna Cléa de Souza; PACHECO, Cíntia da Silva.. *O impacto das vozes verbais em notícias jornalísticas de feminicídio*. In: I Encontro de Sociolinguistas do Maranhão, 2024, Maranhão. Caderno de Resumos Expandidos do I Encontro de Sociolinguistas do Maranhão. Maranhão: EDUFMA, 2023. p. 48-52.

NEVES, Maria Helena de Moura. *Texto e gramática*. São Paulo: Contexto, 2006.

PAULIUKONIS, Maria Aparecida Lino. Texto e contexto. In: VIEIRA, Silvia Rodrigues; BRANDÃO, Silvia Figueiredo. (Orgs.). *Ensino de gramática: descrição e uso*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014 [2007]. p. 239-258.

PERINI, Mário Alberto. *Gramática descritiva do português*. 4. ed. São Paulo: Ática, 2007.

PERINI, Mário Alberto. *Gramática do Português brasileiro*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

PILATI, Eloísa. *Linguística, gramática e aprendizagem ativa*. 2.ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017.

PILATI, Eloisa. *Aprendizagem Linguística Ativa: da teoria à Gramaticoteca*, Campinas, SP: Pontes Editores, 2024.

POSSENTI, Sírio. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras; Associação de Leitura do Brasil, 2004.

RIO DE JANEIRO. *Currículo Mínimo de Língua Portuguesa e Literatura. Ensino Fundamental. Governo do Estado do Rio de Janeiro*, Secretaria de Estado de Educação. Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: http://www.rj.gov.br/c/document_library/get_file?uuid=405cae97-0aaa-4d56-83a1-b39a8a95171c&groupId=91317

ROJO, Roxane. (Org.). *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2000.

SOUZA, Victor Renê Andrade; SILVA, Lucas Santos (2020). *A proposta de um ensino de gramática em três eixos*. *Revista da Abralín*, v. 19, n. 2, p. 1-7, 2020. Disponível em: <<https://revista.abralin.org>> Acesso em: 22 jan. 2023.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez, 1997.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática*. 11.ed. São Paulo, SP: Cortez, 2009.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática ensino plural*. São Paulo: Cortez, 2011.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. *Educação e pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

VIEIRA, Silvia Rodrigues. *Orientações oficiais para o ensino de gramática: uma proposta em três frentes de trabalho*. Trabalho apresentado no V Encontro Nacional das Licenciaturas (ENALIC), UFRN, Natal, 2014.

_____. Três eixos para o ensino de gramática: uma proposta experimental. In: NORONHA, C. A.; SÁ JR., L. A. de. (Orgs.) *Escola, ensino e linguagem* [recurso eletrônico]. Natal-RN: EDUFRN, 2017a. < <http://repositorio.ufrn.br> >

_____. Três eixos para o ensino de gramática. In: Vieira, Silvia Rodrigues. (Org.) *Gramática, variação e ensino: diagnose & propostas pedagógicas*. Rio de Janeiro: Letras UFRJ, 2017b.

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

_____. (Org.) *Gramática, variação e ensino: diagnose & propostas pedagógicas*. 2. ed. rev. e ampliada. São Paulo: Blucher, 2018

_____. O lugar da(s) gramática(s) nas aulas de Língua Portuguesa: tradição, norma, variedade e descrição In: *Ensino de Língua Portuguesa no século XXI: pesquisa, teoria e prática*. 1 ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2022. p. 155-184.

APÊNDICE

APÊNDICE A - Experiência-piloto: primeira versão da sequência de atividades para o ensino de voz ativa x voz passiva

Primeira etapa

TEXTO 1

DESFECHO

Menina de 12 anos sequestrada por amigo de rede social é achada no Maranhão

Homem pegou a garota na porta da escola no Rio de Janeiro e a levou para o outro estado; sequestrador manteve vítima em cárcere por 8 dias

Por **AGÊNCIA**
Qua, 15/03/23 - 14h07

SIGA O TEMPO NO
Google News



Garota estava trancada em uma quitinete | Foto: Reprodução/TV Globo

Uma menina de 12 anos do Rio de Janeiro, que estava desaparecida há 8 dias, foi encontrada nessa terça-feira (14) em São Luís (MA) após ser sequestrada por um homem de 25 anos que ela conheceu na internet. O homem encontrou com a garota na saída da escola, em Sepetiba (RJ), a colocou em um carro de aplicativo e viajou mais de 3 mil quilômetros até a capital do Maranhão.

A viagem teria custado cerca de R\$ 4 mil, sem contar a passagem de avião que o homem pegou para chegar ao Rio de Janeiro, disse o delegado maranhense Marcene Matos à TV Globo. A Polícia Civil do Maranhão a encontrou trancada em uma quitinete no bairro Vila Luizão, em São Luís.

O homem e a garota se conheceram há dois anos pelo TikTok, apontam as informações iniciais. Os crimes cometidos pelo homem serão apurados pelas polícias dos dois estados, mas ele foi preso, informou a Polícia Civil do Maranhão.

Polícias cruzaram dados

A família notificou a polícia sobre o desaparecimento da criança no dia 6 de março depois que ela não voltou da escola. Desde então, a Delegacia de Descoberta de Paradeiros do Rio de Janeiro apurou a possibilidade de ela ter ido a um encontro com uma pessoa que conheceu pela internet —o que se confirmou.

Após o cruzamento de dados, a polícia fluminense acionou autoridades maranhenses, e uma equipe da Delegacia de Proteção à Pessoa conseguiu identificar o local do cárcere e resgatar a criança.

1 – Do que trata o título da notícia?

Uma menina que foi sequestrada por um homem que conheceu em uma rede social.

2- Reflita sobre a ação exposta no título da notícia.

- c) Quem pratica? Amigo de rede social
- d) Quem sofre? A menina.

3 - Assinale as formas utilizadas para se referir ao criminoso:

- (X) sequestrador
- () Sandro dos Santos
- (X) amigo
- (X) homem

4- Assinale as formas utilizadas para se referir à vítima:

- () Mariana Almeida
- (X) sequestrada
- (X) menina
- (X) garota

5- Essas palavras diferentes que você marcou nas questões 03 e 04 foram usadas para:

(X) evitar a repetição desnecessária de uma mesma palavra e marcar as diferentes formas de se referir ao criminoso e à vítima na notícia

() mostrar quais foram as palavras usadas pelo delegado responsável pelo caso além de fazer juízos de valor em relação ao criminoso e à vítima na notícia

6- Identifique, a partir do texto, quem praticou (caso esteja presente) as seguintes ações:

a) Menina de 12 anos foi sequestrada: **amigo**

b) Menina foi encontrada: **alguém**

c) Os crimes cometidos: **homem**

d) Os crimes serão apurados: **pela polícia**

7- Das ações listadas na questão anterior, quais são aquelas em que os agentes das ações aparecem explicitamente NO TEXTO?

Letras A C e D.

8) Considerando os verbos destacados nas frases abaixo, quais são as alternativas com construções que passam a ideia de passividade (sofreram a ação)?

(A) Policiais **cruzaram** dados.

(B) Menina **sequestrada** por amigo de rede social.

(C) Homem **pegou** a garota.

(D) Menina é **achada** no Maranhão.

(E) A família **notificou** a polícia.

9- Observe o título e o subtítulo da notícia.

a) No título da notícia, quem é colocado em destaque: a vítima ou o sequestrador? O elemento em destaque pratica ou recebe a ação verbal?

A vítima. Sofre a ação verbal.

b) E no subtítulo, quem é colocado em destaque? O elemento em destaque pratica ou recebe a ação verbal?

O homem. Pratica a ação verbal.

10 - As notícias são textos que nos relatam fatos ocorridos. Para atestar a veracidade dos fatos, são citados elementos que comprovam o relato, como nomes, idade, lugar (etc.).

a) Quais informações nos são dadas para verificarmos a veracidade do fato?

Cidades onde os fatos ocorreram – Rio de Janeiro e Maranhão

Idade da vítima – 12 anos

Idade do sequestrador – 25 anos

Data em que a menina foi encontrada – 14/03/2023

b) Quais informações importantes não nos são dadas?

Nome do sequestrador e da vítima

c) Relate o que você achou dessa omissão no texto da notícia.

A omissão normalmente é feita de modo a proteger a privacidade da vítima.

d) Quem aparece na foto da notícia?

A menina sequestrada de costas junto provavelmente da polícia.

e) Na sua opinião, por que o jornal optou por divulgar uma imagem da vítima, mesmo de costas, e não do sequestrador? Você considera essa uma prática comum nas notícias que costumamos ler?

O jornal optou por expor a imagem da vítima para chamar a atenção dos leitores. Espera-se que os alunos achem comum, mas não achem desejável essa exposição.

Segunda etapa

11. Observe os trechos a seguir e faça o que se pede:

I – Homem pegou garota na porta da escola no Rio de Janeiro.

II – Menina de 12 anos foi sequestrada por amigo de rede social.

a) Na frase 1, quem pratica a ação? E quem a sofre? O homem pratica a ação e a menina sofre.

b) E na frase 2? Amigo de rede social pratica a ação e menina sofre.

Partindo-se do pressuposto que os alunos já dominam o conceito de sujeito, entregam-se para os alunos cartões referentes a quem pratica e quem sofre as ações das frases 1 e 2, e pedir para que eles pintem de azul o agente (quem pratica a ação) e de amarelo o paciente (quem sofre a ação). Após os alunos pintarem, confeccionar coletivamente um cartaz, onde eles colarão os cards coloridos em seus respectivos lugares.

Frase I

Homem	pegou	garota	na porta da escola no Rio de Janeiro.
-------	-------	--------	--

Frase II

Menina de 12 anos	foi sequestrada	por amigo de rede social.
-------------------	-----------------	---------------------------

- c) Na frase II, é possível identificar quem sequestrou a menina? Esse elemento continua como sujeito da oração? **Sim, o amigo de rede social. Não, ele praticou a ação, mas não é o sujeito da oração.**
- d) Comparando as frases, em qual dos casos o maior destaque foi dado à vítima? Como você chegou a essa conclusão? **Frase II, pois a menina é o sujeito da frase.**
- e) Pensando no âmbito da escrita, que estratégia verbal é mais utilizada na matéria: a da frase I ou da frase II? **Frase II.**

A fase seguinte da segunda etapa consiste na análise dos verbos usados para construir as sentenças. Essa atividade poderá ser desenvolvida em grupo ou pelo professor e seguirá a mesma configuração da anterior, nos moldes da metodologia da aprendizagem ativa (PILATI, 2017), com cards coloridos. Em um primeiro momento, a turma deve construir, em conjunto ou dividida em grupos, a frase proposta pela questão a seguir:

- f) Se no fragmento II a frase começasse com "amigo de rede social", como ficaria? **Amigo de rede social sequestrou menina de 12 anos.**

A partir da(s) resposta(s) conseguida(s), devem-se entregar aos alunos os cartões previamente feitos pelo professor, para que eles pintem quem pratica e quem recebe a ação nessa nova construção frasal.

Frase II

Menina de 12 anos	foi sequestrada	por amigo de rede social
-------------------	-----------------	--------------------------

Amigo de rede social	sequestrou	menina de 12 anos.
----------------------	------------	--------------------

- g) O sujeito permaneceria o mesmo? **Não, passou de menina de 12 anos para amigo de rede social.**
- h) O verbo sofreu alguma modificação? **Sim. Passou de foi sequestrada para sequestrou.**

O professor deve propor uma análise dos verbos pertencentes às duas produções: foi sequestrada e sequestrou, objetivando a identificação de que, na voz ativa, o sujeito é agente (mostre a Frase I no quadro colorido); na voz passiva, o sujeito é paciente e quem pratica a ação é outro elemento - o agente da passiva (mostre a Frase II no quadro colorido).

Será preciso sistematizar a ideia de voz passiva, de voz ativa e das formas verbais usadas em cada estrutura:

- Verbo SER + PARTICÍPIO para voz passiva.
- Verbo conjugado para voz ativa.

Para isso, a turma deve observar novamente a Frase II e a formada por eles a partir dela.
 “Menina de doze anos foi sequestrada por amigo de rede social.”

Amigo de rede social sequestrou menina de doze anos.

Depois de apresentar a estrutura verbal usada na voz passiva, os estudantes serão convidados a modificar o verbo da Frase I.

- i) Como ficaria a Frase I com o verbo nessa estrutura SER + PARTICÍPIO? **A garota foi pega por homem na porta da escola no Rio de Janeiro.**

A partir desse momento, serão incluídas as duas cores indicativas das formas de construção das vozes verbais: verde para verbos na voz ativa e vermelho para verbos na voz passiva. Os verbos das quatro frases (frases I e II do exercício e as sentenças confeccionadas por eles) serão expostos no quadro (ou na cartolina) em suas legendas correspondentes.

Frase I

O homem	pegou	a garota	na porta da escola.
---------	-------	----------	---------------------

A garota	foi pega	pelo homem	na porta da escola.
----------	----------	------------	---------------------

Frase II

Menina de 12 anos	foi sequestrada	por amigo de rede social.
----------------------	-----------------	------------------------------

Amigo de rede social	sequestrou	menina de 12 anos
-------------------------	------------	----------------------

O objetivo principal desse exercício é a sistematização metalinguística dos termos nas vozes ativa e passiva. Ao final da atividade, espera-se que os estudantes depreendam que, na voz ativa, o sujeito é agente; na voz passiva, o sujeito é paciente e o termo que funciona como agente da passiva é responsável pela ação praticada. É importante que o docente deixe os estudantes manipularem o material concreto e que pergunte se alguma dúvida ainda persiste, pois, a partir desse momento, serão sintetizadas questões de caráter metalinguístico.

12- Observe um trecho da notícia lida:

“Uma menina de 12 anos do Rio de Janeiro foi encontrada nessa terça-feira (14) em São Luís (MA).”

c) Que elemento não está presente nessa frase?

() sujeito

() predicado

(X) agente da passiva

d) Passe essa frase para a voz ativa, buscando manter o sentido original da sentença. Comente o tipo de sujeito que foi construído na voz ativa.

Encontraram nessa terça-feira (14) em São Luís (MA) uma menina de 12 anos do Rio de Janeiro OU

Alguém encontrou nessa terça-feira (14) em São Luís (MA) uma menina de 12 anos do Rio de Janeiro

Espera-se que o aluno identifique o referente indeterminado do sujeito.

TEXTO 2

Alerta aos pais: você sabe o que o seu filho faz na internet?

Por Fantástico

19/03/2023

Um trecho da novela *Travessia* chocou o público nos últimos dias e lotou a internet de comentários temerosos. Na trama, a personagem Karina, uma adolescente interpretada por Danielle Olímpia, vem conversando pela internet com uma jovem atriz que ela acredita ser uma celebridade. Karina pega várias dicas de atuação e a nova amiga garante que consegue até uma vaga em um filme para ela, mas para isso é necessário um teste de fotos de corpo.

Do outro lado do computador, não tem atriz coisa nenhuma, e sim um homem. Um pedófilo que conta com programas de inteligência artificial para usar voz e imagem de outra pessoa.

A cena alertou os pais sobre o que as crianças estão vendo na internet e com quem estão falando, para que a vida real não imite a ficção.

Mas foi exatamente isso que aconteceu com uma menina de 12 anos, do Rio de Janeiro. Ela estava há dois anos conversando com um homem, do Maranhão. Ela simplesmente desapareceu e foi encontrada oito dias depois presa numa quitinete no subúrbio de São Luís. Durante muitos contatos pelas redes sociais, ela foi aliciada pelo sequestrador, de 25 anos, que tramou a viagem.

A tecnologia traz muitos benefícios para as nossas vidas, mas também responsabilidades. 85% das crianças e adolescentes no Brasil são usuários da internet, de acordo com o fundo das Nações Unidas para a infância e a adolescência. Por isso, o olhar atento dos pais é fundamental.

13- De que forma as duas notícias apresentadas em nossa sequência de atividades se relacionam quanto ao conteúdo?

Espera-se que os alunos respondam que as notícias abordam sobre pedófilos que se utilizam de redes sociais para aliciar menores.

14- Observe as frases utilizadas no texto:

Frase I - Ela estava há dois anos conversando com um homem.

Frase II - Ela foi aliciada pelo sequestrador.

c) Qual é o sujeito da primeira frase? Ele pratica ou recebe a ação?

Ela – pratica a ação (sujeito agente)

d) Qual é o sujeito da segunda frase? Ele pratica ou sofre a ação?

Ela – recebe a ação (sujeito paciente)

e) A primeira frase está na voz passiva ou ativa?

Voz ativa

f) A segunda frase está na voz passiva ou ativa?

Voz passiva

15 – Agora é a sua vez! Dividam-se em grupos, e produzam dois títulos de uma mesma notícia sobre o sequestro da menina: em um título o criminoso deve ser omitido e o foco deve ser no acontecimento em si e no outro o criminoso deve ser posto em evidência. Para produzir os títulos use os recursos aprendidos durante as aulas sobre voz ativa e voz passiva. Vamos lá!

Título 1: Criança é sequestrada no Rio de Janeiro e encontrada do Maranhão. (exemplo resposta padrão)

Título 2: Homem sequestra criança no Rio de Janeiro e a persuade a ir com ele para o Maranhão. (exemplo resposta padrão)

Uma criança foi sequestrada no Rio de Janeiro após aliciamento em rede social. Segundo a **Polícia Civil do Maranhão**, a menina, com apenas 12 anos, foi persuadida a entrar no carro de um motorista de aplicativo de viagens por um homem, de 25 anos, que conheceu em uma rede social.

A garota era procurada desde o dia 6 de março

O homem desembarcou de avião no Rio, seguiu até a porta da escola da criança em Sepetiba, na Zona Oeste da cidade, e a convenceu seguir viagem com ele. O percurso de 3,1 mil quilômetros de viagem durou pelo menos dois dias custo cerca de R\$ 4 mil ao suspeito.

A criança, que não teve seu nome revelado, foi encontrada nesta terça-feira (14) em São Luís, capital do estado, trancada em uma quitinete. O homem foi preso por cárcere privado.

O polícia informou previamente que a garota não apresentava marcas de agressão, mas que ainda investiga ela sofreu abuso sexual ou estupro.

Família tenta arrecadar o dinheiro para as passagens a fim de buscá-la.

Por

iG Último Segundo|Fabrício Gloria

|15/03/2023 11:27-

Atualizada às 15/03/2023 11:39

APÊNDICE B – Experiência Pedagógica: segunda versão da sequência de atividades para o ensino de voz ativa x voz passiva

Escola: _____

Aluno(a): _____ nº _____

Ano: _____ turma: _____ Disciplina: Língua Portuguesa - Data: ____/____/____

Atividades Propostas – Primeira aula

1- Observe a figura a seguir:



Fonte: <https://www.metropoles.com/distrito-federal/no-df-50-das-ocorrencias-de-sequestro-foram-relampago-em-2023>

- a) Dividam-se em grupos de 5 alunos e criem duas manchetes de jornal com base na imagem acima. Em uma manchete, o elemento que começa a frase deve ser “Um homem”, e na outra deve ser “A menina”:

- b) Escreva uma notícia tendo como título a primeira manchete e outra tendo como título a segunda manchete:

- c) Você percebeu alguma diferença entre as duas notícias construídas por você? Caso afirmativo, relacione a forma como os fatos foram anunciados na notícia de acordo com a forma como cada manchete foi construída anteriormente. Justifique.

- d) Pinte os cartões distribuídos pelo professor da seguinte maneira: o cartão referente ao elemento que inicia a frase que você construiu de laranja; o cartão referente ao verbo, de rosa; e o cartão referente ao elemento que termina a frase, com a cor cinza.

- Copiar no caderno o resumo construído com a turma e colocado no quadro pelo professor.

Leia o texto a seguir e responda às perguntas:

TEXTO 1

DESFECHO

Menina de 12 anos sequestrada por amigo de rede social é achada no Maranhão

Homem pegou a garota na porta da escola no Rio de Janeiro e a levou para o outro estado; sequestrador manteve vítima em cárcere por 8 dias

Por **AGÊNCIA**
Qua, 15/03/23 - 14h07

SIGA O TEMPO NO
Google News



Garota estava trancada em uma quitinete | Foto: Reprodução/TV Globo

Uma menina de 12 anos do Rio de Janeiro, que estava desaparecida há 8 dias, foi encontrada nessa terça-feira (14) em São Luís (MA) após ser sequestrada por um homem de 25 anos que ela conheceu na internet. O homem encontrou com a garota na saída da escola, em

Sepetiba (RJ), a colocou em um carro de aplicativo e viajou mais de 3 mil quilômetros até a capital do Maranhão.

A viagem teria custado cerca de R\$ 4 mil, sem contar a passagem de avião que o homem pegou para chegar ao Rio de Janeiro, disse o delegado maranhense Marcone Matos à TV Globo. A Polícia Civil do Maranhão a encontrou trancada em uma quitinete no bairro Vila Luizão, em São Luís.

O homem e a garota se conheceram há dois anos pelo TikTok, apontam as informações iniciais. Os crimes cometidos pelo homem serão apurados pelas polícias dos dois estados, mas ele foi preso, informou a Polícia Civil do Maranhão.

Policiais cruzaram dados

A família notificou a polícia sobre o desaparecimento da criança no dia 6 de março depois que ela não voltou da escola. Desde então, a Delegacia de Descoberta de Paradeiros do Rio de Janeiro apurou a possibilidade de ela ter ido a um encontro com uma pessoa que conheceu pela internet —o que se confirmou.

Após o cruzamento de dados, a polícia fluminense acionou autoridades maranhenses, e uma equipe da Delegacia de Proteção à Pessoa conseguiu identificar o local do cárcere e resgatar a criança.

3-As notícias são textos que nos relatam fatos ocorridos. Para atestar como os fatos ocorreram, são citados elementos que comprovam o relato, como nomes, idade, lugar etc...

- a) No texto em análise, quais informações nos são dadas para verificarmos a ocorrência do fato?

b) Que outras informações importantes em relação ao ocorrido nos foram omitidas?

c) Relate o que você achou da omissão do nome do sequestrador e da vítima no texto da notícia.

d) Quem aparece na foto da notícia?

- e) Na sua opinião, por que o jornal optou por divulgar uma imagem da vítima, mesmo de costas, e não do sequestrador? Você considera essa uma prática comum nas notícias que costumamos ler?

4 – Do que trata o título da notícia?

5 - Reflita sobre a ação exposta no título da notícia.

a) Quem pratica? _____

b) Quem sofre? _____

6 – Quais são as formas utilizadas no texto para se referir ao criminoso?

7- Quais são as formas utilizadas no texto para se referir à vítima?

8- Por qual motivo foram utilizadas palavras diferentes no texto para se referir à vítima e ao criminoso?

9- Identifique, a partir do texto, quem praticou as ações em questão:

- a) Menina de 12 anos foi sequestrada: _____
- b) Menina foi encontrada: _____
- c) Os crimes cometidos: _____
- d) Os crimes serão apurados: _____

10- Marque as alternativas que contêm a ideia de passividade (expressa pelo verbo auxiliar ser + verbo principal no particípio passado):

Considerando os verbos destacados nas frases abaixo, quais são as alternativas com construções que passam a ideia de passividade (sofreram a ação)?

Exemplo: A mulher foi encontrada morta. (ideia de passividade – A mulher sofreu a ação, foi encontrada)

- (a) Menina **foi sequestrada** por amigo de rede social.
- (b) Homem **pegou** a garota.
- (c) Menina **foi achada** no Maranhão.
- (d) A família **notificou** a polícia.

11- Observe o título e o subtítulo da notícia.

Menina de 12 anos sequestrada por amigo de rede social é achada no Maranhão

Homem pegou a garota na porta da escola no Rio de Janeiro e a levou para outro estado: sequestrador manteve vítima em cárcere por 8 dias

- a) No título da notícia, quem é colocado em destaque: a vítima ou o sequestrador? O elemento em destaque pratica ou recebe a ação verbal?

- b) E no subtítulo, quem é colocado em destaque? O elemento em destaque pratica ou recebe a ação verbal?

O que aprendemos...

Na primeira parte da atividade, trabalhamos a produção textual, a sensibilização para o foco que se dá a cada participante de uma cena inaugurada pelo verbo. Percebemos que as escolhas linguísticas feitas por aquele que escreve um texto contribuem para o cumprimento do objetivo a que se quer chegar, ao utilizar-se desta ou daquela maneira de noticiar determinado fato.

Em um segundo momento, aprendemos que as palavras se conectam em blocos que ajudam a construir o sentido da frase. O tipo de frase que é a base para os nossos estudos é formado pelos seguintes constituintes: Sujeito + Verbo + Objeto. Nessas estruturas frasais, é o verbo que organiza a cena.

A seguir, na segunda parte da atividade, nos é apresentado um texto pertencente ao gênero textual notícia, muito presente em nosso cotidiano.

A notícia é um gênero jornalístico que apresenta como objetivo principal informar.

Nas atividades referentes a esse texto, somos convidados a analisar como a ordem de um período ou oração poderá mudar de acordo com o foco ou a importância do que se quer evidenciar. Podemos observar nas frases presentes no texto que as construções verbais, no que se refere às chamadas vozes verbais, indicam a relação entre o sujeito e a ação expressa pelo verbo. As vozes verbais trabalhadas na atividade são a voz ativa e a voz passiva:

3. Voz ativa: Nesse caso, o sujeito da frase é quem pratica a ação expressa pelo verbo.

Exemplo: Um homem (sujeito agente) sequestrou (verbo) a menina (objeto).

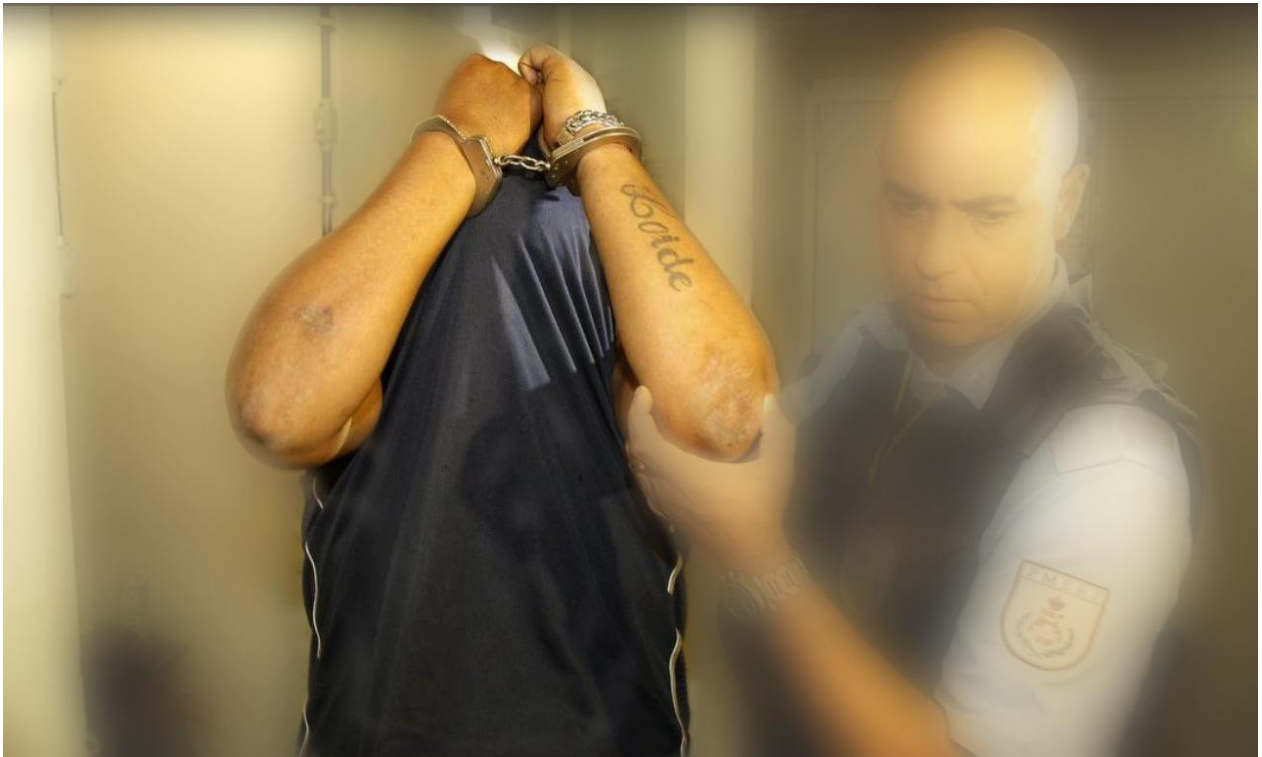
4. Voz passiva: Nesse caso, o sujeito da frase sofre a ação expressa pelo verbo.

Exemplo: A menina (sujeito paciente) foi sequestrada (verbo) pelo homem (objeto).

Atividades Propostas – Segunda aula

1- Observe as fotos da notícia a seguir:





<https://oglobo.globo.com/rio/bandido-foragido-do-jacarezinho-presos-na-cidade-de-deus-6439673>

- a) Trata-se da mesma cena. Na primeira, o foco está no policial; na segunda, o foco está no suspeito. Forme duas frases sobre essa notícia seguindo as orientações a seguir:
- ✓ A primeira frase deve ser baseada na primeira foto, com o foco no policial.
 - ✓ A segunda frase deve ser baseada na segunda foto, com o foco no suspeito.
 - ✓ O verbo “levar” deverá ser utilizado nas duas frases.
 - ✓ Cada uma das frases será formada a partir da perspectiva de quem pratica ou de quem recebe a ação.

1ª foto

2ª foto

-
-
- b) Na sua opinião, por qual motivo o jornalista prefere dar destaque em uma notícia a um indivíduo em vez de a outro?

2. Observe as frases a seguir e faça o que se pede:

I – Homem pegou garota na porta da escola no Rio de Janeiro.

II – Menina de 12 anos foi sequestrada por amigo de rede social.

- Pinte os cartões distribuídos pelo professor da seguinte maneira: de azul o agente (quem pratica a ação) e de amarelo o paciente (quem sofre a ação). A partir da observação dos cartões coloridos, você responderá as questões a seguir.

- a) Observando os resultados da atividade anterior, verifica-se que o agente e o paciente podem ocupar lugares diferentes na oração. Que diferença você percebe em relação à posição dos agentes e pacientes na primeira e na segunda frase?

- b) Comparando as frases, em qual dos casos o maior foco foi dado à vítima?

- c) Se, na frase II, o trecho "amigo de rede social" iniciasse a frase praticando a ação, como ficaria?

- d) Qual foi a alteração do elemento que inicia frase?

- e) O verbo sofreu alguma modificação?

- Pinte os cartões das novas frases formadas da seguinte maneira: de azul o agente (quem pratica a ação) e de amarelo o paciente (quem sofre a ação).

- Observe a seguir o seguinte esquema:

**Verbo auxiliar ser + verbo principal
no particípio passado**

- f) Como ficaria a Frase I com o verbo nessa estrutura SER + PARTICÍPIO?

- g) A partir desse momento, serão incluídas as duas cores indicativas das formas de construção das vozes verbais: verde claro para verbos na voz ativa e verde escuro para verbos na voz passiva. Pinte os cartões que estão com você dessas cores.

3- Observe um trecho de uma notícia:

“Uma menina de 12 anos do Rio de Janeiro foi encontrada nessa terça-feira (14) em São Luís (MA).”

- a) Quem encontrou a menina está presente na frase?

- b) Passe essa frase para a voz ativa, buscando manter o sentido original da sentença.

4- Observe as frases a seguir retiradas de uma notícia:

Frase I - Ela estava há dois anos conversando com um homem.

Frase II - Ela foi aliciada pelo sequestrador.

- a) A primeira frase está na voz passiva ou ativa? Justifique.

b) A segunda frase está na voz passiva ou ativa? Justifique.

5 – Agora é a sua vez! Dividam-se em grupos, e produzam dois títulos de uma mesma notícia sobre o sequestro da menina: em um título, o criminoso deve ser omitido e o foco deve estar no acontecimento em si; no outro, o criminoso deve ser posto em evidência. Para produzir os títulos, use os recursos aprendidos durante as aulas sobre voz ativa e voz passiva. Vamos lá!

Título 1: _____

Título 2: _____

Uma criança foi sequestrada no Rio de Janeiro após aliciamento em rede social. Segundo a **Polícia Civil do Maranhão**, a menina, com apenas 12 anos, foi persuadida a entrar no carro de um motorista de aplicativo de viagens por um homem, de 25 anos, que conheceu em uma rede social.

A garota era procurada desde o dia 6 de março

O homem desembarcou de avião no Rio, seguiu até a porta da escola da criança em Sepetiba, na Zona Oeste da cidade, e a convenceu seguir viagem com ele. O percurso de 3,1 mil quilômetros de viagem durou pelo menos dois dias custo cerca de R\$ 4 mil ao suspeito.

A criança, que não teve seu nome revelado, foi encontrada nesta terça-feira (14) em São Luís, capital do estado, trancada em uma quitinete. O homem foi preso por cárcere privado.

O polícia informou previamente que a garota não apresentava marcas de agressão, mas que ainda investiga se ela sofreu abuso sexual ou estupro.

Família tenta arrecadar o dinheiro para as passagens a fim de buscá-la.

Por

iG Último Segundo|Fabrício Gloria

|15/03/2023 11:27-

Atualizada às 15/03/2023 11:39

O que aprendemos...

A posição do sujeito, bem como sua característica de agente e paciente, em relação ao verbo, modifica o sentido da frase e, conseqüentemente, pode alterar seu propósito comunicativo.

Voz ativa: Quando o sujeito é agente, isto é, pratica a ação expressa pelo verbo.

Exemplo:

Voz passiva: Quando o sujeito é paciente, isto é, recebe a ação expressa pelo verbo.

Exemplo:

Nas estruturas verbais presentes na atividade, utilizamos a Voz passiva analítica que é formada por:

Verbo auxiliar *ser* + Verbo principal no particípio passado

Exemplo: Menina de 12 anos **foi sequestrada** por amigo de rede social.

Ao analisarmos os elementos verbais da frase, vemos que:

- **foi**: verbo ser (flexionado na 3ª pessoa do singular do Pretérito Perfeito, do Modo Indicativo);

- **sequestrada:** particípio passado (do verbo sequestrar).

Veja mais algumas frases na voz passiva analítica:

- f) O carro **foi comprado** por mim.
- g) O software **foi desenvolvido** pelo diretor.
- h) O restaurante **será remodelado**.
- i) Roberto **foi repreendido** pela professora.

Além de ter uma estrutura própria, outra particularidade da voz passiva analítica é que ela pode apresentar ou não, de acordo com a intenção comunicativa, o **agente da passiva**.

O agente da passiva é o responsável pela execução da ação de um verbo na voz passiva.

Exemplo: Menina de 12 anos foi sequestrada **por amigo de rede social**.

Veja mais algumas frases com a presença do agente da passiva:

- j) O carro **foi comprado por mim**.
- k) O software **foi desenvolvido pelo diretor**.
- l) A foto foi tirada **pelo menino**.
- m) Roberto **foi repreendido pela professora**.

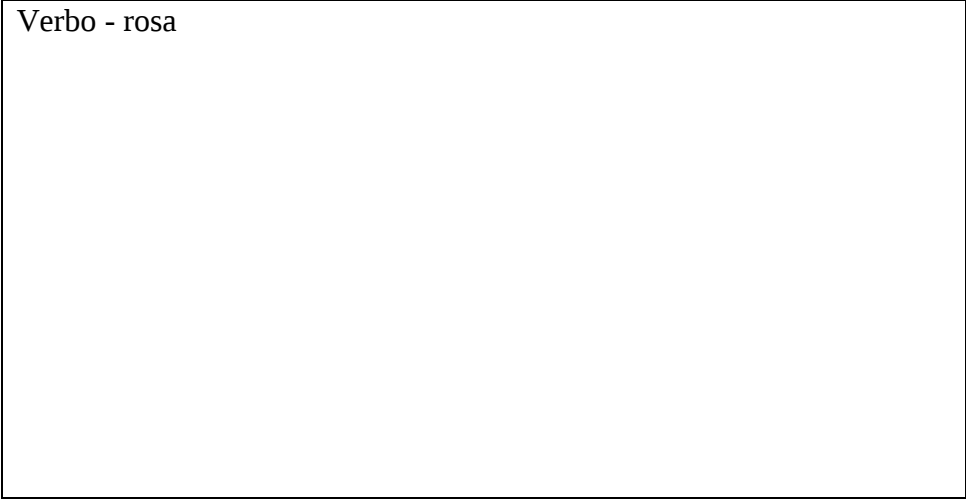
Cartões para recortar e distribuir aos alunos

Atividade 2 (Primeira aula da sequência pedagógica) – Cartões para os alunos separarem e pintarem as manchetes que construíram de acordo com as funções sintáticas de: sujeito, verbo e objeto.

Sujeito - laranja



Verbo - rosa



Objeto - Cinza

Atividade 2 (Segunda aula da sequência pedagógica) – Cartões para os alunos separarem e pintarem as manchetes que construíram de acordo com as funções semânticas de sujeito agente ou paciente, além das vozes ativa ou passiva do verbo.

Frase I

Homem

pegou

garota

**na porta da
escola.**

Frase II

**Menina de 12
anos**

foi sequestrada

**por amigo de
rede social.**

Frase III

**Amigo de rede
social**

sequestrou

**menina de 12
anos.**

Frase IV

Garota

foi pega

por homem

**na porta da
escola.**