

Gilce de Souza Almeida  
Vívian Antonino  
Elisângela dos Passos Mendes  
(Organizadoras)

# LINGUAGEM EM AÇÃO

reflexões e propostas para o ensino de português



Todos os direitos desta edição reservados a Pontes Editores Ltda.  
Proibida a reprodução total ou parcial em qualquer mídia  
sem a autorização escrita da Editora.  
Os infratores estão sujeitos às penas da lei.  
A Editora não se responsabiliza pelas opiniões emitidas nesta publicação.

## COMISSÃO CIENTÍFICA

Alexandre Cohn da Silveira (UNILAB)  
Eduardo Ferreira dos Santos (UNILAB)  
Fernanda de Oliveira Cerqueira (UFBA)  
Geisa Borges da Costa (UFBA)  
Geisa Fróes de Freitas (IFBA)  
Gredson dos Santos (UFBA)  
José Railson da Silva Costa (UFBA)  
Juliete Bastos Macedo (UEFS)  
Jurgen Alves de Souza (UESB)  
Lara da Silva Cardoso (UESB)  
Manoel Crispiniano Alves da Silva (UNEB)  
Marcus Garcia Sene (UPE)  
Shirley Freitas Sousa (UNILAB)

### Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Tuxped Serviços Editoriais (São Paulo – SP)

---

A447l Almeida, Gilce de Souza; Antonino, Vívian; Mendes, Elisângela dos Passos (orgs.).

Linguagem em ação: reflexões e propostas para o ensino de português / Organizadoras: Gilce de Souza Almeida, Vívian Antonino e Elisângela dos Passos Mendes.

1. ed. – Campinas, SP : Pontes Editores, 2024; figs.; tabs.; fotografias.

Inclui bibliografia.  
ISBN: 978-85-217-0505-5.

1. Ensino de Línguas. 2. Língua Portuguesa. 3. Prática Pedagógica.  
I. Título. II. Assunto. III. Organizadoras.

DOI: <https://doi.org/10.29327/5467067>

---

Bibliotecário Pedro Anizio Gomes CRB-8/8846

### Índices para catálogo sistemático:

1. Métodos de ensino instrução e estudo– Pedagogia. 371.3
2. Linguagem / Línguas – Estudo e ensino. 418
3. Língua portuguesa. 469

Gilce de Souza Almeida  
Vívian Antonino  
Elisângela dos Passos Mendes  
(Organizadoras)

# LINGUAGEM EM AÇÃO

reflexões e propostas para o ensino de português

*Copyright* © 2024 – Das organizadoras representantes dos autores

*Coordenação Editorial*: Pontes Editores

*Revisão*: Yumi T. Melo

*Editoração*: Vinnie Graciano

*Capa*: Acessa Design

## PARECER E REVISÃO POR PARES

Os capítulos que compõem esta obra foram submetidos para avaliação e revisados por pares.

### CONSELHO EDITORIAL:

**Angela B. Kleiman**

(Unicamp – Campinas)

**Clarissa Menezes Jordão**

(UFPR – Curitiba)

**Edleise Mendes**

(UFBA – Salvador)

**Eliana Merlin Deganutti de Barros**

(UENP – Universidade Estadual do Norte do Paraná)

**Eni Puccinelli Orlandi**

(Unicamp – Campinas)

**Glaís Sales Cordeiro**

(Université de Genève – Suisse)

**José Carlos Paes de Almeida Filho**

(UNB – Brasília)

**Rogério Tilio**

(UFRJ – Rio de Janeiro)

**Suzete Silva**

(UEL – Londrina)

**Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva**

(UFMG – Belo Horizonte)

PONTES EDITORES

Rua Dr. Miguel Penteado, 1038 – Jd. Chapadão

Campinas – SP – 13070-118

Fone 19 3252.6011

ponteseditores@ponteseditores.com.br

www.ponteseditores.com.br

Impresso no Brasil - 2024

# SUMÁRIO

**APRESENTAÇÃO** \_\_\_\_\_ 7

**TINHA UMA GRAMÁTICA NO MEIO DO CAMINHO:  
O TRATAMENTO DA PREDICAÇÃO VERBAL  
EM GRAMÁTICAS ESCOLARES** \_\_\_\_\_ 13

Elisângela dos Passos Mendes

Lanuza Lima Santos

Telma Souza Bispo Assis

**ANÁLISE DA ABORDAGEM DO PRONOME “LHE”  
EM LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA  
OS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL** \_\_\_\_\_ 33

Gilce de Souza Almeida

Vívian Antonino

**A REGÊNCIA VERBAL EM LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA  
PORTUGUESA DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL** \_\_\_\_\_ 73

Alexandra Maria de Castro e Santos Araújo

Junes da Silva Rabelo

**O ENSINO DA CONCORDÂNCIA VERBAL NA TEORIA  
DIDÁTICA DA BNCC** \_\_\_\_\_ 101

Marcos Bispo

<b>GRAMÁTICA CONTEXTUALIZADA: UMA PROPOSTA DIDÁTICA PARA O ENSINO DO CONSTITUINTE ORACIONAL SUJEITO NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL</b>	<b>143</b>
---	------------

Lázaro de Oliveira Araujo  
Gilce de Souza Almeida

<b>CONTRIBUIÇÕES DA AD PARA O ENSINO DE GRAMÁTICA: REGULARIDADES LÉXICO-GRAMATICAIIS DO DISCURSO DE AMOR EM CANÇÕES</b>	<b>181</b>
---	------------

Adelino Pereira dos Santos  
Cristhiane Ferreguett

<b>VARIAÇÃO E ENSINO: ESTRATÉGIAS DIDÁTICAS PARA ABORDAR O APAGAMENTO DO GRAFEMA “R” EM POSIÇÃO PÓS-VOCÁLICA</b>	<b>203</b>
--	------------

Juliana Escalier Ludwig-Gayer  
Silvana Santos Damasceno Nascimento

<b>UMA PROPOSTA DIDÁTICO-PEDAGÓGICA PARA A ABORDAGEM DA LÍNGUA NOS QUATRO EIXOS DO ENSINO À LUZ DA LINGUÍSTICA TEXTUAL</b>	<b>227</b>
--	------------

Geórgia Karinne Soares Silva Sousa  
Káren Aparecida de Sousa Andrade  
Sâmia Araújo dos Santos

<b>UMA PROPOSTA DE LETRAMENTO EM MARKETING NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA</b>	<b>253</b>
---	------------

José Osmar Rios Macedo  
Paulo de Assis de Almeida Guerreiro

<b>AS ORGANIZADORAS</b>	<b>295</b>
<b>SOBRE OS AUTORES</b>	<b>297</b>

## APRESENTAÇÃO

O livro *Linguagem em ação: reflexões e propostas para o ensino de Português*, desenvolvido junto ao Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), vinculado ao Departamento de Ciências Humanas, *campus V*, da Universidade do Estado da Bahia, em Santo Antônio de Jesus, busca apresentar contribuições às práticas de ensino de Português, com o intuito de estimular um processo de ensino-aprendizagem dinâmico, reflexivo e alinhado às discussões e pesquisas delineadas no âmbito acadêmico.

A obra surge da necessidade de viabilizar a aproximação entre as reflexões e pesquisas desenvolvidas por docentes do PROFLETRAS, que lidam diretamente com os desafios no campo da formação de professores, e as práticas pedagógicas do ensino de Língua Portuguesa. Na mesma dimensão, o livro é enriquecido pela colaboração preciosa dos estudantes egressos do Programa, viabilizando a oportunidade de escutar as suas reflexões, inquietações e propostas para o ensino de Português na educação básica.

No intento de lançar um olhar tão diverso e complexo quanto a língua e a atividade de ensino de Português, o livro congrega estudos desenvolvidos em diversos campos, incluindo Sociolinguística Educacional, Análise do Discurso, Linguística Textual, Gramática do Design Visual e Teoria Didática Curricular. A mesma pluralidade reverbera nos temas, que vão desde análises textuais, discursivas e semióticas até aspectos sintáticos relevantes, como predicação, concordância e regência verbais e uso do *lhe*, além de fenômenos fon-

lógicos, como o apagamento do grafema *r* em posição pós-vocálica. Os textos apresentam uma abordagem que situa a língua não apenas como um conjunto de regras gramaticais, mas como uma ferramenta em movimento, que reflete as práticas sociais, culturais e discursivas dos falantes.

Abrindo nossa seleção de artigos, *Tinha uma gramática no meio do caminho: o tratamento da predicação verbal em gramáticas escolares*, propõe uma investigação sobre a abordagem da predicação verbal em compêndios gramaticais. A partir da descrição e identificação das lacunas teóricas e metodológicas, as autoras sintetizam aspectos gerais a serem considerados na introdução a um ensino mais funcional e reflexivo de sintaxe na educação básica.

Em *Explorando a abordagem do pronome “lhe” em livros didáticos de Língua Portuguesa para os anos finais do Ensino Fundamental*, as autoras tratam dos desafios para incorporar aspectos da variação linguística ao ensino, analisando como é feita a abordagem do pronome *lhe* em obras didáticas avaliadas pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). O texto busca examinar se esses materiais incorporam aspectos da variação linguística desse clítico e identificar quais são os principais desafios ou resistências encontrados na abordagem. Para isso, as autoras conduzem a análise, observando: (i) a posição de *lhe* e suas variantes no quadro pronominal; (ii) a existência de atividades que promovem reflexão acerca do uso de *lhe* e de suas variantes em diferentes normas da língua, observando se há menção à variação regional e/ou à situacional; (iii) a presença de atividades que estimulem o emprego da forma padrão e de outras variantes e (iv) a natureza das atividades propostas para o tratamento desse item pronominal.

Continuando a explorar o livro didático, temos o artigo *A regência verbal em livros didáticos de Língua Portuguesa dos anos finais do Ensino Fundamental*. Nesse texto, os autores apresentam as concepções de gramática e as orientações para o seu ensino, conforme

referenciadas nos documentos oficiais, culminando no tema da regência verbal e seu respectivo ensino. Para investigar o assunto, analisam os volumes do 8º e 9º anos de uma coleção didática, seguindo três questões principais: (i) se os autores da coleção estimulam os alunos a refletirem sobre o funcionamento da regência verbal nos diversos contextos de uso da língua portuguesa; (ii) se incentivam os discentes a reconhecerem o efeito ou mudança de sentido decorrentes do emprego de determinado complemento verbal no estudo da regência verbal e (iii) se propiciam condições para que os discentes tenham acesso aos conteúdos sobre regência verbal de acordo com a norma-padrão e, ao mesmo tempo, de acordo com as variedades do português brasileiro.

A concordância verbal, conteúdo tradicional do ensino de gramática, é o tema do provocativo *O Ensino da concordância verbal na Teoria Didática da BNCC*, em que o autor inicialmente explora a dicotomia entre as abordagens normativa e descritiva em torno desse tópico, evidenciando como essa dualidade tem afetado a compreensão do papel dos conteúdos gramaticais no processo educativo. Conforme ressalta o autor, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) busca superar essa relação dicotômica, adotando uma perspectiva sociocultural de linguagem. Assim, o texto propõe uma sequência didática (SD) que observa todos os parâmetros gerais da teoria didática curricular, destacando a relevância didática e política de seu estudo, em face das especificidades dos gêneros textuais. No entanto, lembra o autor, será necessário superar três grandes desafios para viabilizar o uso do modelo de SD sugerido e, assim, ampliar as possibilidades de implementação do modelo curricular da BNCC, são eles: (i) a validação didática da proposta, por meio de pesquisas pedagógicas; (ii) as possibilidades de o modelo constituir-se em referência para a produção de livros didáticos; (iii) a necessidade de profundas transformações estruturais nos cursos de licenciatura, no sentido de contemplar a teoria didática curricular da BNCC e suas metodologias de ensino na formação profissional docente.

No texto *Gramática contextualizada: uma proposta didática para o ensino do constituinte oracional sujeito nos anos finais do Ensino Fundamental*, somos convidados a refletir sobre o ensino da língua materna, com ênfase em uma abordagem reflexiva e contextualizada do conhecimento gramatical, analisando o constituinte oracional sujeito. O texto problematiza a tradicional abordagem metalinguística desse elemento sintático, destacando seu impacto negativo no processo de ensino e aprendizagem, que muitas vezes negligencia o desenvolvimento da competência comunicativa dos estudantes. Para demonstrar a relevância e a eficácia de uma abordagem epilinguística e contextualizada, são propostas atividades envolvendo o gênero notícia, aplicadas a uma turma de 7º ano em uma escola pública. Fundamentado em orientações oficiais e contribuições de diversos autores renomados, o estudo visa enriquecer o ensino da Língua Portuguesa, reconhecendo a importância de considerar não apenas as normas gramaticais, mas também a função comunicativa da linguagem, essencial para o desenvolvimento integral das habilidades linguísticas dos estudantes.

Em *Contribuições da AD para o ensino de gramática: regularidades léxico-gramaticais do discurso de amor em canções*, como assinalado no título, os autores exploram as relações entre léxico e gramática, utilizando como base os fundamentos teóricos da Análise do Discurso de linha francesa. Apresentam uma proposta de análise de canções, como um contributo ao ensino de gramática para professores de línguas da educação básica, mostrando as operações linguísticas que se processam como regularidades da formação discursiva do amor como saudade ou lembrança. Para tanto, consideram versos de quatro canções, duas em língua portuguesa e duas em língua inglesa, para demonstrarem as características típicas da formação discursiva em análise.

Apresentando o recorte de uma intervenção pedagógica desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal da Bahia, o texto *Variação e ensino: estratégias didáticas para abordar o apagamento do grafema “r” em posição pós-vocálica* deta-

lha algumas proposições teórico-metodológicas voltadas aos desvios ortográficos motivados pela interferência da fala na escrita, os quais podem resultar em apagamento de letras, a exemplo do que ocorre com o grafema *r* pós-vocálico. O trabalho alicerça-se em pressupostos da Fonologia e da Sociolinguística Educacional e correlaciona a discussão teórica às diretrizes previstas na BNCC para a abordagem da variação linguística durante o percurso formativo na educação básica.

No artigo *Uma proposta didático-pedagógica para a abordagem da língua nos quatro eixos do ensino à luz da Linguística Textual*, as autoras analisam atividades elaboradas com o objetivo de contemplar os quatro eixos do ensino de Língua Portuguesa preconizados pela BNCC: leitura, oralidade, análise linguística/semiótica e produção textual. Embasando-se nesse documento, na Lei de Diretrizes e Bases e nos Parâmetros Curriculares Nacionais, o estudo adota como fundamentação teórica a Linguística Textual (LT), destacando o texto como evento enunciativo central. Dessa forma, enfatiza a importância de promover o desenvolvimento da competência linguística dos alunos de maneira contextualizada e reflexiva, alinhada às diretrizes curriculares e aos princípios da LT.

O texto *Uma proposta de letramento em marketing nas aulas de Língua Portuguesa* aborda a temática dos multiletramentos e propõe uma intervenção didática focada na análise das práticas de leitura e letramento visual em *marketing*, direcionada aos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental. Destacando a importância da construção de sentido a partir da leitura de gêneros publicitários impressos, a proposta evidencia outras nuances e perspectivas multimodais que permeiam o letramento e o ensino de Língua Portuguesa. Essa abordagem, que traz para o debate a comunicação cotidiana do *marketing*, se justifica, segundo os autores, não apenas pela necessidade de a escola revisar suas práticas didático-pedagógicas para formar leitores mais críticos, mas também por compreender a natureza dos diversos gêneros discursivos presentes na sociedade contemporânea.

Esperamos que esta obra, com sua diversidade de temáticas e ancorada em diferentes perspectivas teóricas, sirva como proposta de orientação para o desenvolvimento de práticas de ensino de Português atualizadas e inovadoras. Do mesmo modo, desejamos que os estudos reunidos aqui fomentem outras reflexões, análises e propostas. Linguagem em ação!

Agradecemos a Andrezza Souza Almeida, que deu forma à nossa ideia para a capa desta obra, e a Lanuza Lima Santos e Telma Souza Bispo Assis, que estiveram conosco desde a concepção do projeto. Por fim, expressamos nossos sinceros agradecimentos a todos os autores dos trabalhos apresentados nesta coletânea e aos colegas Manoel Crispiniano Alves da Silva, Fernanda de Oliveira Cerqueira, Alexandre Cohn da Silveira, Eduardo Ferreira dos Santos, Marcus Garcia Sene, Lara da Silva Cardoso, Jurgen Alves de Souza, Shirley Freitas Sousa, Geisa Fróes de Freitas, Juliete Macedo, Geisa Borges da Costa, Gredson dos Santos e José Railson da Silva Costa, que atuaram como pareceristas dos textos aqui publicados. Agradecemos também à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo apoio às ações do PROFLETRAS e, especialmente, ao Departamento de Ciências Humanas, *campus* V, da Universidade do Estado da Bahia, pelo financiamento concedido para esta publicação.

As Organizadoras.

# TINHA UMA GRAMÁTICA NO MEIO DO CAMINHO: O TRATAMENTO DA PREDICAÇÃO VERBAL EM GRAMÁTICAS ESCOLARES

Elisângela dos Passos Mendes  
Lanuza Lima Santos  
Telma Souza Bispo Assis

## INTRODUÇÃO

O ensino de sintaxe na educação básica tem sido pauta tão frequente quanto complexa nos estudos linguísticos de abordagens variadas. Em comum, esses estudos revelam uma preocupação em distanciar-se de uma perspectiva mais tradicionalista, focada na delimitação e taxonomia de sentenças isoladas, e apontam para a necessidade de uma aprendizagem mais significativa que colabore com a apropriação da norma culta e favoreça a expressão e a compreensão escrita.

No âmbito dos documentos norteadores do ensino, essa importância é reconhecida tanto no nível do conhecimento metacognitivo, quanto em função dos usos e efeitos de sentido. Assim, o ensino de sintaxe está previsto na BNCC, sendo expressamente prescrito, conforme trecho em destaque.

(EM13LP08) Analisar *elementos e aspectos da sintaxe do Português*, como a ordem dos constituintes da sen-

tença (e os efeitos que causam sua inversão), a *estrutura dos sintagmas, as categorias sintáticas*, os processos de coordenação e subordinação (e os efeitos de seus usos) e a sintaxe de concordância e de regência, de modo a potencializar os processos de compreensão e produção de textos e a possibilitar escolhas adequadas à situação comunicativa (Brasil, 2018, p. 499, grifos nossos).

Conforme a BNCC, a análise linguística no Ensino Médio deve ter foco nos elementos da sintaxe da língua portuguesa, sua posição e estruturação. Vale destacar que os usos e efeitos de sentidos são priorizados em detrimento das classificações, tendo em vista o objetivo final de contribuir com a produção e a interpretação de textos, potencializando as habilidades comunicativas dos estudantes.

Dada a relevância da sintaxe no ensino básico, buscamos, neste estudo, identificar de que modo as gramáticas escolares têm tratado o tema e em que medida os conhecimentos linguísticos e orientações pedagógicas encontram nesses instrumentos recursos que colaboram com uma aprendizagem reflexiva e funcional da sintaxe, de modo a favorecer a autonomia linguística dos estudantes. Como questões de pesquisa, intentamos identificar as concepções teóricas subjacentes às gramáticas e como as explicações propostas favorecem ou desfavorecem o entendimento e a usabilidade.

Nossa hipótese é a de que gramáticas escolares tradicionais se ancoram numa concepção tradicionalista de língua, ignoram aspectos dissidentes da taxonomia e não favorecem a análise consciente e a efetiva apropriação das variadas estruturas sintáticas e seus efeitos de sentido. A fim de investigar essa premissa, delimitamos o escopo da predicação (verbal) como objeto de estudo.

A escolha do recorte justifica-se por ser a predicação uma abstração basilar da sintaxe. Entender os tipos e a relação entre os constituintes de uma sentença passa, primeiro, pela percepção e compreen-

são da categoria núcleo (verbo, no caso da predicação verbal; adjetivo, no caso do predicado nominal) e dos diferentes tipos de arranjos que o orbitam. Defendemos, neste trabalho, que a apropriação inadequada ou imprecisa desses conteúdos compromete os tópicos subsequentes ligados à sintaxe e ao domínio da língua escrita. Como entender e usar os diferentes tipos de sujeito e complementos verbais sem o domínio das estruturas de predicação? Como entender a coordenação ou a subordinação de sentenças sem perceber os limites entre constituintes sintagmáticos? Como pontuar um parágrafo sem refletir e entender a estruturação de uma sentença e a relação entre os constituintes?

A escolha das gramáticas teve como âncora metodológica a relevância no domínio da formação de professores de Língua Portuguesa e o ensino na educação básica. Assim, neste estudo, são analisadas as gramáticas escolares de Bechara (2010), Cunha e Cintra (2017) e Cegalla (2020).

Sem ignorar o papel dessas gramáticas escolares como instrumentos de registro histórico, consulta profissional e estudo da língua, nosso objetivo final é identificar lacunas e inconsistências e apontar caminhos e requisitos para a construção de um modelo de ensino de sintaxe que priorize a abstração e a reflexão dos estudantes, favorecendo a reflexão e a autonomia.

## **A PREDICAÇÃO VERBAL NA PERSPECTIVA LINGUÍSTICA: DELIMITAÇÃO DO OBJETO**

A fim de delimitar nosso objeto de análise, a predicação verbal, partimos do delineamento do tema sob a perspectiva da Linguística, mais especificamente, da teoria gerativa (Chomsky, 2008). Nosso recorte teórico considera o pressuposto de que a teoria reúne conhecimento científico favorável à compreensão da língua como um sistema e, portanto, passível de observação das regras, estruturas e mecanismos de funcionamento. A adoção dessa perspectiva teórica justifica-se,

assim, por seu potencial em contribuir com a ampliação da visão tradicionalmente descritiva que predomina em gramáticas normativas.

Na perspectiva linguística, os termos da oração são estruturados a partir da noção de *predicador*, sistematizada pela teoria gerativa (Matheus *et al.* 2003, p. 183). Os predicadores, de acordo com a gramática gerativa, são itens lexicais responsáveis pelo processo de atribuição de traços semânticos ou papéis temáticos, eles dirigem a estrutura ou grade argumental. De acordo com Duarte (2007, p. 187), “[...] é mais razoável olhar para o elemento nuclear que dá origem à oração, o ‘predicador’”, quando se tem como objetivo descrever e compreender os mecanismos de funcionamento da estrutura da oração.

Na estrutura sintática, os verbos são os predicadores por excelência. Em *João deu um presente a Maria*. O verbo *dar* atua como predicador e seleciona três argumentos — *João*, *um presente* e *Maria* — para compor a sua grade temática [ \_\_\_ V \_\_\_ \_\_\_ ]. Esses argumentos são itens lexicais que contemplam as informações exigidas pelo predicador, como *o ser que praticou o ato de dar*, *o objeto dado* e *o ser beneficiado pela ação*. Dizemos, então que os *argumentos* são itens lexicais que cumprem, necessariamente, as restrições semânticas, e também sintáticas, exigidas pelo predicador verbal. O argumento correspondente ao *objeto dado*, por exemplo, semanticamente deve possuir o traço [-animado] e, sintaticamente, não poderá ser regido por preposição (*\*João deu de um presente a Maria*); o argumento com papel temático de *beneficiário*, por sua vez, deverá ser regido pela preposição *a* (ou *para*) e possuir o traço semântico [+ animado].

A depender da relação estabelecida com o predicador, os argumentos são classificados como *externos* ou *internos*. Os argumentos ditos internos — os complementos verbais — possuem uma relação mais estreita com o predicador verbal, associando-se a ele, primeiramente, na hierarquia sintática. A seleção do argumento externo — sujeito — é, portanto, realizada posteriormente à combinação entre predicador

verbal e os argumentos internos. De acordo com Matheus *et al.* (2003, p. 201):

O comportamento singular do argumento sujeito relativamente aos restantes argumentos encontra a sua explicação na estrutura sintáctica que alberga o verbo [...] o argumento sujeito ocupa uma posição sintáctica menos local relativamente ao verbo do que os restantes argumentos. Sendo a atribuição de papéis temáticos uma relação eminentemente local, espera-se que o verbo marque diretamente os argumentos que ocorrem como complemento, uma vez que o verbo e estes argumentos se encontram em posições sintáticas “irmãs”. Pelo contrário, uma vez que entre o verbo e o argumento que se projecta como sujeito não existe uma relação de “irmandade”, é possível que o verbo marque indirectamente (i.e. possa marcá-lo composicionalmente) através da regra de predicção.

Para exemplificar, observemos as estruturas *João partiu a lenha* e *João partiu a perna*, exemplificadas a seguir. Nessas estruturas, percebemos que, diante do mesmo predicador *partir*, os argumentos externos assumem papéis temáticos distintos. No exemplo *João partiu a lenha*, o papel é de *agente*, revelando, inclusive a intencionalidade de João em praticar a ação. Em *João partiu a perna*, o sujeito possui, por sua vez, o papel temático de *paciente*. Dessa maneira, a definição dos papéis temáticos para o argumento externo é realizada não somente pelo predicador verbal *partir*, mas pela composição do predicador verbal e argumento interno selecionado (*lenha* ou *perna*), como podemos observar na seguinte representação:

- 1) \_\_\_\_\_ AGENTE [V PARTIU SN A LENHA]
- 2) \_\_\_\_\_ PACIENTE [V PARTIU SN A PERNA]

Os argumentos internos, apesar da relação mais próxima com o predicador verbal, não apresentam comportamento uniforme, distinguindo-se, por exemplo, pela regência ou não da preposição. Os argumentos internos não preposicionados têm a atribuição de caso e papel temático realizada somente pelo predicador verbal — são denominados de *objeto direto*. Os argumentos internos preposicionados, por sua vez, podem ter a marcação de caso e papel temático atribuída pela combinação do predicador verbal com a preposição — como os *complementos oblíquos* e *locativos* — ou a marcação de caso pela preposição e o papel temático pelo verbo — *com os objetos indiretos*.

Os estudos linguísticos, como observado nesta seção, trazem contribuições importantes para os estudos da morfossintaxe, em especial para os termos da oração, a partir da noção de predicador, argumentos e da definição de papéis temáticos. No entanto, a contribuição desses estudos e de suas reflexões têm se limitado ao ambiente acadêmico, sem reverberar no ensino de gramática nas salas de aulas. Dessa forma, apesar da sistematização de estudos reflexivos sobre o processo de composição da estrutura da oração, ainda há carência de propostas didáticas de ensino-aprendizagem dos termos da oração para a educação básica, contribuindo para que as gramáticas escolares ainda estejam pautadas numa abordagem tradicional e pouco reflexiva.

### **ANÁLISE DESCRITIVA: A ABORDAGEM DA PREDICAÇÃO VERBAL NAS GRAMÁTICAS TRADICIONAIS**

O nível sintático ocupa um papel de destaque nas gramáticas, de modo que, no âmbito escolar, a própria definição do que é estudar gramática, por vezes, passa por uma associação direta a conceitos como sujeito, predicado, objeto direto e demais delimitações e classificações dos constituintes sentenciais. Embora a sintaxe não seja o único nível de análise dos compêndios, é, sem dúvida, o tópico de maior destaque.

Nesta seção, analisamos o tratamento da predicação verbal em três gramáticas escolares de ampla circulação nos cursos de formação e instituições de ensino do Brasil, a saber, *Gramática Escolar da Língua Portuguesa*, de Evanildo Bechara (2010); *Novíssima Gramática de Língua Portuguesa*, de Domingos Paschoal Cegalla (2020); e *Nova Gramática do Português Contemporâneo*, de Celso Cunha e Luis F. Lindley Cintra (2017).

Em nossa análise, buscamos identificar, conforme já apontado na introdução, de que modo o processo linguístico da predicação é apresentado e em que medida as escolhas didáticas colaboram com a aprendizagem ativa e funcional da sintaxe. Para tanto, conduzimos nossa apreciação, direta e indiretamente, a partir das indagações sistematizadas no Quadro 1:

Quadro 1 – Sistematização da análise da predicação verbal nas gramáticas tradicionais

Aspectos observados na análise das gramáticas utilizadas no ensino de Português					
1) Disposição dos conceitos	2) Noções introdutórias de sintaxe	3) Apresentação da predicação	4) Estruturação verbal		
			Apresentação	Construção da grade verbal	Flutuação da grade verbal
Como os conceitos são organizados?	Que noções preliminares de sintaxe são introduzidas?	Como é conceituada a predicação?	A noção de grade verbal é apresentada?	É explicado o funcionamento da composição das grades dos verbos?	Como são tratados os verbos com mais de uma grade verbal?

Fonte: Elaboração própria.

Assim, no Quadro 1, observamos: 1) **disposição dos conceitos**, em que analisamos a presença de um arranjo lógico na organização dos constituintes sentenciais; 2) **noções introdutórias**, em que examinamos de que modo eventuais noções preliminares, como frase, oração e período, antecedem a explicação da predicação; 3) **predica-**

ção, em que analisamos se a explicação é muito abstrata, se é clara, se apresenta ponto de confusão, se há diferença explícita entre a predicação verbal e a nominal; 4) **estruturação verbal**, em que investigamos se a perspectiva linguística é considerada e se há considerações sobre grade verbal.

### **Noções introdutórias para o estudo da sintaxe**

O estudo da sintaxe, comumente, parte das noções básicas de frase, oração e período. O objetivo central deste texto é observar como se dá a abordagem da predicação verbal nas gramáticas que, em sua maioria, subsidiam o ensino de Língua Portuguesa, para o que se torna necessário verificar também como as noções básicas da sintaxe têm sido tratadas pela tradição normativa. Esse constitui-se, portanto, o objetivo desta seção.

Bechara (2010), em sua *Gramática Escolar da Língua Portuguesa*, parte da apresentação de *enunciado* para, depois, chegar ao conceito de *frase* e *oração*. Sem apresentar uma definição para o leitor, o autor afirma que “toda a nossa atividade comunicativa consiste na construção de enunciados” (Bechara, 2010, p. 3), mas nem todos os enunciados têm a mesma importância para a exposição gramatical. Assim, a gramática teria pouco a dizer sobre enunciados como “Bom dia” e “Adeus!”, “Tal pai, tal filho”, por lhes faltar o verbo; diferentemente, estruturas como “Maria das Dores, traga-me outra xícara de café” interessam à análise gramatical, “porque explicitam as relações gramaticais que as unidades linguísticas guardam entre si” (Bechara, 2010, p. 35). Por fim, o autor declara que: “a tais enunciados completos sem verbo a gramática lhes dá o nome de *frase*. Àqueles enunciados com verbo a gramática chama *oração*” (Bechara, 2010, p. 3, grifo do autor). O autor não define *período* e utiliza os termos “orações complexas”, para se referir à subordinação, e “grupo oracional”, para fazer referência à coordenação.

Observa-se em Bechara (2010) uma distinção precária das unidades frase, oração e período. A apresentação do objeto de interesse da gramática recai, sobretudo, na noção de enunciado, cuja importância para a comunicação é fortemente destacada, mas a definição não é apresentada. A partir de um amplo emprego de exemplos, o autor destaca os enunciados de interesse da gramática, pontuando, sem uma explicação detalhada, a importância do verbo e das relações gramaticais. A descrição preliminar depende, portanto, de certo domínio, por parte do leitor, de algumas noções básicas de sintaxe. Para o leitor da educação básica faltam elementos explicativos e demonstração que permitam aprendizagem reflexiva e percepção da língua como sistema.

Cegalla (2020) apresenta o conceito de *frase* como “todo enunciado capaz de transmitir, a quem nos ouve ou lê, tudo o que pensamos ou sentimos”. A definição do termo *oração* aparece em seguida: “é a frase da estrutura sintática que apresenta, normalmente, sujeito e predicado e, excepcionalmente, só o predicado” (Cegalla, 2020 p. 321). Ainda, em uma pequena observação, o autor destaca que “em toda oração há um verbo ou locução verbal” e acrescenta que “na oração as palavras estão relacionadas entre si, como partes de um conjunto harmônico: elas formam os termos ou as unidades sintáticas da oração. Cada termo da oração desempenha uma função sintática” (Cegalla, 2020, p. 321). Por fim, a definição de período aparece como “a frase constituída por uma ou mais orações” (Cegalla, 2020, p. 321).

É preciso observar que a definição de oração aparece, inicialmente, relacionada às noções de sujeito e predicado. Desse modo, o autor termina por não explicar o que, de fato, é uma oração, dificultando a compreensão de quem lê. Num efeito cascata, se não há compreensão do que é uma oração, também não há sobre a definição de período, visto que ambas aparecem, em Cegalla (2020), como relacionadas. Nesse sentido, uma proposta reflexiva do ensino do conceito de oração e da sua composição essencialmente a partir do verbo não acontece, o que ainda se torna mais difícil quando o autor utiliza estruturas abs-

tratas para desdobrar o conceito, como “palavras relacionadas entre si”, “conjunto harmônico”, “termos” e “unidades sintáticas”.

Cunha e Cintra (2017, p. 132) definem frase como “enunciado de sentido completo, a unidade mínima da comunicação”. De acordo com os autores, as frases podem ser constituídas de uma só palavra (*Fogo!*) ou de várias palavras acompanhadas ou não de verbo (*Alguns anos vivi em Itabira/Que inocência!*). Além disso, destacam que as frases podem conter uma ou mais orações; havendo uma oração quando há apenas um verbo ou locução verbal e mais de uma oração quando há mais de um verbo ou locução verbal. Na sequência, os autores apresentam a definição de período como “a frase organizada em oração ou orações”, classificando-o em simples e composto e acrescentando que “[...] termina sempre por uma pausa bem definida, que se marca na escrita com ponto, ponto de exclamação, ponto de interrogação, reticências, e, algumas vezes, com dois pontos” (Cunha; Cintra, 2017, p.136).

Na gramática de Cunha e Cintra, observamos que há uma atenção na sequência das definições *frase* > *oração* > *período*, o que favorece a aquisição das noções básicas para o estudo da sintaxe. No entanto, semelhante às gramáticas de Bechara (2010) e Cegalla (2020), o conceito nuclear — para a compreensão do funcionamento da predicação —, o de oração, não é construído de modo reflexivo e consistente, dificultando a percepção sobre os mecanismos de estruturação da sentença.

A comparação dos três compêndios revela como ponto de aproximação as noções de frase e oração, que, de modo mais ou menos desenvolvido, aparece nas três gramáticas, o que pode levar o leitor à percepção, ainda que superficial, das unidades de estruturação. A exceção fica por conta do período, não presente em Bechara (2010). A tentativa do autor de delimitar os fatos linguísticos de interesse da gramática revela a necessidade de maior explanação, além da introdução de conceitos pouco usuais e não definidos no contexto da educação básica.

Como lacunas, as três gramáticas apresentam uma abordagem insuficiente quanto à apresentação do conceito de oração, estrutura elementar para a compreensão da predicação verbal, e apresentam definições breves, seguidas de exemplos frásicos.

### **O tratamento dado à predicação verbal**

Esta seção é destinada à análise da abordagem da predicação verbal nas gramáticas definidas como o universo de observação do nosso estudo. Constitui-se como objetivo desta análise verificar: (i) a construção do conceito da predicação verbal; (ii) a consistência e a clareza da abordagem; (iii) como é abordada a estrutura dos predicadores verbais e a relação com os seus complementos.

Na *Gramática Escolar da Língua Portuguesa*, de Evanildo Bechara, a predicação é abordada no capítulo 2, sob o rótulo “Predicado e seus outros termos constitutivos”. O autor, partindo de uma abordagem e nomenclatura, aparentemente, pouco usuais entre as gramáticas, estabelece a diferenciação entre “predicado simples ou incompleto” e “predicado complexo”:

A natureza semântico-sintática do verbo pode encerrar-se nele mesmo, em face da sua significação muito definida. [...] Nestes casos, dizemos que o *predicado é simples ou incompleto*. Se, entretanto, a significação do verbo for muito ampla, torna-se necessário delimitá-la mediante um termo complementar [...]. Dizemos que é um *predicado complexo* (Bechara, 2010, p. 28, grifos nossos).

Na tentativa de elucidar a diferenciação, Bechara (2010) elenca uma série de exemplos, dentre os quais verbos como *dormir* e *comprar*. O primeiro, de acordo com o autor, possui “significação muito definida”, sendo, portanto, um “predicado simples ou incompleto”; o segundo “abre um leque de possibilidades”, configurando o “predicado

complexo”. Diante disso, uma questão se coloca: é possível obter êxito no ensino-aprendizagem do funcionamento da estrutura da oração com conceitos estruturados com o uso de termos genéricos e subjetivos como “muito definida” ou “leque de possibilidades” para diferenciar os predicadores verbais (transitivos dos intransitivos)? É notável que a explicação proposta por Bechara (2010) sobre um ponto crucial para o entendimento dos mecanismos da oração não se mostra elucidativa, dificultando a compreensão tanto para professores de Língua Portuguesa quanto para os estudantes da educação básica.

O tratamento abstrato e pouco compreensível dado pelo autor à predicação não se encerra nessa abordagem. A predicação verbal, em seu texto, não é diferenciada com clareza da nominal. Sem apresentar previamente a definição e natureza dos verbos de ligação, o autor introduz a noção de predicação nominal como um dos tipos de complemento verbal: “Outro tipo de complemento verbal é o predicativo, que delimita a natureza semântico-sintática de um reduzido número de verbos: ser, estar, ficar, parecer, permanecer, e mais alguns...” (Bechara, 2010, p. 39). Desse modo, observamos que, ao tratar o predicativo como um complemento verbal, cuja natureza estaria relacionada aos verbos de ligação, Bechara (2010) não considera que a predicação nominal se diferencia nitidamente da verbal, por critérios sintáticos e semânticos, conforme sinalizado na seção 1. A escolha do autor é justificada em uma caixa de observação, como uma opção consciente pela compreensão da tradição gramatical clássica e linguistas modernos, assentando-se na diferenciação semântica de verbos nocionais e não nocionais e no princípio de que “toda relação predicativa que se estabelece na oração tem por núcleo um verbo” (Bechara, 2010, p. 41).

Na *Novíssima Gramática da Língua Portuguesa*, Cegalla (2020) sistematiza o conceito de predicação verbal e, posteriormente, estabelece a diferenciação entre a *predicação completa* e a *predicação incompleta*:

Chama-se *predicação verbal* o modo pelo qual o verbo forma o predicado.

[...]

Há verbos que, por natureza, têm sentido completo, podendo por si mesmos, constituir o predicado: são os verbos de *predicação completa*, denominados *intransitivos*.

[...]

Outros verbos há, pelo contrário, que para integrar o predicado necessitam de outros termos: são os verbos de *predicação incompleta*, denominados *de transitivos* (Cegalla, 2020, p. 335, grifos do autor).

Na sistematização trazida por Cegalla (2020), observamos que a definição de predicação verbal como “o modo pelo qual o verbo forma o predicado” não possibilita a compreensão e a elaboração do conceito da *predicação verbal* por parte de quem lê; afinal do que efetivamente se trata “o modo pelo qual o verbo forma o predicado”? Além disso, ainda que o autor tente desdobrar a definição, com exemplos, explicitando a ideia de que há verbos que têm sentido completo (predicação completa) e outros que necessitam de termos para integrar o predicado (predicação incompleta), a explicação se mostra insuficiente para que se possa refletir sobre a composição da estrutura da oração em torno do predicador verbal e da seleção ou não dos argumentos que funcionam como complementos.

A abordagem da predicação nominal na *Novíssima Gramática da Língua Portuguesa* (Cegalla, 2020), ocorre, assim como na *Gramática Escolar da Língua Portuguesa* (Bechara, 2010), de modo superficial, trazendo, no entanto, um pouco mais de elementos para a elaboração do conceito. De acordo com Cegalla (2020, p. 243), “os verbos de ligação ligam o sujeito a uma palavra ou expressão chamada predicativo” e “entram na formação do predicado nominal”. Ainda, segundo o autor, o predicativo do sujeito é “o termo que exprime um atributo, um esta-

do ou modo de ser do sujeito ao qual se prende por um verbo de ligação ao predicado nominal”.

Como podemos observar, essa explicação também não se mostra suficiente para diferenciar a predicação verbal da nominal, visto que não esclarece como o nome (o predicativo) atua selecionando o termo que pode ocupar o papel de sujeito. Do mesmo modo, não é possível, através da sistematização do autor, compreender como os verbos que constituem a predicação verbal possuem traços e propriedades que os diferenciam dos verbos de ligação, indispensáveis à construção do predicado nominal.

O tratamento da predicação, na *Nova Gramática do Português Contemporâneo*, não se diferencia muito das abordagens anteriores. Conforme Cunha e Cintra (2017, p. 149), “o predicado verbal tem como núcleo, isto é, como elemento principal da declaração que se faz do sujeito, um verbo significativo”; sendo os verbos significativos “aqueles que trazem uma ideia nova ao sujeito”. Mais uma vez, a conceituação da predicação verbal não se mostra elucidativa, visto que apontar o verbo significativo, núcleo do predicado verbal, como o que acrescenta uma ideia nova ao sujeito não é suficiente para demonstrar como ele atua na projeção da oração.

Na sequência, a predicação nominal também não é diferenciada de modo consistente da verbal. Cunha e Cintra (2017, p.146) dizem que “o predicado nominal é formado do verbo de ligação +predicativo”. Sobre o verbo de ligação, afirmam que: “servem para estabelecer a união entre duas palavras ou expressões de caráter nominal. Não trazem propriamente ideia nova ao sujeito; funcionam apenas como elo entre este e o seu predicativo” (Cunha e Cintra, 2017, p.147). Como nas abordagens de Bechara (2010) e Cegalla (2020), a abordagem de Cunha e Cintra (2017) não reúne critérios para apresentar e explicar a predicação verbal, muito menos diferenciá-la da predicação nominal.

## A predicação verbal e a transitividade

Na *Gramática Escolar da Língua Portuguesa* (Bechara, 2010), a introdução à transitividade verbal é seguida da diferenciação clássica “verbo transitivo e intransitivo”, acrescentando à noção ambígua de verbos com “significação definida” a ideia de complementação verbal. Após a definição da transitividade verbal, o autor apresenta uma tipificação dos complementos verbais, fazendo um contraste mais amplo entre *objeto direto* e *complementos preposicionados*.

Bechara (2010, p. 42) discorre ainda sobre o papel do contexto para a definição da transitividade verbal, asseverando que “é o emprego na oração que assinalará se o verbo aparece como intransitivo ou transitivo [...] já que este depende da vontade ou intenção comunicativa do falante”. Tal noção é utilizada para explicar as diferenças na transitividade de verbos como “chover” (enunciados “Chove” e “chovem reclamações”); e “escrever” (“Ele escreveu cartas” / “ele não escreve”). Atribui-se à “vontade ou intenção comunicativa” do falante o poder de decisão sobre a transitividade verbal de determinadas estruturas quando a linguística já reúne conhecimento e taxonomia para a demonstração das diferentes grades verbais.

Em relação à transitividade, Cegalla (2020) explicita que os verbos podem ser classificados como *intransitivos*, *transitivos diretos*, *transitivos indiretos*, *transitivos diretos e indiretos* e *de ligação*. Durante essa abordagem, são apresentadas também — para os verbos transitivos — as noções de objeto direto e indireto, respectivamente, como os complementos “sem preposição” e “com preposição”. Sobre a possibilidade dos verbos se ajustarem à transitividade a depender do contexto, o autor não tece considerações.

Conforme descrito anteriormente, Cunha e Cintra (2017, p. 149) apresentam o verbo como o “elemento principal da declaração que se faz do sujeito”, denominando-o de *verbo significativo*. Assim sendo, os verbos significativos serão os núcleos do predicado verbal e serão

classificados como *intransitivos* e *transitivos*. Em relação aos primeiros — os intransitivos —, os autores dizem que “a ação verbal não vai além do verbo” (Cunha e Cintra, 2017, p. 149); a ação do verbo *subir*, por exemplo, não necessitaria de complemento, pois o processo verbal restringe-se integralmente ao verbo, não se estendendo a outros elementos da oração. Em relação aos transitivos, conforme os autores, os verbos impõem a necessidade de complementos para atribuição de sentido, os quais são classificados em função da exigência do complemento verbal, como *diretos*, *indiretos* ou *diretos e indiretos*.

Cunha e Cintra (2017), assim como Bechara (2010), enfatizam que pode haver variação da transitividade verbal, o que acontece de acordo com a disposição do verbo no texto, e não isoladamente. Assim, nos exemplos a seguir, o verbo *perdoar* identifica-se ora como intransitivo, ora como transitivo direto e/ou como indireto. Essa classificação trazida pelos autores apresenta-se de modo incipiente, uma vez que a transitividade é interpretada pelo viés apenas relacionado à presença ou ausência de preposição, sem uma reflexão mais ampla sobre a natureza dos verbos e a exigência ou não dos complementos.

Perdoai sempre. [= INTRANSITIVO]

Perdoai as ofensas. [= TRANSITIVO DIRETO]

Perdoai aos inimigos. [= TRANSITIVO INDIRETO]

Perdoai as ofensas aos inimigos. [= TRANSITIVO DIRETO E INDIRETO]

(Cunha; Cintra, 2017, p. 152).

Diante do exposto nesta seção, é perceptível que as relações da transitividade são pouco exploradas nas gramáticas, uma vez que as análises focam apenas na organização sintática da oração e não apresentam uma demonstração objetiva do funcionamento da língua. Dito isso, observa-se que todos os autores optam pela nomenclatura pro-

posta pela Nomenclatura Gramatical Brasileira (NGB), classificando os verbos como transitivos e intransitivos.

De modo geral, nas gramáticas analisadas, a leitura da apresentação de um dos conceitos mais nucleares para a compreensão da predicação demonstra a ausência de princípios gerais e de reflexões sobre o papel do verbo na seleção de argumentos internos e externos. Cabe salientar que há, por parte de Bechara (2010), a incorporação de reflexões mais modernas da linguística acerca dos complementos verbais preposicionados, com introdução de constituintes como complemento relativo, o que revela uma preocupação com a complexidade do fenômeno. No entanto, falta consistência na incorporação dos conhecimentos da linguística e demonstrações que colaborem na percepção reflexiva das relações gramaticais.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A análise do tratamento da predicação verbal empreendida neste estudo reuniu elementos que demonstram predominar nas gramáticas escolares observadas uma perspectiva teórica tradicional. Isso se revela na nomenclatura dos constituintes, na seleção dos exemplos e na carência de demonstrações e casos de uso. Há, nas gramáticas estudadas, a primazia da taxonomia em detrimento da compreensão das relações. Em lugar de explicar e demonstrar o que é um predicador, como ele funciona e por que, opta-se pela descrição superficial seguida de poucos exemplos, em geral, uma sentença curta ou literária. Se a língua é o instrumento de comunicação dos falantes, por que não considerar o conhecimento intuitivo, por que não promover uma reflexão contextualizada que favoreça o exercício cognitivo dos estudantes com vistas a uma aprendizagem ativa e reflexiva?

Entre as lacunas, foi identificada em todos os exemplares observados, a ausência de um arranjo lógico dos conteúdos. Para compreender a estruturação das sentenças, cabe compreender preliminarmente

te a natureza do verbo e seu comportamento nuclear. Embora todas as gramáticas considerem o verbo como elemento importante e nuclear dos predicados, elegem itinerários diferentes e pouco consistentes que dificilmente contribuem para uma aprendizagem ativa e reflexiva dos mecanismos sintáticos e os seus desdobramentos na produção de sentenças.

Por fim, e mais importante, a noção de predicação é pouco explorada, sendo quase categoricamente omitida frente à tradicional definição de predicado, o que demonstra certo anacronismo das gramáticas frente às reflexões científicas acerca da língua. Compreendemos que os conhecimentos reunidos pela teoria gerativa (Chomsky, 2008; Duarte, 2007) sobre a estruturação da língua e o papel do verbo nos arranjos oracionais, sobretudo a noção de grade verbal, podem trazer contribuições significativas para o entendimento do funcionamento da língua e, conseqüentemente, uma aprendizagem mais significativa.

Assim, reunimos no Quadro 2, uma sugestão com tópicos a serem considerados (e refinados) em uma proposta didática para o ensino de sintaxe.

Quadro 2 – Sugestão para uma proposta didática

<b>Apontamento para uma proposta didática</b>				
<b>Hierarquia e arranjo lógico dos conceitos</b>	<b>Definição de predicação</b>	<b>Estímulo à aprendizagem reflexiva</b>	<b>Diálogos com os estudos linguísticos</b>	<b>Explicação lógica sobre estruturação e funcionamento da língua</b>
Noções introdutórias > predicador > grades verbais > argumentos interno e externo.	Apresentação e demonstração do conceito de predicação e da noção de grade argumental.	Uso de exercícios contextualizados, que favoreçam a manipulação das sentenças e promovam testes de uso por parte dos estudantes.	Incorporação dos conhecimentos teóricos da gramática gerativa e da aprendizagem por metacognição.	Explicações menos descritivas, mais exploratórias que permitam correlações com os conhecimentos linguísticos e de mundo dos estudantes.

Fonte: Elaboração própria.

O Quadro 2 não tem por objetivo o desprezo pela gramática tradicional ou a destituição de seu papel instrucional e pedagógico, tampouco advogamos por um ensino de linguística na educação básica. Reconhecemos que as gramáticas escolares como estão estruturadas e escritas apresentam barreiras para a aprendizagem dos conceitos elementares da sintaxe, reduzindo as possibilidades de uma aprendizagem ativa e significativa.

## REFERÊNCIAS

BECHARA, E. *Moderna gramática portuguesa*. Ampl. e atual. conforme o Novo Acordo Ortográfico. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2018. BRASIL. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 12 mai. 2022.

CEGALLA, D. P. *Novíssima gramática da língua portuguesa*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2020.

CHOMSKY, N. *Arquitetura da linguagem*. Bauru: EDUSC, 2008.

CUNHA, C.; CINTRA, L. *Nova gramática do português contemporâneo*. 7. ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2017.

DUARTE, M. E. L. Termos da Oração. In: VIEIRA S. R.; BRANDÃO, S. F. (org.). *Ensino de Gramática: descrição e uso*. São Paulo: Editora Contexto, 2007.

KATO, M. A. A gramática do letrado: questões para a teoria gramatical. In: MARQUES, M. A. et al. (org.). *Ciências da linguagem: trinta anos de investigação e ensino*. Braga: CEHUM, 2005.

MATHEUS, M. H. M. et al. *Gramática da língua portuguesa*. 6. ed. Lisboa: Caminho, 2003.



# **ANÁLISE DA ABORDAGEM DO PRONOME “LHE” EM LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA OS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Gilce de Souza Almeida  
Vívian Antonino

## **INTRODUÇÃO**

Quando nos propomos a fazer considerações acerca do ensino de Língua Portuguesa, especificamente no que se refere à prática de análise linguística, deparamo-nos com um cenário bem conhecido. De um lado, temos importantes avanços, representados pela introdução de princípios e práticas condizentes com o que tem sido divulgado pelos estudos linguísticos e, de outro, encontramos focos de resistência, visíveis, por exemplo, na maneira como se abordam certos fatos da língua nos livros didáticos e na conservação, em sala de aula, de uma ideologia que compreende a aula de Língua Portuguesa como a reprodução de uma página de gramática normativa, em que se apresenta uma lista de regras e seus respectivos exemplos, mas sem reflexões sobre os padrões de uso atuais.

No campo dos estudos sobre o quadro de pronomes pessoais do Português do Brasil (PB), nosso interesse neste texto, há algu-

mas décadas, as pesquisas linguísticas, recorrentemente, têm tratado da variação que envolve o emprego dos itens pronominais, evidenciando a sua reconfiguração em todas as pessoas. Na contramão dos fatos, contudo, mudanças importantes ainda não foram incorporadas aos materiais didáticos ao longo de todo esse tempo, a exemplo da inserção do pronome *você* ao lado de *tu* e *vós* — este já em avançado estado de desuso — e de *lhe* como clítico de segunda pessoa.

Para não falar apenas do livro didático — ao qual nos reportaremos mais adiante —, incluímos também a infinidade de recursos disponíveis na internet — listas de exercícios, apostilas, páginas de cursos preparatórios, videoaulas —, produzidos, na maior parte das vezes, sem qualquer amparo em estudos atualizados sobre o ensino de Língua Portuguesa. Trata-se de um vasto acervo que facilmente chega às salas de aula, por isso o citamos como um indicador de que a falta de atualização e as incoerências sobre a abordagem dos fatos da língua permanecem pujantes. Isso decorre da realidade de que as questões relacionadas ao ensino de língua materna não são fáceis de serem equacionadas e demandam, dentre outras coisas, respaldo em estudos científicos, mudança de postura em relação ao entendimento da situação linguística do país e clareza quanto à norma a ser ensinada e ao que priorizar em termos de conteúdo.

Ilustramos esse cenário citando o comportamento inovador do pronome *lhe* no PB, que, a despeito de sua prescrição como objeto indireto (OI) de terceira pessoa — clítico dativo anafórico de terceira pessoa —, tem sido frequentemente usado para preencher a posição de objeto direto (OD) na referência à segunda pessoa em alguns dialetos do país (Almeida, 2009, 2014; Araújo; Carvalho, 2015; Ramos, 1999; Silva, 2016). No que tange ao seu emprego como objeto indireto de terceira pessoa, já é consenso nos estudos linguísticos que *lhe* tem dado lugar a alternativas inovadoras com sintagmas preposicionados — *para/a ele (ela)*, *para/a + SN* — ou o não preenchimento dessa posição.

Ao lado dessas constatações, é importante ressaltar que os documentos oficiais que norteiam o ensino de Língua Portuguesa, a exemplo dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e, mais recentemente, da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), assinalam a primazia do ensino da norma-padrão, mas também a necessidade de a escola — e, por extensão, o livro didático — reconhecer o fenômeno da variação linguística como parte da identidade dos sujeitos, o que implica inserir em sua prática usos autênticos da língua, adequando-os à situação comunicativa, aos interlocutores e ao gênero textual. Reconhecemos que as orientações desses documentos, aliadas ao processo de análise e seleção dos materiais didáticos pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) a partir de 1996, têm sido fundamentais para promover avanços significativos na representação de alguns fenômenos linguísticos nas obras didáticas adotadas para o ensino de Língua Portuguesa. No entanto, ainda existem desafios a serem superados para que possamos contar com materiais que verdadeiramente reflitam os padrões de uso reais, rompendo, assim, as barreiras causadas pela rigidez da norma-padrão.

Diante desse cenário, interessa-nos examinar, neste texto, como livros didáticos mais atuais abordam o comportamento do clítico *lhe* no PB, a fim de verificar os aspectos dessa variação já incorporados à abordagem e os principais pontos de resistência. A discussão proposta insere-se no quadro teórico da Sociolinguística Educacional (Bortoni-Ricardo, 2005), tendo em vista as suas contribuições para o ensino de Língua Portuguesa, e partem de uma pesquisa qualitativa baseada em análise documental.

O estudo analisa dois conjuntos de livros didáticos aprovados pelo PNLD para os anos finais do Ensino Fundamental no período de 2024 a 2027: *Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem* (Ormundo; Siniscalchi, 2022a, 2022b, 2022c) e *Português: linguagens* (Cereja; Vianna, 2022a, 2022b, 2022c). Na análise, observamos: (i) a posição de *lhe* e suas variantes no quadro pronominal; (ii) a existên-

cia de atividades que promovem reflexão acerca do uso de *lhe* e de suas variantes em diferentes normas da língua, observando, por exemplo, se há menção à variação regional e/ou à situacional; (iii) a presença de atividades que estimulem o emprego da forma padrão e de outras variantes e (iv) a natureza das atividades propostas para o tratamento desse item pronominal.

Para alcançar nosso objetivo, partimos de uma discussão mais ampla que inclui uma revisão sobre a reconfiguração do quadro de pronomes pessoais do PB, com foco nos paradigmas de segunda e terceira pessoa — neste último, destacamos apenas as formas que desempenham a função de OI. Também analisamos a abordagem da variação linguística nos documentos oficiais, além de identificarmos problemas gerais no tratamento desse tema nos livros didáticos de Língua Portuguesa. Em seguida, examinamos como os usos do pronome *lhe* são tratados nas obras selecionadas e, por fim, encerramos nossas reflexões.

### **VARIAÇÃO E MUDANÇA NO SISTEMA PRONOMINAL DO PB: UM OLHAR SOBRE O CLÍTICO “LHE” NOS PARADIGMAS DE SEGUNDA E DE TERCEIRA PESSOAS**

Do ponto de vista normativo, o clítico *lhe* ocupa o paradigma de terceira pessoa do singular, seguido de sua variante plural *lhes*, indicando, exclusivamente, o objeto indireto,<sup>1</sup> como exemplificado a seguir:

(01) Assim que ela chegou, entregamos-*lhe* os presentes.

No PB, esse emprego orientado pela norma-padrão resiste em contextos de alto monitoramento, sobretudo na modalidade escrita, mas,

---

1 Adotamos o conceito de objeto indireto segundo o ponto de vista de Bechara (2003): o complemento que se refere quase sempre a um ser animado, introduzido pela preposição *a* e, mais raramente, *para* e que expressa o papel de *beneficiário*, *destinatário*, sendo comutável pelo pronome pessoal *lhe/lhes*. Essa categoria sintática mantém correspondência com o dativo latino, termo que algumas vezes será empregado neste texto.

paralelamente, vigoram, nas situações menos monitoradas, variantes inovadoras, que, embora bastante produtivas, são, na maioria das vezes, ignoradas no ensino de Língua Portuguesa. O exame de alguns contextos de fala e escrita em nosso dia a dia nos revela a substituição de *lhe* como pronome anafórico pelos sintagmas preposicionados *para/a ele (ela)*, *para/a + SN* e pelo objeto nulo, como exemplificado em (02), (03) e (04) respectivamente.

- (02) Assim que chegaram, entregamos os presentes *a/para ela*.  
(03) Assim que chegaram, entregamos os presentes *às/para as meninas*.  
(04) Assim que chegaram, entregamos  $\emptyset$  os presentes.

Embora o uso de *lhe* como exemplificado em (01) seja pouco frequente no PB falado (Berlinck, 1997; Freire, 2005; Gomes, 2003; Torres Morais; Berlinck, 2007), esse pronome permanece bastante usual no paradigma de segunda pessoa, indicando o OI, como em (05), e, em algumas variedades, o objeto direto,<sup>2</sup> como em (06):

- (05) Como você sabe, não posso *lhe* entregar hoje a encomenda.  
(06) Todos ficaram na sala *lhe* aguardando, mas você não chegou.

De acordo com Galves (2001, p. 129), os pronomes de segunda pessoa exerceram um papel decisivo na reorganização do quadro pronominal e na sintaxe do PB. O uso predominante de *você* como forma de tratamento na maioria dos dialetos brasileiros resultou no enfraquecimento da morfologia verbal de segunda pessoa, na especialização de *lhe* como correspondente a *você* e na variação<sup>3</sup> entre as formas dativas [e acusativas] *te* e *lhe* (Galves, 2001).

---

2 Embora menos usual, *lhe* também é empregado na terceira pessoa em substituição aos clíticos *o* e *a*.

3 A autora menciona a ocorrência de variação livre, contudo, a perspectiva teórica que orienta este trabalho rejeita a ideia de variação livre por compreender que a alternância entre *te* e *lhe* é condicionada por algumas variáveis (Almeida, 2014).

A consolidação de *ocê* no sistema pronominal brasileiro, conforme destacado por Faraco (1996), ocorreu inicialmente em sua forma plural, à medida que, a partir do século XVIII, o uso de *vós* começou a ser preterido por ser considerado arcaizante e provinciano. Isso abriu espaço para a entrada de *ocês* como expressão de tratamento não íntimo e, no século XIX, a forma singular, que já experimentava um longo processo de desgaste semântico e pragmático, perdendo seu caráter inicial de cortesia, passou a competir com *tu* em situações informais no âmbito dos pronomes pessoais retos. Tais modificações geraram incompatibilidades entre as propriedades formais e semântico-discursivas (Lopes, 2008), uma vez que *ocê*, originário da forma nominal de tratamento *Vossa Mercê*, embora tenha mantido a associação com o verbo na terceira pessoa do singular, passou a ser interpretado semanticamente como uma forma de segunda pessoa do singular.

Assim, observa-se a fusão entre os paradigmas de segunda e terceira pessoas, na medida em que os clíticos que os compõem combinam-se indistintamente com *tu* e *ocê*, como podemos verificar no Quadro 1 a seguir.

Quadro 1 - Distribuição dos pronomes pessoais da segunda e de terceira pessoa no PB

Número/ pessoa		Função sintática		
		Sujeito	Objeto direto	Objeto indireto
Singular	2 <sup>a</sup>	você/ocê/cê tu, ti	você/ocê/cê tu, te, lhe, o/a	lhe, te, prep. + você/ocê/cê prep. + tu, ti
	3 <sup>a</sup>	ele/ela	ele/ela, lhe, o/a	lhe, prep. + ele/ela
Plural	2 <sup>a</sup>	vocês/ocês/cês	vocês/ocês/cês, os/as	lhes, prep. + vocês/ocês/cês
	3 <sup>a</sup>	eles/elas	eles/elas, os/as	lhes, prep. + eles/elas

Fonte: Adaptado de Almeida (2014).

De acordo com essa configuração, além das formas tradicionalmente reconhecidas para a pronominalização do objeto direto de segunda pessoa, *o/a* e *te* (07 e 08), observa-se a coocorrência do pronome *lhe* (09), juntamente com as formas lexicais *você/tu* (10). Mencionamos ainda como variante desse paradigma o objeto nulo (11).

(07) [...] vai ser um prazer recebê-lo [...]

(08) [...] quem *lhe* falou que *te* trai?

(09) [...] desculpa pelo som alto... se tô *lhe* incomodando [...]

(10) [...] acho *você* uma pessoa excepcional [...]

(11) [...] menina, como tu tá bonita... não conheci  $\emptyset$  não.

Embora, no quadro pronominal descrito na maioria das gramáticas, *lhe* não esteja incluído no paradigma de segunda pessoa como OI, seu uso nessa função ao lado de outras variantes — *te*, *para/a ti*, *para/a você* e o objeto nulo — não é considerado incorreto segundo a norma gramatical. O pronome *lhe*, assim como o possessivo *seu/sua* e o clítico *o/a*, acompanha a consolidação de *você* como pronome pessoal de segunda pessoa.

O uso inovador de *lhe* como objeto direto parece ser observado em todo o país, contudo tem sido referido como uma marca dialetal do Nordeste (Almeida, 2009, 2014; Ramos, 1999). Almeida (2009, 2014) investigou as estratégias de objeto direto para referenciar o interlocutor em Salvador e em Santo Antônio de Jesus, destacando o domínio das formas *te* e *lhe* como as mais comuns entre os falantes. Em ambas as localidades, foi observada uma preferência pelo uso de *lhe*, seguido pelo pronome *te*, como segunda estratégia.

Almeida e Antonino (2021) investigaram a percepção e os valores sociais e psicológicos atribuídos pelos falantes dessas duas cidades às formas *te* e *lhe* e reconheceram a existência de uma diferenciação entre as variantes: *lhe* é associado a traços de cortesia, formalidade e deferência, enquanto *te* é relacionado a solidariedade, informalida-

de e intimidade. Observaram, assim, a prevalência de *lhe* em relações assimétricas ascendentes e de *te* em relações assimétricas descendentes. Os usos frequentes de *lhe* em Salvador, em conversas informais com amigos ou crianças, sugerem que, na capital, esse pronome tende a ser mais neutro, refletindo a natureza de *você* (Almeida, 2014).

Apesar dessa reorganização do quadro pronominal ter impactos significativos na sintaxe do PB e revelar-se importante para a compreensão da evolução da língua, na maioria das vezes, ela é ignorada no contexto educacional. Dessa forma, os alunos acabam sendo privados de desenvolver uma compreensão mais ampla sobre a língua e, no caso específico do estudo dos pronomes, deixam de conhecer aspectos sutis acerca de seu uso nas diferentes situações comunicativas.

## **CONSIDERAÇÕES SOBRE A PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA E O ENSINO DA VARIAÇÃO: DOS DOCUMENTOS OFICIAIS AO LIVRO DIDÁTICO**

É inegável que muitas inovações resultantes das pesquisas linguísticas desenvolvidas ao longo das últimas décadas já foram (ou estão sendo) incorporadas ao ensino de Língua Portuguesa por meio dos PCN e da BNCC. Nesta, as competências específicas 1, 4 e 5 de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental (a seguir) assinalam a importância de a escola abordar os padrões de uso atualizados da língua, bem como a relação entre as pesquisas linguísticas e o ensino, e destacam a valorização à heterogeneidade linguística e o respeito às diferentes variedades e estilos de linguagem.

1. Compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem.
4. Compreender o fenômeno da variação linguística, demonstrando atitude respeitosa diante

de variedades linguísticas e rejeitando preconceitos linguísticos.

5. Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de linguagem adequados à situação comunicativa, ao (s) interlocutor (es) e ao gênero do discurso/gênero textual (Brasil, 2018, p. 85).

Além disso, algumas habilidades evidenciam a orientação para uma abordagem que possibilite ao estudante compreender e refletir sobre o fenômeno linguístico considerando sua adequação aos contextos de uso:

(EF69LP50) Elaborar texto teatral, a partir da adaptação de romances, contos, mitos, narrativas de enigma e de aventura, novelas, biografias romanceadas, crônicas, dentre outros, indicando as rubricas para caracterização do cenário, do espaço, do tempo; explicitando a caracterização física e psicológica dos personagens e dos seus modos de ação; reconfigurando a inserção do discurso direto e dos tipos de narrador; *explicitando as marcas de variação linguística (dialetos, registros e jargões)* e retextualizando o tratamento da temática (Brasil, 2018, p. 157, grifos nossos).

(EF69LP55) Reconhecer as *variedades da língua falada*, o conceito de *norma-padrão* e o de *preconceito linguístico* (Brasil, 2018, p. 159, grifos nossos).

(EF69LP56) Fazer *uso consciente e reflexivo de regras e normas da norma-padrão* em situações de fala e escrita nas quais ela deve ser usada (Brasil, 2018, p. 159, grifos nossos).

Apesar da ênfase no desenvolvimento da consciência linguística do estudante e no aprimoramento de sua competência comunicativa, na prática de análise linguística e no tratamento da variação, percebemos que o alcance dessas ideias ainda encontra alguma resistência,

por isso a abordagem incorre em alguns equívocos e na propagação de estereótipos. Importa, portanto, rastreamos esses pontos, uma vez que se reverberam na organização dos currículos, na elaboração de materiais didáticos e nas práticas de ensino.

Uma das questões que merece atenção é o fato de a norma-padrão ser apontada em várias habilidades definidas na BNCC como o objeto do ensino de Língua Portuguesa, mas o documento não fazer nenhuma discussão sobre esse termo, que, como sabemos, é cercado de imprecisões. A ideia de norma, ou de norma-padrão, está associada à regra — não no sentido do que é habitual ou regular —, mas àquilo que regula o comportamento e estabelece princípios que não podem ser violados. É esse conceito que embasa a ideia de certo e errado presente no cotidiano das aulas de Língua Portuguesa e sustenta as atividades de natureza gramatical voltadas para identificação, classificação e memorização de regras, bem como ampara a fixação de um quadro pronominal nos livros didáticos completamente distante dos usos reais, como veremos mais adiante.

No campo dos estudos linguísticos, é de Faraco (2008, p. 174) um dos conceitos de norma-padrão mais recorrentes: “a norma-padrão [...] é um construto idealizado (não é um ‘dialeto’ ou um conjunto de ‘dialetos’, como o é a norma culta, mas uma codificação taxonômica de formas assumidas como um modelo linguístico ideal)”. A norma-padrão não é propriamente uma variedade da língua, porque ela existe como um modelo, alheio ao falante, sendo, por isso, um objeto autônomo. Como segue afirmando Faraco (2008, p. 175), não só os linguistas, mas também filólogos e escritores brasileiros sempre destacaram “a distância que havia e há entre os preceitos normativos e os usos cultos reais, distância que torna a norma-padrão impraticável e disfuncional e — reconheça-se com todas as letras —, inócuo seu ensino, não obstante favoreça a difusão da deletéria cultura do erro”.

Essa norma de referência lusitanizada não serve, portanto, ao PB, tendo em vista que, idealizada por uma ínfima elite letrada do Brasil oitocentista, não alcançou, como lembra Faraco (2023, p. 25), ressonância social em meio a uma parcela de cerca de 80% de analfabetos e, ainda hoje, permanece “distante do senso linguístico dos falantes, mesmo dos letrados”. É desse entendimento que vem a ideia amplamente divulgada entre linguistas de que “ninguém fala (nem escreve) o padrão, nem no máximo grau de monitoramento estilístico” (Bagno, 2007, p. 131).

Poderíamos, a princípio, dizer que essa percepção sociolinguística foi parcialmente alcançada pelo livro didático quando nos deparamos com observações como a reproduzida a seguir, extraída de um dos volumes que analisamos neste texto:

Você já ouviu falar de norma-padrão? Essa expressão identifica um modelo de uso da língua descrito nas gramáticas e nos dicionários. *Ela é apenas uma referência*, já que, no uso cotidiano da língua, *ninguém segue rigorosamente todas as orientações gramaticais*. Até mesmo os falantes das variedades urbanas de prestígio, que têm mais contato com essa norma, optam por outras construções em situações informais (Ormundo; Siniscalchi, 2022a, p. 76, grifos nossos).

Se, por um lado, os autores parecem reconhecer a já bastante discutida ausência de funcionalidade da norma-padrão no contexto brasileiro, por outro, ainda sustentam a cultura do erro diante de construções que destoam desse modelo, como podemos verificar na atividade a seguir, retirada do mesmo volume:

- c) Qual é o sujeito da oração “*Mas, em uma noite de 2007, uma equipe de pesquisadores indianos estavam na floresta*”? Classifique-o e indique seu núcleo.
- d) Segundo a norma-padrão, o verbo deve concordar com o núcleo do sujeito.

Que *equivoco* pode ser observado na oração transcrita no item c? O que, provavelmente, causou *esse equivoco*? (Ormundo; Siniscalchi, 2022a p. 207, grifos nossos).

É evidente que a atividade contém uma proposta de reflexão ao solicitar que o aluno explique o que pode estar motivando a falta de concordância na frase, mas, no fim, o que se sustenta mesmo é que variação é *erro/equivoco*. Cultivar esse entendimento, mais do que apenas se contrapor ao que estabelece a quarta competência específica de Língua Portuguesa definida pela BNCC — citada anteriormente —, é negar legitimidade a uma característica constitutiva de todas as línguas naturais.

As ponderações feitas até aqui não devem soar como discordância com o estabelecimento de uma norma de referência, mas, como defendido por Faraco (2023, p. 25), que seja “uma norma-padrão que faça sentido para os brasileiros e lhes sirva de referência para os usos mais monitorados da língua, bem como para o ensino da língua”.

Retomando nossa atenção à BNCC, assinalamos que não há nesse documento qualquer distinção entre norma-padrão e norma culta (variedades cultas ou variedades urbanas de prestígio), termo que aparece em apenas uma habilidade.<sup>4</sup> Sendo a BNCC “um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo das aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (Brasil, 2018, p. 7) e que tem entre as suas funções orientar e normatizar a elaboração de materiais didáticos, a ausência de uma definição precisa sobre o conceito de norma-padrão e de sua distinção em relação à norma culta pode-

---

4 (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, 2018, p. 141, grifos nossos).

rá ocasionar abordagens equivocadas no material didático e sustentar práticas pautadas em um modelo ideal de língua alheio aos falantes.

Parece contraditório que a BNCC, ao mesmo tempo em que assume uma concepção de língua como atividade social — perspectiva enunciativo-discursiva da linguagem —, “uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica” (Brasil, 2018, p. 67), pautar o ensino em uma norma artificial e arbitrária e que tem sido utilizada como instrumento de violência. Partilhamos com Faraco (2008) o entendimento de que, numa postura funcional e sociolinguística, o mais coerente seria assumir como um dos papéis da escola o de garantir ao aluno o acesso às variedades urbanas de prestígio, as chamadas variedades cultas, visto serem estas

[...] em geral, as variedades que ocorrem em usos mais monitorados da língua por segmentos sociais urbanos, posicionados do meio para cima na hierarquia econômica e, em consequência, com amplo acesso aos bens culturais, em especial à educação formal.

Trata-se daquilo que é normal, recorrente, comum na expressão linguística desses segmentos sociais, em situações mais monitoradas. Em outros termos, trata-se daquilo que é efetivamente praticado por falantes desses segmentos sociais [...] (Faraco, 2008, p. 173).

Promover o ensino dessas variedades por meio de uma abordagem crítico-reflexiva possibilita à escola capacitar os estudantes a participarem plenamente de situações comunicativas em diferentes contextos socioculturais, tornando-os linguisticamente competentes e conscientes da variação. Em relação às mudanças no quadro pronominal do PB, por exemplo, podem ser aí incluídas as diferenças regionais e sociais no uso dos pronomes pessoais, utilizando-se exemplos autênticos — textos de jornais, programas de televisão, vídeos publicados em redes sociais etc. Assim, os estudantes poderão compreender

as influências sociais e estilísticas por trás dessas variações e discutir o uso apropriado dos pronomes em diferentes contextos. É útil também promover a prática de produção de textos orais e escritos que reflatam uma variedade de registros linguísticos.

Ao lidar com um fenômeno linguístico específico, em vez de adotar uma abordagem centrada apenas na memorização de regras da norma-padrão seguida de exercícios de aplicação, é mais eficiente promover uma análise reflexiva sobre as formas alternantes disponíveis, para que o aluno compreenda os contextos em que cada uma delas se adequa. Com essa consciência, ele terá maior facilidade em assimilar o padrão almejado pela escola, o que lhe dará condições de interagir em contextos mais formais e selecionar a variante que melhor atenda aos seus propósitos comunicativos. Essa perspectiva está fundamentada na visão de Gorski e Coelho (2009, p. 84), para as quais “fazer da sala de aula um ‘laboratório de linguagem’ e atribuir aos alunos o papel de ‘investigadores linguísticos’ pode ser uma boa estratégia metodológica para que o ensino de gramática seja significativo e instigante”.

Reconhecemos o movimento positivo dos livros didáticos em direção a um ensino de gramática pautado em atividades mais reflexivas e a uma compreensão mais abrangente da diversidade linguística, na medida em que também apontam variantes inovadoras na abordagem de alguns fenômenos linguísticos e introduzem atividades que privilegiam a reflexão sobre a língua, mas é notória também a necessidade de ainda avançarmos nesses quesitos.

O Guia do PNLN, em sua penúltima edição (Brasil, 2020, p. 28), admitiu que, nas Práticas de Análise Linguística/Semiótica e de Oralidade, as obras didáticas conteriam “alguma fragilidade quanto à contextualização e ao emprego da língua em uso, conforme orienta a BNCC”. Mais adiante, no documento, esse problema foi enfatizado:

No que diz respeito às atividades de Análise Linguística/Semiótica, a BNCC preceitua que devem ser contextualizadas, entretanto, isso

ainda não se verifica nas obras avaliadas, pelo menos, na maior parte delas. Muito embora as atividades propostas quase sempre partam do texto, estes são meros pretextos para o estudo da teoria gramatical — com exercícios de identificação e classificação de termos, frases ou expressões enquanto deveriam estar voltados para o desenvolvimento de um trabalho de reflexão sobre os usos da língua portuguesa falada no Brasil e para o reconhecimento dos efeitos de sentido decorrentes do emprego de tais recursos (Brasil, 2020, p. 29).

Na edição de 2024 do Guia, o problema não aparece notificado na avaliação geral das coleções, o que, em uma perspectiva otimista, sugere uma evolução em curso quanto à abordagem contextualizada de fatos gramaticais e ao tratamento da variação linguística. Detendo-nos, porém, na análise individual das coleções, verificamos que o Guia aponta a persistência de abordagens mais tradicionais em algumas obras:

Destaca-se que a obra reconhece o respeito às variedades linguísticas. Por outro lado, são encontradas atividades de identificação de elementos gramaticais em uma perspectiva mais tradicional, mesmo quando o texto é trazido como base para o processo ensino-aprendizagem (Brasil, 2024, p. 209).

Nesse sentido, é possível observar, ao longo da obra, a assunção da perspectiva enunciativo-discursiva, organizada por meio de práticas de linguagem diversas. Não obstante, há atividades em que o texto é utilizado como pretexto para questões gramaticais, desarticuladas à concepção de prática de análise linguística tal como conceituada pela BNCC (Brasil, 2024, p. 185).

Dessa maneira, alguns dos nossos livros didáticos continuam exibindo informações e fatos que contradizem as pesquisas linguísticas mais atuais sobre o PB, como, por exemplo, a fixação do pronome *você* entre os pronomes de tratamento ou emprego de *lhe* exclusivamente

como clítico dativo de terceira pessoa. Reiteramos o nosso reconhecimento de que, nesses materiais, boas propostas de atividades apontam para uma tentativa de ensinar a língua com o objetivo de capacitar o aluno a transitar pelas diversas normas, demonstrando autonomia para monitorar-se. Isso, obviamente, nada tem a ver com o domínio de usos irrealis nem com a habilidade de determinar se uma dada locução adjetiva é um complemento nominal ou um adjunto adnominal, por exemplo. Antes, tem a ver com direcionar o foco para as habilidades comunicativas que são essenciais para a participação efetiva na sociedade.

Sobre as coleções didáticas *Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem* (Ormundo; Siniscalchi, 2022a, 2022b, 2022c) e *Português: linguagens* (Cereja; Vianna, 2022a, 2022b, 2022c), os trechos das resenhas disponíveis no PNLD (2024) transcritos a seguir — respectivamente — apontam a existência de uma abordagem dos fenômenos linguísticos contextualizada com a língua em uso.

Nota-se a intensa reflexão sobre a língua em seu uso real, permitindo, portanto, diálogos entre diferentes linguagens e entre a informalidade e a formalidade no uso da língua portuguesa. Com frequência, propõe-se a pesquisa em campo sobre aspectos linguísticos para que os estudantes, a partir da observação e do registro, reflitam sobre o funcionamento empírico da língua portuguesa (Brasil, 2024, p. 201).

Quanto às práticas de reflexão sobre a língua, é proposta uma articulação entre a retomada da norma-padrão e a mediação dos estudos contemporâneos da linguística e da análise do discurso. Destaca-se uma abordagem enunciativo discursiva, cuja finalidade é explorar as funções que diferentes conteúdos gramaticais exercem nas interações linguísticas, realçando sua mensagem, seus apelos e seus interlocutores. (Brasil, 2024, p. 197).

Na próxima seção, nos ocuparemos de demonstrar em que medida a avaliação destacada é válida para a abordagem do comportamento do clítico *lhe* no Português brasileiro em ambas as obras didáticas.

## **A ABORDAGEM DO PRONOME “LHE”: UMA ANÁLISE CRÍTICA DE LIVROS DIDÁTICOS**

Optamos por duas<sup>5</sup> das 11 coleções didáticas de Língua Portuguesa aprovadas para o quadriênio 2024-2027: *Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem* (Ormundo; Siniscalchi, 2022a, 2022b, 2022c) e *Português: linguagens* (Cereja; Vianna, 2022a, 2022b, 2022c). Como mencionado, nosso estudo buscou examinar: (i) a posição de *lhe* e suas variantes no quadro pronominal; (ii) a existência de atividades que promovem reflexão acerca do uso de *lhe* e de suas variantes em diferentes normas da língua, observando, por exemplo, se há menção à variação regional e/ou à situacional; (iii) a presença de atividades que estimulem o emprego da forma padrão e de outras variantes e (iv) a natureza das atividades propostas para o tratamento desse item pronominal em função do contexto comunicativo. Além disso, destacamos brevemente algumas imprecisões sobre o estatuto de formas pronominais amplamente utilizadas no Português, nomeadamente *você* e *a gente*.

Quanto à estrutura, a coleção *Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem* é dividida em oito capítulos, que se organizam em seções, como: *Leitura 1; Leitura 2; Se eu quiser aprender mais; Textos em conversa; Falando sobre a nossa língua; Preparando o terreno; Meu [gênero x] na prática; E se a gente?; Fora da caixa; Conversa com arte e Biblioteca cultural em expansão*. A coleção *Português: linguagens* está dividida em quatro unidades, cada uma das quais com três capítulos. Estes apresentam três seções principais: *Estudo do texto; A língua em foco e Produção de texto*. Na primeira coleção, a abordagem direta dos pronomes pessoais é feita nos volumes do 7º ano, nos capítulos

---

<sup>5</sup> Utilizamos o Manual Digital do Professor, disponível no *site* das respectivas editoras.

4 e 5 (Ormundo; Siniscalchi, 2022b), e do 9º ano, nos capítulos 3 e 6 (Ormundo; Siniscalchi, 2022c). Na segunda, o conteúdo concentra-se no livro do 6º ano, no capítulo 2 da unidade 3 (Cereja; Vianna, 2022a). Adicionalmente, encontramos, em outras partes de ambos os livros, atividades que destacam os usos de alguns pronomes, as quais foram incorporadas à análise.

### **A configuração do quadro dos pronomes pessoais exibido nas coleções analisadas**

Nas orientações gerais aos professores, as obras esclarecem a perspectiva que adotam na descrição dos fatos linguísticos, destacando seu compromisso com a abordagem das formas padrão sem deixar de considerar a reflexão e a utilização da língua em seus diversos contextos de uso. A respeito disso, vejamos o que ressaltam Cereja e Vianna (2022a) ao assumirem “uma abordagem que privilegia a variação linguística”.

Essa metodologia concretiza-se na valorização do conhecimento dos alunos; nas propostas de troca de ideias e de debates; *no tratamento da língua tendo em vista a noção de adequação (em vez da dicotomia “certo × errado”); em uma abordagem que privilegia a variação linguística* (Cereja; Vianna, 2022a, p. 3, grifos nossos).

Embora a correspondência entre esse pensamento e a abordagem efetivamente realizada possa ocorrer em alguns momentos da obra, não se concretiza plenamente ao examinarmos certos aspectos do sistema pronominal. Ao mostrar o quadro de pronomes do PB, por exemplo, Cereja e Vianna (2022a) o fazem com a seguinte observação: “Veja no quadro *os pronomes pessoais de nossa língua*” (Cereja; Vianna, 2022a, p. 205, grifos nossos), seguida da imagem a seguir:

Quadro 2 – Quadro dos pronomes pessoais apresentado no livro *Português: linguagens, 6º ano*

Pronomes pessoais		
	Retos	Oblíquos
1ª pessoa do singular	eu	me, mim, comigo
2ª pessoa do singular	tu	te, ti, contigo
3ª pessoa do singular	ele(a)	ele(a), o, a, lhe, se, si, consigo
1ª pessoa do plural	nós	nós, nos, conosco
2ª pessoa do plural	vós	vós, vos, convosco
3ª pessoa do plural	eles(as)	eles(as), os, as, lhes, se, si, consigo

Fonte: Cereja e Vianna (2022a, p. 205).

Trata-se da mesma proposta disponível em Ormundo e Siniscalchi (2022b), com a diferença de que estes autores optaram por separar os pronomes oblíquos dos tônicos, como vemos a seguir.

Quadro 3 – Quadro dos pronomes pessoais apresentado no livro *Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem, 7º ano*

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

Fonte: Ormundo e Siniscalchi (2022b, p. 118).

Essa configuração do sistema pronominal, como destacam Ilari *et al.* (2002, p. 84), “[...] recupera uma regularidade da sentença latina que já não sobrevive no português brasileiro: a perfeita correspondência entre pessoas do pronome e pessoas do verbo” e não coincide com o sistema atualmente em uso pelos falantes de qualquer das variedades do PB. Em outras palavras: esse não é o *quadro de pronomes de nossa língua*.

Não parece coerente que, mesmo sob o argumento de que a escola objetiva o ensino da norma-padrão, o livro didático insista em um sistema de pronomes pessoais que não se materializa na língua em uso. A falta de conexão com a realidade linguística é prontamente evidenciada pela ausência de *você*, que, em sua forma plural, há muito, suplantou o arcaico *vós* e, no singular, coocorre com *tu* em boa parte dos dialetos brasileiros, como podemos comprovar no quadro elaborado por Lopes e Cavalcante (2011, p. 39), com base no levantamento de dados realizado por Scherre *et al.* (2009):

Quadro 4 – Subsistemas pronominais de tratamento no PB

<b>Subsistema Região</b>	<b>Centro- Oeste</b>	<b>Sudeste</b>	<b>Sul</b>	<b>Nordeste</b>	<b>Norte</b>
(1) <i>você</i>	<i>você</i>	<i>você</i>	<i>você</i>	<i>você</i>	
(2) <i>tu</i>	---	---	<i>tu</i>	<i>tu</i>	<i>tu</i>
(3) <i>você/tu</i>	<i>você/tu</i> (df)	<i>você/tu</i>	<i>você/tu</i>	<i>você/tu</i>	<i>você/tu</i>

Fonte: Lopes e Cavalcante (2011, p. 39).

É curioso notar que, embora os livros sejam omissos em relação à variação *tu/você* no quadro que exibem, há referências a essa variação em algumas atividades e observações. No volume destinado ao 6º ano da coleção *Português: linguagens* (Cereja; Vianna, 2022a, p. 224), na seção chamada *Contraponto*, cuja finalidade, conforme os próprios autores, é “abrir espaço para outras vozes e outros pontos de vista a respeito de aspectos controversos da gramática”, destaca-se a va-

riação entre *tu* e *você* no PB, observando a relação do verbo com tais pronomes e incluindo a possibilidade de utilização da concordância não padrão com o pronome *tu*:

Também é possível encontrar, em algumas regiões do Brasil, o uso do pronome de 2ª pessoa *tu* com o verbo conjugado em 3ª pessoa. Esse uso, não previsto pela gramática normativa, resulta, por exemplo, em frases como:

Tu já observou a campanha do Unicef?  
(2ª pessoa) (3ª pessoa) (Cereja; Vianna, 2022a, p. 224).

Ainda em torno da alternância *tu/você* no PB, uma atividade do volume do 7º ano requer que o aluno indique a pessoa do discurso de *fazes*, que aparece no texto para estudo, e, em seguida, explique se formas verbais nessa pessoa são as mais comuns no Brasil atualmente. A resposta sugerida faz referência ao emprego de *tu* seguido do verbo na 3ª pessoa: “Em algumas regiões do Brasil, diferentemente de Moçambique e Portugal, o emprego de formas verbais nessa pessoa tem dado lugar a formas verbais na 3ª pessoa, usadas com o pronome *você*” (Cereja; Vianna, 2022b, p. 135). Assim, é perceptível que,

mesmo de maneira limitada, há uma tentativa de reconhecer e explicar a variação no sistema de pronomes pessoais, exemplificada nesse caso pela ausência de correspondência entre a pessoa do verbo e a pessoa do pronome. A referência a *algumas regiões do Brasil* poderia incluir, contudo, informações mais precisas sobre as regiões em que essa combinação *tu + 3ª pessoa* é mais comum.

A imprecisão e a falta de posicionamento são notórias em relação ao caráter dos pronomes *você(s)* e *a gente* a despeito de todas as evidências presentes em estudos contemporâneos sobre o uso dessas formas como pronomes pessoais. Cereja e Vianna (2022a, p. 205) ressaltam que *alguns especialistas* defendem a inclusão de *você(s)* e *a gente* entre os pronomes retos, dado o seu uso cada vez mais frequente em lugar

de *tu*, *vós* e *nós*, respectivamente. Apesar dessa advertência, os autores não parecem desejar se comprometer incluindo tais itens no quadro dos pronomes pessoais, o que contradiz a ideia de que a obra está alinhada aos pressupostos de pesquisas atuais.

Ainda evidenciando a dificuldade em estabelecer o lugar do pronome *ocê*, os autores o incluem entre os pronomes de tratamento:

Quadro 5 – Quadro dos pronomes de tratamento

Pronomes de tratamento		
Pronome	Abreviatura	Usado para:
você	v.	peessoas com quem temos intimidade.
Vossa Alteza	V.A.	príncipes, duques.
Vossa Excelência	V.Ex <sup>ma</sup>	altas autoridades do governo e das Forças Armadas.
Vossa Majestade	V.M.	reis, imperadores.
Vossa Santidade	V.S.	Papas.
Vossa Senhoria	V.S <sup>ma</sup>	autoridades em geral: chefes, diretores e pessoas a quem se quer falar com distanciamento e respeito.
senhor, senhora	Sr., Sr <sup>ma</sup>	geralmente, pessoas mais velhas que nós, ou a quem queremos tratar com distanciamento e respeito; a forma <b>senhorita</b> , já caindo em desuso, é empregada para moças solteiras.

Fonte: Cereja e Vianna (2022a, p. 205).

Entretanto, mais à frente, ao tratarem das pessoas verbais, incluem *ocê/ocês* entre os pronomes pessoais de segunda pessoa.

As três pessoas do verbo são as mesmas do discurso, ou seja, as mesmas que envolvem qualquer ato de comunicação, e podem estar no singular ou no plural:

1ª pessoa (aquele que fala): *eu*, *nós*

2ª pessoa (aquele com quem se fala): *tu*, *vós*, *ocê*, *ocês*

3ª pessoa (aquele ou aquilo de que se fala): *ele*, *ela*, *eles*, *elas* (Cereja; Vianna 2022a, p. 224, grifos dos autores).

Essa divergência quanto à classificação da forma *ocê* é bastante comum nos estudos gramaticais. Em Bechara (2003), por exemplo,

o pronome aparece como *forma de tratamento indireto de segunda pessoa restrita ao uso familiar*. Dentre os gramáticos tradicionais, Rocha Lima (2011), numa visão mais coerente sobre o uso de *você* no PB, confere-lhe a natureza de pronome pessoal e o inclui entre as realizações da segunda pessoa, associando a ele os oblíquos: *te, você, o, a*, como OD, e *te, lhe, a você*, como OI; todavia, estranhamente, o gramático não inclui *vocês, os, as* na função de OD, mas apresenta, na função de OI, ao lado de *lhes*, a forma *a vocês*.

Da mesma maneira, *a gente* não encontra lugar no sistema de pronomes exibidos nas obras didáticas, restando-lhe comentários marginais, nos quais seu uso em variação com *nós* é atribuído aos registros não formais da língua. Os livros examinados, embora apresentem indícios de uma mudança de postura em relação à descrição de fenômenos variáveis na língua, ilustram a resistência à utilização de um quadro pronominal mais adequado à realidade brasileira. Fato semelhante foi apontado por Lopes (2012), que, em um estudo sobre o quadro de pronomes pessoais apresentado em livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental e Médio, verificou que, dos 14 livros pesquisados, apenas cinco incluíam a forma *você* ao lado de *tu* e nenhum deles inseriu *a gente* como variante da primeira pessoa do plural.

### **Explorando a função sintática do pronome *lhe* como objeto indireto de 3ª pessoa**

A configuração dos clíticos apresentada em ambos os quadros exibidos ignora, dentre outros fatos, a presença dos pronomes *o(s), a(s)* e *lhe(s)* no paradigma de segunda pessoa, embora esses usos não sejam percebidos como incorretos, e reproduz uma correspondência perfeita entre determinadas formas e suas funções prototípicas, como é possível ler no trecho a seguir, retirado do livro do 7º ano da coleção *Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem*:

Os complementos de verbos, quando se referem à terceira pessoa do discurso, podem ser substituídos por *o*, *a*, *os* e *as* ou por *lhe* e *lhes*.

Os pronomes *lhe* e *lhes* são usados quando o verbo exige uma *preposição*:

Na semana passada, entreguei o livro *ao professor*

Na semana passada, entreguei-*lhe* o livro.

Já os pronomes *o*, *a*, *os* e *as* são usados quando o verbo não exige preposição:

Na semana passada, entreguei *o livro* ao professor

Na semana passada, entreguei-*o* ao professor (Ormundo; Siniscalchi, 2022b, p. 122, grifos dos autores).

O livro descreve *lhe* como um pronome anafórico de terceira pessoa, comutável com o sintagma preposicionado, posicionamento que mantém coerência com o propósito de ensinar a norma-padrão, mas não se alinha ao objetivo de também refletir sobre a língua em uso. A atividade sobre o emprego do *lhe* como complemento verbal aparece duas páginas depois e explora apenas o conhecimento metalinguístico como se vê nas questões *c* e *d*. Embora o aluno seja instigado a dar explicações, trata-se de indagações que apontam apenas para a descrição tradicional.

b) Qual é o referente do pronome *o* na oração “Leodegrance, por

sua vez, o recebera de Uter Pendragon”?

c) Por que foi usado *o* e não *lhe* nessa oração?

d) Na oração “Quando *lhe* perguntaram o motivo daquilo”, que termo

é substituído por *lhe*? Qual é a função sintática desse pronome?

e) Como se classifica o verbo *perguntar* nesse período? Explique sua resposta (Ormundo; Siniscalchi, 2022b, p. 124, grifos dos autores).

Algumas páginas mais adiante, em uma atividade de natureza metalinguística — na seção *Investigando mais* —, volta-se à análise sintática do pronome *lhe* em sua função como objeto indireto de 3ª pessoa:

e) Retome um dos períodos produzidos por Helena, no texto de diário reproduzido na atividade 1:

“É para a senhora ficar com pena e *lhe* dar outra, vovó!”.

Qual é a função sintática de *lhe*? Como se classifica o verbo *dar* nesse período?

f) O emprego dos pronomes *o* ou *lhe* depende da função sintática que desempenham. Reveja as respostas aos itens **d e e** e explique qual é a regra de uso (Ormundo; Siniscalchi, 2022b, p. 156, grifos dos autores).

Na sugestão de resposta, aponta-se a função de *lhe* como objeto indireto e, sobre a regra de uso a ser elaborada, diz-se que: “O pronome *o* é usado sempre como objeto direto, e *lhe* como objeto indireto” (Ormundo; Siniscalchi, 2022b, p. 156, grifos dos autores). Reconhecemos que não há problema em explorar esse tipo de atividade quando ela não constitui o espaço principal no ensino de Língua Portuguesa e quando é acompanhada de propostas que também explorem a reflexão e o uso, mas não é esse o caso em relação ao fato linguístico em debate. Do que conseguimos apurar, não encontramos atividades que possibilitassem ao estudante exercitar o uso da forma padrão. Em outras palavras, os autores limitaram-se a uma descrição estritamente metalinguística.

Na seção *Falando sobre a nossa língua* do volume do 9º ano da mesma coleção de onde extraímos o excerto anterior, a tônica da discussão, como enfatizado no subtítulo, é o debate sobre *norma-padrão e uso do português coloquial*, ressaltando-se, inclusive, que “Ao longo

desta seção, examinaremos algumas marcas do português brasileiro coloquial” (Ormundo; Siniscalchi, 2022c, p. 94). O primeiro tópico explorado é o uso dos pronomes como complementos verbais, onde lemos o seguinte:

Figura 1 – Pronomes como complementos verbais

Segundo a norma-padrão, a função de complemento verbal deve ser exercida por pronomes pessoais oblíquos. Os pronomes oblíquos átonos **me**, **te**, **nos** e **vos** servem indistintamente para completar tanto verbos transitivos diretos quanto verbos transitivos indiretos; já as formas **o**, **a**, **os** e **as** são usadas especificamente para completar verbos transitivos diretos, enquanto **lhe** e **lhes** completam alguns verbos transitivos indiretos que regem a preposição **a** (ofereceu **a ela** = ofereceu-**lhe**).

No uso corrente do português brasileiro, entretanto, é bastante comum que *ele*, *ela*, *eles* e *elas* substituam *o*, *a*, *os* e *as* como complemento. Veja um exemplo desse uso na HQ.

**É lógico!**

Observe o padrão de uso dos pronomes oblíquos. Isso o ajudará a empregá-los adequadamente em futuras construções.

Fonte: Ormundo e Siniscalchi (2022c, p. 94).

Considerando a proposta anunciada na seção, a expectativa era que encontrássemos alguma menção às inovações que afetam o emprego do pronome *lhe* no PB, contudo ressalta-se apenas o emprego dos pronomes retos *ele/ela/eles/elas* na função de OD, com total omissão ao comportamento inovador de *lhe*.

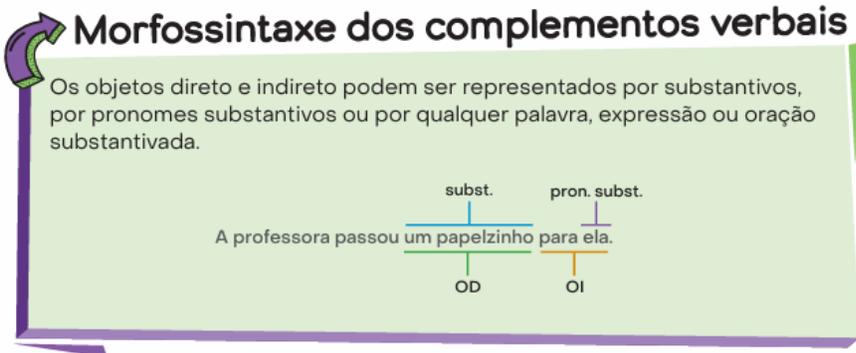
Nessa imagem devemos também comentar a orientação dada ao aluno: observar o padrão de uso para empregar os pronomes oblíquos adequadamente. Sabemos bem que o padrão de uso de *lhe* descrito nesse caso está longe de ser aquele que se verifica nas situações comunicativas habituais.

Nem mesmo o argumento de que a tarefa da escola é, prioritariamente, o ensino da norma-padrão pode sustentar a observação de que o pronome *lhe* é *sempre* usado como objeto indireto [de terceira pessoa] no PB, a menos que se concorde com a ideia de que a escola deve se pautar por um modelo irreal. Berlinck (1997), Gomes (2003), Freire (2005) e Torres Morais e Berlinck (2007), dentre outros linguistas, atestam que *lhe* está em desuso na língua oral como dativo anafórico

de terceira pessoa, aparecendo especialmente na escrita ou em contextos muito formais. Para a expressão do dativo, como estratégia a esse clítico, o falante tem revelado preferência, em todos os dialetos do PB, pelas formas com preposição (*para/a + ele/ela* ou *para/a + SN*) ou pelo objeto nulo. Ademais, como já destacamos, o emprego de *lhe* como objeto direto de segunda pessoa tem ampla aceitação entre falantes da região Nordeste. Por fim, assinalamos que as questões mencionadas há pouco, valendo-se do que estabelece a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o tratamento da variação linguística, poderiam ter aproveitado a discussão para possibilitar ao aluno “Fazer uso *consciente e reflexivo* de regras e normas da norma-padrão em situações de fala e escrita nas quais ela deve ser usada”, conforme estabelecido na habilidade EF69LP56 (Brasil, 2018, p. 161, grifos nossos).

Cereja e Vianna (2022b), no volume do 7º ano, quando tratam dos tópicos transitividade verbal, objeto direto e objeto indireto, apontam o emprego da variante *para ela* na função de objeto indireto (Figura 2), contudo não fazem referência à relação entre essa variante e a forma padrão inserida no quadro pronominal. Por um lado, podemos supor que, sendo a variante padrão *lhe* tão pouco usual, até mesmo o livro didático já não a enfatiza. Por outro, flagramos uma incoerência, visto que essa variante permanece no quadro apresentado no livro.

Figura 2 - Morfossintaxe dos complementos verbais



Fonte: Cereja e Vianna (2022b, p. 215).

A referência à variante padrão fica a cargo do professor conforme assinala a seguinte orientação: “Retome com os alunos a função de objeto dos pronomes oblíquos, atentando para as diferenças entre a norma-padrão da escrita e a fala cotidiana brasileira, na qual é comum observar construções como ‘entorta ela’” (Cereja; Vianna, 2022b, p. 215). A ênfase é dada, porém, aos oblíquos átonos de 3ª pessoa que exercem a função de objeto direto, provavelmente por serem usos que ainda recebem certo estigma em alguns contextos

### O pronome *lhe* na posição de objeto indireto de 2ª pessoa

Apesar da exibição de um quadro pronominal que desconsidera a presença de *lhe* no paradigma de segunda pessoa e seu acúmulo de função — objeto direto e objeto indireto —, na seção *Investigando mais*, no livro do 7º ano, Ormundo e Siniscalchi (2022b, p. 122) exploram uma ocorrência desse pronome como forma interlocutória:

Figura 3 – Exemplo de ocorrência de *lhe* como forma interlocutória



Fonte: Ormundo e Siniscalchi (2022a, p. 122).

- e) A quem se refere o pronome *lhe* na última fala da mãe?
- f) Reescreva no caderno essa fala da mãe, empregando um pronome de tratamento adequado ao contexto. Faça as adaptações necessárias.

g) Releia sua resposta ao item f. Que palavra você precisou introduzir antes do pronome de tratamento? (Ormundo; Siniscalchi, 2022a, p. 122, grifos dos autores)

As questões enfatizam o emprego de *lhe* como objeto de 2ª pessoa — em alternância com *a você*, confrontando-o com outras variantes embora não faça nenhuma menção explícita a isso. Seria bastante pertinente chamar a atenção para essa alternância, a fim de que o estudante pudesse desenvolver uma maior consciência acerca da variação. Poderia ser enfatizado também a nuance semântica que *lhe* adquire em alguns dialetos, evidenciando um tom mais cerimonioso às interações. Para o item *f*, a previsão de resposta esperada é “*Quando foi que dei isso a (para) você?*”. A questão enfatiza o emprego do pronome de tratamento adequado ao contexto — mais uma vez limitando o uso de *você* como forma de tratamento —, levando em conta apenas a manutenção da uniformidade no tratamento. Despreza-se, dessa maneira, a forma que tende a ser mais generalizada no Brasil “*Quando foi que te dei isso?*”, que, embora não seja a combinação padrão, estaria perfeitamente adequada ao contexto, sobretudo considerando que o pronome *te* sugere a existência de mais solidariedade/intimidade entre os falantes, próprio de uma fala dirigida à filha, como é o caso do texto. Sobre a natureza pragmático-discursiva dos clíticos de 2ª pessoa, Almeida (2014, p. 199-200, grifos da autora) afirma que:

Na maior parte dos estudos sobre o tratamento tu/você no PB, registra-se uma distinção de natureza pragmático-discursiva entre as formas, no sentido de que apresentam, respectivamente, os traços [+ solidariedade/intimidade] e [+ respeito/cortesia]. Advogamos que tais características são estendidas aos pronomes correlatos *lhe* e *te*. Em outras palavras, se *tu* é uma variante usada para contextos de [+ solidariedade/intimidade], *te* também o será; de maneira análoga, se *você*, apesar de ter

um caráter de mais neutralidade, na medida em que alterna entre contextos formais e informais, apresenta o traço [– solidariedade/intimidade], *lhe* também receberá essa característica.

Na questão a seguir, extraída de Cereja e Vianna (2022a, p. 204), os pronomes *la*, *ocê*, *lhe* e *se* são admitidos como formas de segunda pessoa:

Figura 4 – Atividade evidenciando o uso de *lhe* na segunda pessoa

## Pronomes pessoais

### Retos e oblíquos

Leia a seguir mais um trecho do livro *Cartas para minha avó* para responder às questões 1 a 4.

-----○-----  
Não apenas eu não tive tempo de conhecê-la, mas você também não pôde me conhecer. Apesar de você sempre saber quem eu era, com essas cartas quero *lhe* apresentar quem me tornei. Espero que não se incomode por eu chamá-la de “você” e não de “senhora”, mas é porque eu quero aqui conversar com a Antônia.

RIBEIRO, Djamilá. *Cartas para minha avó*. São Paulo: Companhia das Letras, 2021. p. 13.

-----○-----  
2. Identifique no trecho lido:

- a) as palavras que fazem referência direta à autora; **Eu, me.**
- b) as palavras que fazem referência direta à avó da autora. **-La, você, lhe, se.**

Fonte: Cereja e Vianna (2022a, p. 204).

Isso, como já sabemos, não é sustentado no quadro pronominal, aquele reproduzido há pouco — Quadro 2 —, ao lado do qual é posta a seguinte observação sobre a forma *-la*: “Nesse trecho do livro de Djamilá Ribeiro, está presente a forma *-la* em *conhecê-la* e *chamá-la*. Os pronomes oblíquos *o*, *a*, *os* e *as* assumem as modalidades *-lo*, *-la*, *-los* e *-las* quando são empregados após formas verbais terminadas em R, S ou Z” (Cereja; Vianna, 2022a, p. 205, grifos dos autores). Aqui seria necessária uma maior clareza quanto ao uso desses pronomes: por um lado, são exemplificados em sua referência à segunda pessoa, tendo em vista que foram retirados do texto em que a narradora está

escrevendo à avó; por outro, são apresentados no quadro como formas exclusivas de terceira pessoa. Seria oportuno e coerente um tratamento mais preciso que deixasse claro ao aluno que as formas são usuais em ambos os paradigmas — e com chancela do normativismo.

Ao final da seção sobre os pronomes pessoais, são retomados os exemplos com os oblíquos *-la* e *lhe* retirados da atividade anterior (Figura 4), os quais são tratados como formas interlocutórias. Agora, quando retomados, são apresentados, numa evidente confusão, como formas de 3ª pessoa:

Quando empregamos os pronomes de tratamento, o verbo e as demais formas pronominais relacionadas a esses pronomes ficam na terceira pessoa. Compare.

“eu não tive tempo de conhecê-*la*” / “você também não pôde me conhecer” / “quero *lhe* apresentar” (3ª pessoa do singular)

Eu não tive tempo de *te* conhecer. / *Tu* também não pudeste me conhecer. Quero *te* apresentar. (2ª pessoa do singular) (Cereja; Vianna, 2022a, p. 205, grifos dos autores).

Novamente estamos diante da insistência em desconsiderar que tais formas pertençam a ambos os paradigmas. Para além disso, não há qualquer referência ao fato de, frequentemente, os falantes combinarem formas de 2ª e de 3ª pessoas. Permanece também uma confusão ao se recortar o trecho “quero *lhe* apresentar” do texto original, visto que o pronome *lhe* nesse caso pode ser interpretado em algumas variedades do português como objeto direto, tal como em: “Quero *lhe* apresentar aos meus amigos”.

No livro do 7º ano de Cereja e Vianna (2022b, p. 140), encontramos o texto a seguir juntamente com uma questão que explora o emprego do pronome *te*.

Figura 5 – Atividade evidenciando o uso de *te*

FELIX, Bruno. Vendo imóvel. *Poemas Classificados*. Belo Horizonte: Letramento, 2018. p. 41.

Fonte: Cereja e Vianna (2022b, p. 140).

4. A voz do texto dirige-se a um(a) interlocutor(a).
- Identifique a palavra do texto que explicita essa interlocução. *O pronome pessoal de 2ª pessoa **te**.*
  - Levante hipóteses: Qual é a relação existente entre essa voz e seu/sua interlocutor(a)? *Uma relação que deixa o eu lírico "sem reação", por sentir-se apaixonado, encantado.*

Se o livro tivesse atenção à variação *te/lhe* na posição de objeto direto com referência à segunda pessoa, poderia explorar o emprego da variante *lhe*, ainda que fosse em uma nota como, em geral, é feito quando ocorre uso de *ele/ela* como objeto direto de 3ª pessoa. Seria oportuno também explorar no item *b* o traço de intimidade característico do pronome *te*, importante para a construção do sentido do texto.

Ao tratar dos casos de regência verbal, no livro do 9º ano, Cereja e Vianna (2022c, p. 248) mencionam o pronome *te* como forma interlocutória, solicitando que o aluno identifique o seu referente. Em seguida, enfatizam o uso desse pronome — em alternância com *a ti* — como objeto indireto da forma verbal *mandei*:

Figura 6 – Atividade evidenciando o uso de *te*

3. Agora, releia este verso citado na canção de um trecho de Castro Alves:

Há dois mil anos te mandei meu grito

a) A quem se refere o pronome **te** no verso?

A Deus, com quem o eu lírico dialoga.

b) Reescreva esse verso, substituindo o pronome **te** por seu referente.

c) A forma verbal **mandei** é complementada por dois objetos. Identifique-os e classifique-os.

São: **te**: objeto indireto (a ti); "meu grito": objeto direto.

3. b) Possibilidades de resposta: "Há dois mil anos mandei a ti, senhor Deus, meu grito"; "Há dois mil anos mandei ao senhor, Deus, meu grito".

Fonte: Cereja e Vianna (2022c, p. 248).

A questão *b* explora algumas variantes, como é possível verificar na sugestão de resposta — *a ti, ao senhor* —, contudo, não se inclui a variante *lhe*, o que é compreensível, dado que, diferentemente de *te/a ti, lhe* expressa um tom mais cerimonioso, que se oporia à forma mais íntima com que o eu lírico se refere a Deus. Notemos, porém, que há entre as sugestões de respostas uma alternativa que denota um tom mais neutro: *Há dois mil anos, mandei ao senhor, Deus, meu grito*.

Demos duas opções de resposta porque o eu lírico do poema dialoga como Deus na 2ª pessoa do singular. Entretanto, usa a expressão “senhor Deus”, o que, na segunda opção de resposta pode levar os alunos a confundir o uso de “o senhor” forma nominal de tratamento que, apesar de se referir à 2ª pessoa do singular, se comporta como pronome de 3ª pessoa (Cereja; Vianna, 2022c, p. 248).

### A falta de atenção ao valor estilístico de *lhe* nos livros didáticos

A variação estilística é também um aspecto que merece tratamento mais cuidadoso no livro didático, em que a complexidade das interações comunicativas é frequentemente desprezada. Devido à falta de atenção ao contínuo de monitoração (Bortoni-Ricardo, 2004), segundo o qual o falante transita por diversos níveis de formalidade em uma mesma situação de comunicação, as interações costumeiramente são rotuladas como formais ou informais, como se o comportamento linguístico do indivíduo fosse estático.

O quadro pronominal é um campo bastante valioso para se explorar a variação estilística. É possível, por exemplo, analisar os usos de *te* e *lhe*, destacando que o pronome oblíquo *te*, assim como seu correlato *tu*, tem o traço de [+ solidariedade/intimidade], logo, em geral, é usado para o trato com um interlocutor do mesmo nível hierárquico — em relações simétricas solidárias — ou relações assimétricas de superior para inferior — em relações assimétricas descendentes (Brown; Gilman, 1960). O *lhe*, por sua vez, bastante comum na região Nordeste, tem tendência a ser empregado para as relações assimétricas ascendentes — de inferior para superior —, podendo também ter um uso mais neutro, como ocorre em Salvador (Almeida, 2014).

Em um dos momentos em que o livro *Português: linguagens* (Cereja; Vianna, 2022a, p. 63) trata de adequação linguística à situação, destaca o uso da variedade de prestígio, formal e cerimoniosa, como estratégia usada pela personagem — a raposa — para ganhar credibilidade perante o seu interlocutor — o leão:

Figura 7 – Trecho de atividade destacando a adequação linguística à situação

6. Releia o trecho a seguir, em que a raposa se dirige ao leão.

-----○-----  
**RAPOSA:** Perdão, majestade, não vim antes porque até agora andava em peregrinação pelos oráculos, consultando-os a respeito da doença que abate o ânimo do meu querido rei. E olhe, não perdi a viagem, visto que *lhe* trago a única receita que será capaz de curá-lo, produzir melhoras ao seu estado real de saúde.



Fonte: Cereja e Vianna (2022a, p. 63).

A partir da leitura do trecho, os alunos devem responder às seguintes questões: “a) Essa fala da raposa confirma ou contradiz o comentário do lobo sobre ela? Por quê?” e “b) A linguagem empregada pela raposa nesse trecho é mais formal, cerimoniosa. Que expressões da fala dela justificam essa afirmação? No caderno, tente explicar por que ela teria empregado essa forma de linguagem no contexto” (Cereja; Vianna, 2022a, p. 63). Trata-se de questões que favorecem

a reflexão sobre as possibilidades de uso da língua em conformidade com a intenção do falante e com a situação comunicativa. A sugestão de respostas sobre as expressões da fala da raposa que justificam o fato de sua linguagem ser considerada formal/cerimoniosa menciona expressões como “perdão, majestade”, “meu querido rei”, “peregrinação”, “oráculos”, “abate” e “ânimo”, essas quatro últimas sob a alegação de que são poucos usuais.

Na fala da raposa, há uma ocorrência de *lhe* como forma interlocutória — para se dirigir ao rei — completamente ignorada. Aqui seria oportuno ampliar a lista de expressões supracitada, mencionando também as construções com os pronomes, sobretudo, porque são temas do 6º ano. Poderiam ser destacadas, por exemplo, as construções “consultando-os” e “visto que *lhe* trago a única receita que será capaz de curá-lo”. Poderiam ainda, explorar a utilização do pronome *lhe* como marca de formalidade.

Na seção denominada *Cruzando linguagens* desse mesmo volume, comparam-se dois textos utilizados para estudo — uma fábula e um texto dramático — observando-se vários elementos, incluindo o nível de formalidade da língua.

Figura 8 – Atividade sobre níveis de formalidade da língua

6. Releia esta fala do macaco no texto teatral:

-----○-----  
**MACACO:** Já estou indo, vossa majestade, ali está vindo o lobo, pergunte a ele, saberá *lhe* responder melhor. Tchau, se cuida.

-----○-----  
Na fábula, o macaco não aparece. Compare o trecho com o seguinte excerto da fábula:

-----○-----  
Mas a raposa? Por que não vinha?  
— Eu sei — disse um lobo intrigante, inimigo pessoal da raposa. — Ela é uma finória, acha que Vossa Majestade morre logo e é bobagem andar a perder tempo com cacos de vida.

- 
- a) Que trecho é mais informal: o do texto teatral ou o da fábula? Justifique.  
O do texto teatral, pois ele termina com “Tchau, se cuida”, expressões mais informais.
- b) Por que você acha que o texto indicado na resposta ao item a, de modo geral, usa uma linguagem mais informal do que o outro?  
O importante é os alunos observarem que a adaptação teatral foi escrita mais recentemente e, por ser formada em boa parte por diálogos, demanda um registro de linguagem mais próprio da fala do que da escrita.

Fonte: Cereja e Vianna (2022a, p. 68).

Ao classificar o trecho da fábula como mais informal do que o ex-certo do texto teatral, os autores assim o fizeram em razão do emprego da expressão “Tchau, se cuida”, que é evidentemente informal. Gostaríamos de chamar a atenção, entretanto, para o fato de que a questão poderia analisar a situação representada observando que no mesmo trecho pode haver oscilação entre momentos mais e menos formais. Embora a expressão destacada seja típica de interações mais informais, é verdade também que há outras formas linguísticas que denotam formalidade, a exemplo de “vossa majestade” e “saberá lhe responder melhor” — tanto em razão do uso do futuro do presente simples como do emprego de *lhe*.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Da análise exposta, fica evidente que, mesmo livros didáticos descritos como alinhados com a proposta de tratar dos fatos gramaticais observando os usos linguísticos contemporâneos, não consideraram as inovações referentes ao uso do pronome *lhe* no PB. Com isso, não estamos sugerindo que os livros não tenham adotado essa postura em relação a outros fenômenos da língua.

Ambas as coleções destacaram a função de *lhe* como OI anafórico de terceira pessoa, priorizando as atividades metalinguísticas. Apesar do interesse em evidenciar o uso padrão, não foram apresentadas atividades que estimulassem o aluno a fazer uso da forma. Diante disso, fica o questionamento: como é possível recuperar o uso padrão, se não é dada ao aluno a oportunidade de exercitar o emprego dessa norma? A mera classificação de um termo como objeto indireto ou a identificação de seu referente não é suficiente para desenvolver a habilidade de usá-lo. Ainda em relação ao emprego de *lhe* como OI anafórico de terceira pessoa, enfatizamos a necessidade de os livros serem mais precisos ao fazerem referência às variantes com o sintagma preposicionado, esclarecendo os contextos em que essas formas, bem como a padrão, podem ser mais adequadas.

O emprego de *lhe* como OD é um fenômeno completamente ignorado no livro didático, talvez por se tratar de uma marca dialetal, haja vista que tem sido apontado como uma construção bem peculiar da fala nordestina. As obras didáticas poderiam trabalhar esse fenômeno como exemplo de uma variante regional no plano morfossintático, demonstrando, inclusive, a marca de formalidade que *lhe* é característica quando em contraste com a variante *te*, cujo uso expressa valores de intimidade e informalidade.

Por fim, é preciso dizer que este estudo não teve a intenção de comparar as obras analisadas no sentido de atribuir maior valoração a uma em detrimento da outra e, de igual forma, também não houve intenção de desqualificá-las. A análise buscou destacar aspectos que podem ser tratados com mais cuidado e com um olhar mais reflexivo. Além disso, considerando a intenção de possibilitar ao aluno o domínio das formas de prestígio, é primordial que as atividades criem situações que permitam o seu uso.

Esperamos que as críticas feitas possam direcionar tanto a melhoria das obras didáticas quanto inspirar professores na elaboração de suas propostas de atividades e na abordagem dos fenômenos linguísticos em sala de aula.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, G. de S. *Quem te viu quem lhe vê: a expressão do objeto acusativo de referência à segunda pessoa na fala de Salvador*. 193 f. 2009. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

ALMEIDA, G. de S. *Uso variável dos pronomes-objeto na expressão do dativo e do acusativo de segunda pessoa em Santo Antônio de Jesus – BA*. 250 f. Tese (Doutorado em Língua e Cultura) – Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

ALMEIDA, G. de S.; ANTONINO, V. Percepção e avaliação social das estratégias de representação do acusativo de segunda pessoa em duas cidades baianas.

*Estudos Linguísticos e Literários*, Salvador, n. 68, p. 164–191, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/estudos/article/view/39138>. Acesso em: 29 mar. 2022.

ARAÚJO, F. J. N.; CARVALHO, H. M. Te e lhe como clíticos acusativos de 2ª pessoa em cartas cearenses. *LaborHistórico*, Rio de Janeiro, n. 1, v. 1, p. 62-80, 2015.

BAGNO, M. *Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística*. São Paulo: Parábola, 2007.

BECHARA, E. *Moderna gramática portuguesa*. 37. ed. rev. ampl. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

BERLINCK, R. de A. Sobre a realização do objeto indireto no português do Brasil. In: ENCONTRO DO CÍRCULO DE ESTUDOS LINGUÍSTICOS DO SUL, 2., 1997, Florianópolis. *Anais...* Florianópolis: UFSC, 1997.

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

BORTONI-RICARDO, S. M. *Nós chegemu na escola, e agora?* Sociolinguística e educação. São Paulo: Parábola, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2018. BRASIL. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 12 mai. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. *Guia de livros didáticos de Língua Portuguesa*. Programa Nacional do Livro Didático. Brasília: Ministério da Educação, 2020. Disponível em [https://pnld.nees.ufal.br/pnld\\_2020/componente-curricular/pnld2020-lingua-portuguesa](https://pnld.nees.ufal.br/pnld_2020/componente-curricular/pnld2020-lingua-portuguesa). Acesso em: 12 mai. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. *Guia de livros didáticos de Língua Portuguesa*. Programa Nacional do Livro Didático. Brasília: Ministério da Educação, 2024. Disponível em [https://pnld.nees.ufal.br/pnld\\_2024\\_objeto1\\_obras\\_didaticas/inicio](https://pnld.nees.ufal.br/pnld_2024_objeto1_obras_didaticas/inicio). Acesso em: 12 mai. 2024.

BROWN, R.; GILMAN, A. The pronouns of power and solidarity. In: SEBEOK, T. A. *et al. Style in language*. Cambridge: The MIT Press, 1960. p. 253- 276.

CEREJA, W. R.; VIANNA, C. D. *Português: linguagens – 6º ano*. Manual digital interativo do professor. 11. ed. São Paulo: Saraiva, 2022a.

CEREJA, W. R.; VIANNA, C. D. *Português: linguagens – 7º ano. Manual digital interativo do professor*. 11. ed. São Paulo: Saraiva, 2022b.

CEREJA, W. R.; VIANNA, C. D. *Português: linguagens – 9º ano. Manual digital interativo do professor*. 11. ed. São Paulo: Saraiva, 2022c.

CUNHA, C.; CINTRA, L. *Nova gramática do português contemporâneo*. 17. ed. Lisboa: Sá da Costa, 2002.

DUARTE, M. E. L. Clítico acusativo, pronome lexical e categoria vazia no português do Brasil. In: TARALLO, F. (org.). *Fotografias sociolinguísticas*. Campinas: Pontes, 1989. p. 19-34.

FARACO, C. A. O tratamento você em português: uma abordagem histórica. *Fragmenta*, Curitiba: Editora da UFPR, n. 13, p. 51-82, 1996.

FARACO, C. A. *Norma culta brasileira: desatando alguns nós*. São Paulo: Parábola, 2008.

FARACO, C. A. Em busca de uma norma-padrão brasileira. In: VIEIRA, S. R. *Variação linguística, ensino e interfaces: resultados e propostas*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2023.

FREIRE, G. C. *A realização do acusativo e do dativo anafóricos de terceira pessoa na fala e na escrita brasileira e lusitana*. 2005. 204 f. Tese (Doutorado em Letras Vernáculas) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

GALVES, C. *Ensaio sobre as gramáticas do português*. Campinas: Ed. da Unicamp, 2001.

GOMES, C. A. Variação e mudança na expressão do dativo no português brasileiro. In: PAIVA, Maria da Conceição; DUARTE, M. E. L. (org.). *Mudança linguística em tempo real*. Rio de Janeiro: Contracapa; Faperj, 2003. v. 1. p. 81-96.

GÖRSKI, E. M.; COELHO, I. L. Variação linguística e ensino de gramática. *Working Papers em Linguística*, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 73-91, 2009.

ILARI, R. et al. Os pronomes pessoais do português falado: roteiro para a análise. In: CASTILHO, A. T. de; BASÍLIO, M. (org.). *Gramática do português falado: estudos descritivos*. 2. ed. rev. Campinas: Unicamp, 2002. v. 4. p. 73-159.

LOPES, C. R. dos S. Retratos da variação entre “você” e “tu” no português do Brasil: sincronia e diacronia. In: RONCARATI, C.; ABRAÇADO, J. (org.).

*Português Brasileiro II: contato linguístico, heterogeneidade e história.* Niterói: EDUFF, 2008, v. 2. p. 55-71.

LOPES, C. R. dos S. *O quadro dos pronomes pessoais: descompasso entre pesquisa e ensino.* Matruga, Rio de Janeiro, v.19, n.30, jan./jun. 2012.

LOPES, C. R. dos S; CAVALCANTE, S. R. de O. A cronologia do Voceamento no português brasileiro: expansão de você-sujeito e retenção do clítico-te. *Linguística*, v. 25, p. 30-65, jun. 2011.

ORMUNDO, W.; SINISCALCHI, C. *Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem – 6º ano.* Manual do professor. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2022a.

ORMUNDO, W.; SINISCALCHI, C. *Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem – 7º ano.* Manual do professor. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2022b.

ORMUNDO, W.; SINISCALCHI, C. *Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem – 9º ano.* Manual do professor. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2022c.

RAMOS, C. de M. A. *O clítico de 3ª pessoa: um estudo comparativo português brasileiro / espanhol peninsular.* 1999. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 1999.

ROCHA LIMA, C. H. da. *Gramática normativa da língua portuguesa.* 45. ed. Rio de Janeiro: José Olímpio, 2011.

SILVA, D. E. R. *A variação na representação do objeto dativo e acusativo em Feira de Santana.* 2016. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Estudos Linguísticos) – Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2016.

SCHERRE, M. M. P. *et al.* Usos dos pronomes você e tu no português brasileiro. *In: II SIMELP*, Universidade de Évora, 2009.

TORRES MORAIS, M. A. C. R.; BERLINCK, R. A. “Eu disse pra ele” ou “Disse-lhe a ele”: a expressão do dativo nas variedades brasileira e europeia do português. *In: CASTILHO, A. et al. (org.). Descrição, história e aquisição do português.* São Paulo: FAPESP; Pontes, 2007. v. 1. p. 61-83.

# **A REGÊNCIA VERBAL EM LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Alexandra Maria de Castro e Santos Araújo  
Junes da Silva Rabelo

## **INTRODUÇÃO**

O processo de ensino e aprendizagem de gramática, nas aulas de Língua Portuguesa, não tem sido uma tarefa fácil tanto para professores como para alunos. Essa dificuldade pode ser explicada, principalmente, por uma concepção equivocada do que seja a gramática de uma língua, tomada, muitas vezes, como sendo equivalente a uma norma idealizada, abstrata, inalcançável e irrealizável em sua completude, tanto na fala quanto na escrita, mesmo das pessoas mais escolarizadas.

Nesse sentido, Faraco (2015, p. 27) expõe que é costume iludir os aprendizes com a ideia de que a mera correção de um fenômeno linguístico vai ser suficiente para lhes garantir o acesso à expressão culta, nomenclatura, muitas vezes, apresentada no lugar de norma-padrão. Por sua vez, Faraco (2008, p. 37) conceitua norma, nos estudos linguísticos, como “determinado conjunto de fenômenos (fonológicos, morfológicos, sintáticos e lexicais) que são correntes, costumeiros, habituais numa dada comunidade de fala”. Segue o autor dizen-

do que a cada norma corresponde uma gramática, que, nesse sentido, nada tem a ver com a concepção habitual do termo gramática propagada fora do contexto científico.

A gramática da língua portuguesa é dividida em níveis fonético/fonológico, morfológico, semântico, estilístico e sintático, sendo este último subdividido, em geral, em estudos sobre frase, oração e período; sintaxe de colocação pronominal; sintaxe de concordância nominal e verbal; sintaxe de regência nominal e verbal. A sintaxe é um aspecto valorizado tanto pela gramática quanto pela escola, ocupando um lugar de destaque no ensino de Língua Portuguesa na educação básica. A regência, em particular, recebe grande atenção devido à sua natureza como fenômeno linguístico cujos usos frequentemente se diferenciam da norma-padrão. É interessante mencionar que outros níveis, por exemplo, o pragmático, não constam nessa divisão equivocada.

Na tarefa do estudo da gramática da língua portuguesa, os livros didáticos (LD), por vezes, concebidos como a principal e, em certos casos, a única ferramenta de apoio pedagógico, tanto para o docente quanto para o discente, tornam-se imprescindíveis. Entretanto, para que esse material cumpra seu papel como instrumento de apoio didático, deve apresentar uma proposta de ensino que contemple a heterogeneidade da língua/linguagem em suas diversas manifestações, conforme cada situação comunicativa.

Diante dessa contextualização, perguntamo-nos: o fenômeno da regência verbal é contemplado, satisfatoriamente, nas coleções dos LD de Língua Portuguesa — Anos Finais<sup>1</sup> do Ensino Fundamental — aprovadas pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) para o quadriênio 2024–2027, de modo que os alunos sejam conscientizados desse uso efetivo e real na língua?

---

1 A expressão Anos Finais, usada neste capítulo, é oriunda da BNCC (Brasil, 2018), que divide o Ensino Fundamental em Anos Iniciais (1º ao 5º ano) e Anos Finais (6º ao 9º ano). Todavia, vale salientar que a temática da regência verbal é tratada na BNCC apenas nos 8º e 9º anos.

Sendo assim, analisamos neste texto o tratamento dado ao conteúdo regência verbal nas coleções aprovadas no referido PNLD. Obviamente, não temos a pretensão de analisar todas as coleções aprovadas, tampouco de esgotar as possibilidades de análise. Detivemo-nos, pois, na coleção *Novo Singular & Plural: leitura, produção e estudos de linguagem*, de Marisa Balthasar e Shirley Goulart, da editora Moderna, edição 2022.

Apesar de haver algumas pesquisas como as de Guida (2013), E. Almeida (2015) e Sousa (2018) acerca do processo de ensino e aprendizagem da regência verbal, em que apresentam propostas de intervenção apoiadas em correntes linguísticas, quando se trata de analisar esse assunto em livros didáticos, principal quanto ao apoio pedagógico para docentes e alunos, as pesquisas ainda são escassas. Nesse sentido, este texto busca contribuir com o estudo do tema, na medida em que define como seu objetivo verificar se a abordagem da regência verbal é contemplada, satisfatoriamente, nas coleções dos LD de Língua Portuguesa – Anos Finais do Ensino Fundamental – aprovadas pelo PNLD 2024–2027, de modo que os alunos sejam conscientizados desse uso efetivo e real na língua.

Este estudo está dividido em seis seções. Na primeira, apresentamos as concepções de gramática de acordo com Possenti (1996), Travaglia (1998) e Franchi (2006). Além disso, mostramos, na segunda seção, como os documentos oficiais – PCN (1998) e BNCC (2018) – orientam o ensino da gramática. Na seção seguinte, apresentamos a conceituação de regência verbal pela gramática tradicional, fundamentada em Cipro Neto e Infante (2008), Luft (2008) e Abaurre e Pontara (2006); também, na quarta seção, apresentamos a gramática de valência, baseada em Tesnière (1959), Borba (1996) e Vilela e Busse (1986). Veremos, ainda, as orientações para o ensino da regência verbal de acordo com os PCN (Brasil, 1998), a BNCC (Brasil, 2018) e Travaglia (2018), na quinta seção. Na sexta seção, tecemos algumas considerações sobre regência verbal a partir da coleção *Novo Singular & Plural*:

*Leitura, Produção e Estudos de Linguagem* (Balthasar; Goulart, 2022), bem como apontamos reflexões que possam auxiliar na (re)elaboração do material didático.

## CONCEPÇÕES DE GRAMÁTICA

O ensino de Língua Portuguesa, na seara gramatical, passa, necessariamente, pela concepção de gramática adotada por gramáticos, linguistas, professores e alunos, os agentes envolvidos nesse processo. A aceção de gramática adotada pelo docente no processo de ensino influenciará diretamente a sua atuação pedagógica. Segundo Arruda (2019, p. 24), é importante para o professor “ter consciência dessas concepções”, pois “é um passo importante para o exercício maduro e autêntico da profissão”. Ao confrontar-se com essas diversas concepções, o professor precisa se sentir capaz de realizar escolhas pedagógicas compatíveis com os objetivos do ensino.

Segundo Possenti (1996, p. 63), a palavra “gramática” significa “conjunto de regras” que: (i) “devem ser seguidas”; (ii) “são seguidas” e (iii) “o falante da língua domina”. A primeira definição, adotada nas gramáticas pedagógicas e nos livros didáticos, é compreendida como gramática normativa ou prescritiva. Seu objetivo, conforme observa o autor, é

fazer com que seus leitores aprendam a ‘falar e escrever corretamente’. Para tanto, apresentam um conjunto de regras, relativamente explícitas e relativamente coerentes, que, se dominadas, poderão produzir como efeito o emprego da variedade padrão (escrita e/ou oral) (Possenti, 1996, p. 64).

Na segunda definição, por seu turno, conhecida como gramática descritiva, objeto de estudo dos linguistas, “[...] a preocupação é descrever e/ou explicar as línguas tais como elas são faladas” (Possenti,

1996, p. 65). Nessa abordagem, importa, portanto, explicitar as regras que os falantes realmente utilizam, já que pode haver “diferenças entre as regras que precisam ser seguidas e as que são seguidas, em parte como consequência que as línguas mudam e as gramáticas normativas podem continuar propondo regras que os falantes não seguem mais” (Possenti, 1996, p. 65).

Já a terceira definição de gramática, como conjunto de regras que o falante domina, diz respeito à gramática internalizada que está presente na mente dos falantes, pois “refere-se à hipótese sobre os conhecimentos que habilitam o falante a produzir frases ou sequências de palavras de maneira tal que essas frases e sequências são compreensíveis e reconhecidas como pertencendo a uma língua” (Possenti, 1996, p. 69).

Travaglia (1998), corroborando os estudos de Possenti (1996), também apresenta uma classificação tríplice dos tipos de gramática: normativa, descritiva e internalizada. Embora os conceitos sejam idênticos aos expostos anteriormente, Travaglia (1998) amplia o entendimento de cada uma dessas concepções. A respeito da primeira, o autor revela ser “concebida como um manual com regras de bom uso da língua a serem seguidas por aqueles que querem se expressar adequadamente” (Travaglia, 1998, p. 24). Esse uso gramatical prescritivo se justifica com argumentos de natureza estética, elitista ou aristocrática, política, comunicacional, retórica e histórica.

É esse o conceito de gramática explorado nas aulas de Língua Portuguesa e, com isso, na maioria dos casos, os alunos são privados de conhecer os outros tipos e, muitas vezes, equivocam-se ao apreender essa concepção gramatical como sinônimo de língua portuguesa, por isso Travaglia (1998, p. 32) acrescenta que

a gramática normativa é o tipo de gramática a que mais se refere tradicionalmente na escola e, quase sempre, quando os professores falam em ensino de gramáti-

ca, estão pensando apenas nesse tipo de gramática, por força de tradição ou por desconhecimento da existência dos outros tipos.

A gramática descritiva, segundo Travaglia (1998), é, por sua vez, fruto de trabalho dos linguistas, do resultado de observações e análises, uma vez que eles procuram explicar os fenômenos linguísticos em uma abordagem diacrônica e/ou sincrônica para compreender o funcionamento de determinada língua. Nesse conceito, a gramática é objeto de investigação científica, já que descreve e registra para uma determinada variedade linguística, em dado momento de sua existência, as unidades e categorias linguísticas existentes, os tipos de construção possíveis e a função desses elementos, segundo Travaglia (1998, p. 32).

Quanto à gramática internalizada, Travaglia (1998) a descreve como aquela que é compreendida como o saber natural que cada usuário da língua desenvolve desde tenra idade. Ele a classifica como “um conjunto de regras que o falante de fato aprendeu e das quais lança mão ao falar” (Travaglia, 1998, p. 28). Nesta acepção, então, a gramática é desenvolvida inconsciente e progressivamente.

De modo similar, Franchi (2006) menciona os três conceitos de gramática destacados anteriormente. Por normativa, o autor designa um conjunto sistemático de normas para bem falar e escrever, baseado no uso da língua dos bons escritores e acrescenta que dizer que alguém “sabe gramática” significa que esse alguém “conhece essas normas e as domina tanto nocionalmente quanto operacionalmente” (Franchi, 2006, p. 16). Embora o falante ou escritor deva obedecer a uma série de normas convencionadas pelo uso de sua linguagem em sociedade, o fato é que não há uma correspondência dessa linguagem com o praticado nos usos reais da língua.

A segunda concepção apresentada por Franchi (2006) — a descritiva — destaca que o objetivo da gramática é analisar a funcionalidade de determinada língua. Desse modo,

Gramática é um sistema de noções mediante as quais se descrevem os fatos de uma língua, permitindo associar a cada expressão dessa língua uma descrição estrutural e estabelecer suas regras de uso, de modo a separar o que é gramatical do que não é gramatical. ‘Saber gramática’ significa, no caso, ser capaz de distinguir, nas expressões de uma língua, as categorias, as funções e as relações que entram em sua construção, descrevendo com elas sua estrutura interna e avaliando sua gramaticalidade (Franchi, 2006, p. 22).

Assim, nessa concepção, a intenção de descrever as realizações linguísticas é observada. Esse modelo gramatical, por seu caráter científico, é mais neutro que o anterior, pois objetiva apenas analisar e descrever os fenômenos linguísticos, sem julgá-los como certos ou errados. A gramática interna é o terceiro conceito apresentado por Franchi (2006) e está ligada intrinsecamente ao usuário de uma língua, que a desenvolve em condições apropriadas socialmente, posto que “saber gramática” não depende, em princípio, de ser escolarizado, mas do exercício da atividade linguística em seus princípios e regras, segundo o autor (Franchi, 2006, p. 25). Nesse caso, o usuário de qualquer língua domina, mesmo que inconscientemente, as regras de sua linguagem. Cabe, então, aos docentes fazer com que esses usuários percebam esse domínio e ajudá-los a ampliar a competência comunicativa de que já dispõem.

Apresentamos, a seguir, um quadro-resumo das concepções de gramática mencionadas.

Quadro 1 – Concepções de Gramática

	<b>Normativa</b>	<b>Descritiva</b>	<b>Internalizada</b>
Possenti (1996)	Conjunto de regras que <i>devem ser seguidas</i> .	Conjunto de regras que <i>são seguidas</i> .	Conjunto de regras que <i>o falante da língua domina</i> .
Travaglia (1998)	Manual com regras de bom uso da língua a serem seguidas por aqueles que querem se expressar adequadamente.	Conjunto de regras de funcionamento da língua de acordo com determinada variedade linguística.	Conjunto das regras que o falante de fato aprendeu e das quais lança mão ao falar.
Franchi (2006)	Conjunto sistemático de normas para bem falar e escrever, estabelecidas pelos especialistas, com base no uso da língua consagrada pelos bons escritores.	Sistema de noções em que se descrevem os fatos de uma língua, permitindo associar a cada expressão dessa língua uma descrição estrutural e estabelecer suas regras de uso, de modo a separar o que é gramatical do que não é gramatical.	Saber linguístico que o falante de uma língua desenvolve dentro de certos limites impostos pela sua própria dotação genética humana, em condições apropriadas de natureza social e antropológica.

Fonte: Elaboração própria.

Conforme exposto, Possenti (1996), Travaglia (1998) e Franchi (2006) defendem a existência de três concepções de gramática. Embora os autores possuam definições próprias, elas são equivalentes.

É importante que todos os agentes envolvidos no processo de ensino e aprendizagem da língua portuguesa estejam cientes do conceito de gramática, evitando desenvolvê-la apenas em uma acepção.

## O ENSINO DE GRAMÁTICA NOS DOCUMENTOS OFICIAIS

Pelo menos dois documentos oficiais no Brasil tratam diretamente do processo de ensino e aprendizagem das disciplinas escolares: os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Ambos têm a função de orientar e de normatizar. Os PCN de Língua Portuguesa, lançados pelo Ministério da Educação (MEC) em 1998, dentre outros objetivos, buscavam orientar os docentes a tratar o ensino gramatical articulado com as práticas de linguagem e não mais ensinar a língua por meio de exemplificação, exercícios de reconhecimento e memorização de terminologia (Brasil, 1998, p. 28).

Assim, o ensino gramatical, ao contrário desse modelo tradicional, deve possibilitar aos alunos refletirem sobre os fatos da língua, tendo o professor como mediador. Aliado a isso, é plenamente possível o estudo da variação linguística, para que, em vez de levar os alunos à dicotomia do certo e do errado, seja possível promover uma abordagem respeitosa e analítica das diversas possibilidades da língua, de modo a observar as características e as condições de uso.

Desse modo, os PCN redirecionam a noção de certo e errado para a de adequação linguística, quer dizer, os alunos devem ser estimulados a falar ou escrever de acordo com a situação comunicativa, valorizando, assim, as variedades não prestigiadas da língua. Defende-se, portanto, um ensino gramatical aliado às práticas de linguagem, contextualizado, reflexivo e que leve em consideração, sobretudo, a variação linguística.

Vinte anos após o lançamento dos PCN (Brasil, 1998), o MEC apresenta a versão final e completa de outro documento: a BNCC (Brasil, 2018). No que diz respeito ao componente curricular Língua Portuguesa, esse documento organiza as aprendizagens em práticas de linguagem, quais sejam: Leitura, Oralidade, Produção de textos e Análise linguística/semiótica, de modo a não serem estudadas se-

paradamente. A análise linguística/semiótica é a prática que engloba o estudo da gramática baseado em semioses/signos. Sobre a utilização da expressão “análise linguística”, Geraldi (1984, p. 74) assinala que não se refere a uma mudança de nomenclatura, mas à ampliação do estudo com a linguagem:

O uso da expressão ‘prática de análise linguística’ não se deve ao mero gosto por novas terminologias. A análise linguística inclui tanto o trabalho sobre as questões tradicionais da gramática quanto questões amplas a propósito do texto; adequação do texto aos objetivos pretendidos; análise dos recursos expressivos utilizados (metáforas, metonímias, paráfrases, citações, discursos direto e indireto etc.); organização e inclusão de informações etc.

Além da ideia de análise linguística proposta por Geraldi (1984), vale notar, também, que, para além da ampliação dos estudos gramaticais abordados pela gramática tradicional, o texto tem lugar central nesse processo de ensino e aprendizagem. A BNCC acrescenta a análise semiótica das formas de composição e estilo de imagens visuais, estáticas, dinâmicas e performances, tais como plano/ângulo/lado, figura/fundo, profundidade e foco, cor e intensidade, crescendo, as características de montagem, ritmo, tipo de movimento, duração, distribuição no espaço, sincronização com outras linguagens, complementaridade e interferência etc. (Brasil, 2018, p. 83), quer dizer, o ensino de Língua Portuguesa interessa-se por todas as formas de linguagem.

Assim, a BNCC, ao integrar a análise linguística/semiótica a outras práticas de linguagem, junto aos postulados já existentes para o ensino gramatical contemplados nos PCN, como é o caso do estudo da variação linguística, designa, também, reflexões sobre os fenômenos da mudança e variação linguística, inerentes a qualquer sistema linguístico, e que podem ser observados em quaisquer níveis de análise. Dessa forma, deve ser tematizado e objeto de reflexão o valor social

atribuído às variedades linguísticas, sejam de prestígio, sejam estigmatizadas relacionadas a preconceitos sociais (Brasil, 2018).

Até então, os PCN abordavam apenas o tema da variação, ao passo que a BNCC trouxe outro fenômeno linguístico: o da mudança. É importante reiterar que, na língua, nem tudo que varia sofre mudança, mas toda mudança linguística pressupõe variação, segundo Weinreich, Labov e Herzog (2006). Pensar sobre esses fenômenos auxilia os discentes a perceberem os efeitos comunicativos da língua em uso, de forma a terem a consciência de certas estruturas. Dessa forma, compreenderão que a variação e a mudança são características inerentes às línguas e resultam da ação de elementos linguísticos e extralinguísticos. Nesse sentido, a regência verbal, como exemplo de fenômeno em variação e/ou mudança, é o tema da próxima seção e constitui o foco de nosso estudo.

## **A REGÊNCIA VERBAL NA GRAMÁTICA**

A regência verbal é um tema situado no nível da Sintaxe e, geralmente, nas Gramáticas Tradicionais, doravante GT, divide-se em regência verbal e regência nominal. De acordo com Nicola e Infante<sup>2</sup> (1993, p. 348), o estudo da regência verbal permite-nos ampliar nossa capacidade expressiva, já que oferece a oportunidade de conhecermos as diversas significações que um verbo pode assumir com a simples mudança ou retirada de uma preposição. Segundo os autores, a regência verbal pode ser entendida como a relação entre um verbo e seu complemento, em que aquele é o termo subordinante ou regente e este o termo subordinado ou regido.

Igualmente, Cipro Neto e Infante (2008) afirmam que a regência verbal tem como propósito estudar o verbo e a relação deste com seus complementos (objetos diretos e objetos indiretos) ou com elemen-

---

2 Trataremos do assunto com base em gramáticas amplamente utilizadas pelos professores nas aulas de Língua Portuguesa.

tos que o caracterizem (adjuntos adverbiais). Acrescentam que outro objetivo é mostrar a diferença entre o “uso formal culto” e o “uso coloquial” da língua. Como exemplo, os autores apresentam a regência do verbo *ir* em orações como “fui no cinema” e “fui na praia”, nas quais o verbo é regido pela preposição *em*, em contexto de coloquialidade. Em contrapartida, nas frases “fui ao cinema” e “ele foi para a Grécia”, as preposições *a* e *para* acompanham o verbo *ir*— regência característica do uso formal culto.

Ainda segundo os autores, é preciso notar que determinado verbo pode apresentar mais de um significado. Sobre esse ponto, afirmam que:

Outro aspecto que pode ser considerado é a mudança de significado que pode resultar das diferentes relações que se estabelecem entre um mesmo verbo e seus complementos: ‘Agradar alguém’ pode ser diferente de ‘agradar a alguém’. No primeiro caso (‘A mãe agrada o filho’), agradar pode significar ‘acariciar’, ‘contentar’. No segundo (‘A mãe agrada ao filho’), significa ‘fazer algo que cause agrado ou prazer’, satisfazer (Cipro Neto; Infante, 2008, p. 509).

Nesse sentido, podemos entender que, para os autores, a regência verbal relaciona-se à estrutura sintática das orações, pois estuda a relação do verbo com seus complementos. Todavia, é possível ainda verificar que esse conteúdo também apresenta uma dimensão semântica, pois, segundo Nicola e Infante (1993, p. 357), há verbos cuja mudança de regência implica mudança de sentido, a exemplo do verbo *visar*, que como transitivo direto significa “mirar”, “fazer pontaria”— *Visar o alvo*. No sentido de “ter em vista”, “ter por fim ou objetivo” é transitivo indireto, cujo complemento é introduzido pela preposição *a*, como em: Prometeram tomar medidas que *visassem ao* bem-estar público.

Luft (2008), em seu *Dicionário Prático de Regência Verbal*, destaca que o termo *regência* deriva de reger, governar, comandar, dirigir, significando, portanto, governo, comando, direção. Segundo o autor, o termo regência pode ser empregado como subordinação em geral, seja para substantivo (01), seja para verbo (02):

(01) Chuva grossa. [expressão nominal]

(02) Trabalha muito. [expressão verbal]

Nesses casos, *chuva* e *trabalha* subordinam *grossa* e *muito*, respectivamente. Os dois primeiros termos são chamados de regentes ou subordinantes e os dois últimos de regidos ou subordinados. Quanto ao sentido estrito, Luft (2008) afirma que na regência ocorre uma subordinação especial de complemento às palavras que o antecedem. Além disso, esses complementos participam da significação das palavras antecessoras, podendo estas serem nomes (regência nominal) ou verbos (regência verbal). Nesse sentido, segundo o autor, os nomes e verbos podem exigir ou não complementos que, quando necessários, completam a significação do verbo quando se trata de regência verbal.

Abaurre e Pontara (2006) classificam as palavras com função de reger como regentes e aqueles que dependem destas como regidos. Em relação à regência verbal, as autoras assim a definem:

*Regência verbal* é a denominação que se dá à relação particular que se estabelece entre verbos e seus respectivos complementos (objetos diretos e indiretos). [...] sempre marcada por uma preposição, no caso dos objetos indiretos. *Verbo* é considerado o *termo regente* seu *complemento* o *termo regido* (Abaurre; Pontara, 2006, p. 528, grifos asasinados).

Como vimos, a definição de regência verbal é muito semelhante nas gramáticas. O conceito predominante é o da relação existente en-

tre o verbo e seu complemento, na função de um subordinar o outro, ou seja, um termo dependente do outro. Vale ressaltar, ainda, que nessa relação verbo-complemento, em que pese a função subordinativa do verbo, este não pode ser considerado um termo autônomo. Na verdade, seu complemento tem a função de completar seu significado dentro de uma estrutura oracional.

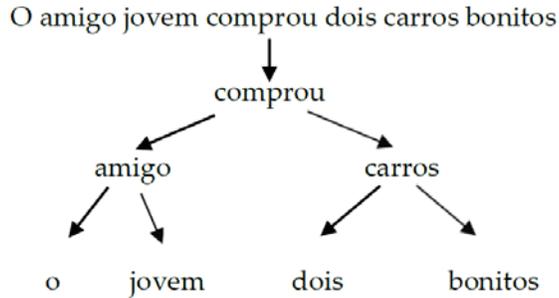
Ainda no tocante a definições, Nicola e Infante (1993, p. 348) observam que determinadas construções populares como, *entrar e sair do trem*, *comi e gostei da comida* e *assisti e apreciei o filme*, são condenadas pela GT, visto que os verbos em destaque têm regências diferentes e, por isso, não se pode atribuir a eles o mesmo complemento, devendo seguir: *Entrar em e sair de*; *Comer algo e gostar de algo*; *Assistir a algo e apreciar algo*. Dessa forma, teríamos: (i) *Entrei no trem e saí dele*; (ii) *Comi a comida e dela gostei* e (iii) *Assisti ao filme e o apreciei*.

Para uma abordagem mais ampla acerca do estudo da regência, na próxima seção, tratamos da sintaxe na gramática de valência.

## A GRAMÁTICA DE VALÊNCIA

A *Gramática de Valência* é uma teoria de análise sintática proposta pelo linguista francês Lucien Tesnière (1959), que apresenta o verbo como elemento central das construções oracionais. Enquanto na GT os complementos são apenas os objetos que complementam o verbo (objeto direto e/ou indireto), na Gramática de Valência, o verbo é o condutor de toda a oração. Assim, nessa relação verbo-complemento, o verbo é o elemento regente e os demais elementos são regidos por ele. Para Borba (1996), a valência se destina, também, a outras relações de dependências intrafrasais. Como exemplo, apresentamos o esquema da oração *O amigo jovem comprou dois carros bonitos*:

Figura 1 - Esquema de valências



Fonte: Sella (2020, p. 30).

Nesse esquema, os termos “amigo e carros” estão subordinados à forma verbal *comprou*, ao passo que *o* e *jovem*, e *dois* e *bonitos* subordinam-se a *amigo* e *carros*, respectivamente. Dessa forma, notamos relações valenciais entre os diversos termos dessa oração. Conforme Vilela e Busse (1986), o número de lugares vazios, denominado de ac-tantes por Tesnière (1959), comportados pelo significado do lexema verbal, são chamados de valência. Já Borba (1996) usa a expressão *ar-gumentos*, termo que adotamos neste estudo.

Nesse sentido, o verbo *dar*, por exemplo, comporta três lugares vazios ou argumentos, ocupados por sujeito, objeto direto e objeto indireto (conforme a gramática tradicional), resultando no esquema: A dá B a C. Já o verbo *amar* requer dois argumentos: A ama B. Vale res-saltar que o sujeito é considerado um argumento interno e os objetos, argumentos externos.

Na Gramática de Valência, segundo Borba (1996), os verbos po-dem ter de zero a quatro argumentos, enquanto na proposta origi-nal de Tesnière (1959) o máximo de argumentos seriam três. Assim, os verbos são classificados em: aivalentes (zero argumento), monova-lentes (um argumento), bivalentes (dois argumentos), trivalentes (três argumentos) e tetravalentes (quatro argumentos). A seguir, mostra-mos exemplos<sup>3</sup> de cada uma dessas categorias.

<sup>3</sup> De própria autoria.

I. Avalentes— sem complemento verbal.

- (03a) Choveu em Fortaleza ontem.
- (03b) Ventou forte no Sul.
- (03c) Sempre neva no Rio Grande do Sul.

II. Monovalentes — um complemento verbal.

- (04a) Joana dormiu. (Argumento externo — Joana).
- (04b) Faz frio em São Paulo. (Argumento interno — frio).
- (04c) Há muitos alunos na escola. (Argumento interno — muitos alunos).

III. Bivalentes — dois complementos verbais.

- (05a) Ana ganhou uma boneca. (Argumento externo — Ana — e argumento interno — uma boneca).
- (05b) Nós estudamos a lição. (Argumento externo — Nós — e argumento interno — a lição).
- (05c) O Ceará ganhou o jogo. (Argumento externo — O Ceará — e argumento interno — o jogo).

IV. Trivalentes — três complementos verbais.

- (06a) A professora deu um livro ao aluno. (Argumento externo — A professora — e argumentos internos — um livro; ao aluno).
- (06b) João emprestou o carro ao amigo. (Argumento externo — João — e argumentos internos — o carro; ao amigo).
- (06c) Os donativos foram doados aos desabrigados pela população. (Argumento externo — Os donativos — e argumentos internos — aos desabrigados; pela população).

#### V. Tetravalentes — quatro complementos verbais.

- (07a) A professora traduziu o texto do francês para o português.  
(Argumento externo — A professora — e argumentos internos — o texto; do francês; para o português).
- (07b) Maria transferiu o dinheiro de sua conta para a do seu pai.  
(Argumento externo — Maria — e argumentos internos — o dinheiro; de sua conta; para a do seu pai).
- (07c) A secretária converteu os documentos de *word* para *pdf*.  
(Argumento externo — A secretária — e argumentos internos — os documentos; de *word*; para o *pdf*).

Ao elencarmos os vieses da regência verbal tanto na gramática tradicional quanto na de valências, empreendemos considerações pertinentes a este estudo no sentido de pontuar que o verbo, na Gramática de Valência, subordina a si não apenas os complementos clássicos defendidos pela GT, mas ainda outros elementos frasais que sejam solicitados por este lexema. Um desses elementos é o sujeito, o qual aparece com o mesmo grau de subordinação que os demais entes subordinados.

Na próxima seção, o foco está no ensino da regência verbal.

### **O ENSINO DA REGÊNCIA VERBAL**

No Brasil, o ensino da regência verbal, na educação básica, tem se pautando na gramática normativa, cujo ensino prescritivo é a referência, sendo a variação regencial negligenciada. Por exemplo, o verbo *assistir*, na acepção de ver, somente admite a regência *assistir a*. Baseada em muitos gramáticos, essa visão é a fundamentada em manuais de Língua Portuguesa dos Ensinos Fundamental e Médio. A seguir, apresentamos exemplos da regência do verbo *assistir*, nessa perspectiva:

- (08) Vem assistir ao espetáculo da noite (A. F. Schmidt) (Almeida, N., 2009).
- (09) Assisti a algumas touradas (A. F. Schmidt) (Cunha; Cintra, 2017).
- (10) Eu desejava assistir à extinção daquelas aves amaldiçoadas (Graciliano Ramos) (Rocha Lima, 2011).

Para esses gramáticos, essa é a única regência aceitável do verbo *assistir* em tal acepção e exemplificam com frases de escritores literários. Além disso, argumentam que regências contrárias a essa são gramaticalmente condenadas. Com os PCN (Brasil, 1998), a orientação tanto para o ensino da regência verbal, como para todo conteúdo gramatical é que se deve partir do conhecimento linguístico do aluno, e as atividades de práticas de linguagem devem ceder lugar à epilinguagem como ponto de partida, passando pela descrição, para depois chegar às regras da norma-padrão.

Ademais, os PCN (Brasil, 1998), também, instruem que as variações linguísticas devem ter espaço no ensino de Língua Portuguesa. Desse modo, tomando-se ainda o verbo *assistir*, no sentido de ver, como exemplo, poder-se-ia admitir mais de uma regência, conforme a seguir.<sup>4</sup>

- (11) O menino *assistiu* o jogo.
- (12) O menino *assistiu ao* jogo.

Mais recentemente, a BNCC (Brasil, 2018) trouxe uma normatização mais específica sobre o ensino de regência verbal, destacando que os discentes devem desenvolver as seguintes habilidades:

(EF08LP04) Utilizar, ao produzir texto, conhecimentos linguísticos e gramaticais: ortografia, regências e concordâncias nominal e verbal, modos e tempos verbais, pontuação etc.

---

4 De própria autoria.

(EF08LP07) Diferenciar, em textos lidos ou de produção própria, complementos diretos e indiretos de verbos transitivos, apropriando-se da regência de verbos de uso frequente.

(EF09LP07) Comparar o uso de regência verbal e regência nominal na norma-padrão com seu uso no português brasileiro coloquial oral (Brasil, 2018, p. 187-189).

Ao analisarmos essas habilidades propostas pela BNCC, podemos notar, em primeiro lugar, que elas se encontram em um nível ascendente de cognição, conforme Bloom *et al.* (1976), pois, ao “utilizar” [aplicação], “diferenciar” [análise] e “comparar” [avaliação], os alunos são conduzidos a aprofundarem seus conhecimentos sobre regência verbal.

Percebemos, igualmente, que o estudo desse componente gramatical deve ocorrer em consonância com as práticas de linguagem (produção textual, oralidade e leitura). Além disso, os alunos são estimulados a apropriarem-se “da regência de verbos de **uso** frequente”. Ademais, a BNCC (Brasil, 2018) instiga a comparação de regências verbais, segundo a norma-padrão com a variedade em **uso** no Português brasileiro.

É salutar a contribuição de Travaglia (2018), pois, no processo de ensino e aprendizagem da regência verbal, ele defende que se deve:

- a) Observar a regência pedida pela norma culta, confrontando com as regências autorizadas em outras modalidades da língua, chamando atenção para o fato de a regência, em muitos casos, ser idêntica na variedade culta e nas demais e em vários casos ser diferente;
- b) Trabalhar sempre com a regência, tendo em vista uma variedade linguística contemporânea. Regências em desuso, mas registradas e cobradas por muitos gramáticos, podem ser apresentados como ‘arcaísmos’ ou como informação de natureza histórica que pode

ajudar na leitura de textos de outras épocas (veja, por exemplo, o caso de ‘assistir em São Paulo’ = ‘morar em São Paulo’);

c) No caso de regências alternativas, trabalhar a diferença de significação, quando ocorre (Travaglia, 2018, p. 171).

Conforme observamos, o autor sugere a comparação entre as regências da norma culta e regências praticadas em outras variedades da língua portuguesa, no sentido de que o aluno aumente seu repertório de análise linguística, além de habilitar-se para expressar-se, adequadamente, em cada situação comunicativa. Assim, estará apto para compreender textos em diferentes contextos históricos e sociais.

### **A REGÊNCIA VERBAL NA COLEÇÃO NOVO SINGULAR & PLURAL: ALGUMAS REFLEXÕES E SUGESTÕES**

A coleção *Novo Singular & Plural: Leitura, Produção e Estudos de Linguagem* é composta por quatro livros, cada um deles destinado a uma série dos Anos Finais do Ensino Fundamental. Todavia, para esta análise, detivemo-nos apenas nos volumes do 8º e do 9º anos, por tratarem do assunto *regência verbal*. Cada livro dessa coleção está dividido em quatro unidades. Cada unidade, por sua vez, em três capítulos, sendo um total de 12 capítulos. Cada capítulo destina-se ao estudo de uma área do ensino de Língua Portuguesa — produção textual e leitura, práticas de literatura e estudos linguísticos e gramaticais. Vale salientar que o tema *regência verbal* é abordado nessa coleção no “Anexo de conhecimentos linguísticos”.

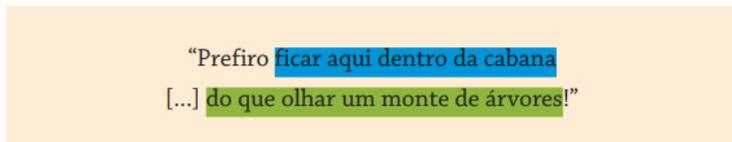
Para analisar o tratamento dado à *regência verbal* nessa coleção, usamos um roteiro, baseado em Vieira (2018), com três questões, a saber: os autores da coleção (i) estimulam os alunos a refletir sobre o funcionamento da *regência verbal* nos diversos contextos de uso da língua portuguesa? (ii) Incentivam os discentes a reconhecerem

o efeito ou mudança de sentido, decorrente do emprego de determinado complemento verbal no estudo da *regência verbal*? (iii) Propiciam condições para que os discentes tenham acesso aos conteúdos sobre *regência verbal* de acordo com a norma-padrão e, ao mesmo tempo, de acordo com as variedades do Português brasileiro?

Para responder a essas perguntas, de modo geral, começamos por informar que a coleção *Novo Singular & Plural* aborda o conteúdo regência verbal quase que exclusivamente de forma metalinguística, iniciando com a leitura de uma tirinha, seguida de perguntas interpretativas referentes ao texto lido. Após esse momento, o questionamento diz respeito à função dos complementos do verbo *preferir*, presente na tirinha, bem como de suas respectivas classificações, a seguir retratada:

Figura 2 – Exercício de regência verbal no livro *Novo Singular & Plural 8*

**4. Releia:**



- a) Você diria que os termos destacados (“ficar aqui dentro da cabana” e “do que olhar um monte de árvores”) são essenciais para completar o sentido da forma verbal *prefiro*? Ou seria possível entender a fala de Jeremy sem esses termos?
- b) Como esses termos se classificam do ponto de vista sintático?

Fonte: Balthasar e Goulart (2022, p. 264).

Como podemos observar, os autores dão pouca ênfase à reflexão sobre o funcionamento da regência verbal na fala de um dos personagens da tirinha. Há, apenas, destaque para uma abordagem superficial por meio do item *a*, da questão 4. Em seguida, já vemos o item *b*, cuja pergunta trata da classificação sintática.

A frase “*Prefiro ficar aqui dentro da cabana [...] do que olhar um monte de árvores!*”, tida como informal, poderia ter sido explorada, questionando-se seu contexto de uso e seus interlocutores. Em vez disso, o livro orienta que essa oração seja reescrita no caderno, substituindo *do que* pela preposição *a*, conforme a gramática normativa. Assim, os alunos são levados a crer que o funcionamento de regências do verbo *preferir*, em situações como *prefiro isso do que aquilo* é considerado errado, sendo a forma correta *prefiro isso àquilo*.

Esse tipo de atividade está na contramão do que preconizam os PCN quanto ao ensino adequado de conteúdos gramaticais,

O modo de ensinar, por sua vez, não reproduz a clássica metodologia de definição, classificação e exercitação, mas corresponde a uma prática que parte da reflexão produzida pelos alunos mediante a utilização de uma terminologia simples e se aproxima, progressivamente, pela mediação do professor, do conhecimento gramatical produzido (Brasil, 1998, p. 290).

Desse modo, em vez de exercícios classificatórios, voltados apenas às atividades metalinguísticas (descrição/sistematização gramatical), o processo de ensino e aprendizagem da *regência verbal* ou de qualquer outro tema gramatical deveria fazer o caminho inverso. Faz-se importante começar por atividades de consciência linguística (conjunto de nossas práticas de oralidade, leitura e escrita), operacionalizando o saber linguístico a que o aluno já tem acesso, passar por exercícios epilinguísticos (reflexão a partir do uso e das diferenças existentes nas línguas), em que os discentes são levados a trabalhar com as formas linguísticas já conhecidas comparando com outras desconhecidas, até chegar às atividades metalinguísticas, que são as voltadas à sistematização gramatical.

Assim como Cunha, Oliveira e Martelotta (2003) concebem a língua como instrumento de comunicação, Givón (1990, 1993, 1995)

concebe os mecanismos gramaticais e contextos discursivos presentes em qualquer texto, sendo a gramática vista no texto. Dessa forma, no estudo de determinado tema gramatical, caso da regência verbal, é importante compreender esse fenômeno linguístico, buscando explorar os efeitos de sentidos no uso de palavras e/ou sentenças por interlocutores, ao escolher, por exemplo, determinado verbo em detrimento de seu sinônimo, o que não vemos na coleção sob análise.

Apesar dessa lacuna, a coleção *Novo Singular & Plural* explora a regência de verbos que podem mudar de sentido dependendo de seu contexto significativo, como demonstramos a seguir:

Figura 3 – Regência dos verbos *assistir*, *chegar/ir* presente no livro *Novo Singular & Plural 8*

<b>assistir</b>	Com o sentido de prestar assistência, tem regência direta: <i>A enfermeira <b>assistia</b> o paciente idoso.</i> Com o sentido de ver, presenciar, tem regência indireta e deve-se usar a preposição <i>a</i> : <i>Assisti <b>a</b> um ótimo filme este fim de semana.</i>
<b>chegar/ir</b>	A indicação do destino deve ser introduzida pela preposição <i>a</i> : <i>Os turistas <b>chegaram à</b> estação bem cedo. Nunca <b>ful a</b> Belo Horizonte.</i>

Fonte: Balthasar e Goulart (2022, p. 266).

Conforme observado, esse material considera apenas a mudança de sentido consoante à gramática normativa, renegando a variação linguística que pode ocorrer. Dessa forma, sentenças como *Assisti **um ótimo filme** este fim de semana* (*assistir* = ver) são consideradas incorretas por esse manual. Vê-se uma oportunidade desperdiçada de dialogar com os alunos sobre as duas maneiras de falar/escrever o verbo *assistir* no sentido de ver, presenciar: *Assisti **um filme*** (uso habitual) e *assisti **a um filme*** (uso purista).

Em relação aos verbos intransitivos *chegar/ir*, poder-se-iam discutir o uso da preposição *a* em *Os turistas **chegaram à** estação e/ou ... **chegaram na** estação*, como costumamos escutar, e o uso da preposi-

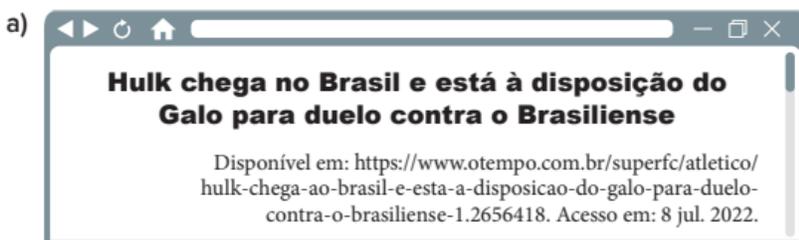
ção *para* em *Nunca fui para Belo Horizonte*, em vez do prescrito pela GT *Nunca fui a Belo Horizonte*. O que deveria ser explicado aos aprendizes, na verdade, é que todas essas sentenças são possíveis nos mais variados contextos comunicativos.

Quanto à *regência verbal*, a coleção *Novo Singular & Plural* apresenta uma tabela da regência de alguns verbos da língua portuguesa, a saber: *aspirar, assistir, chegar/ir, esquecer/lembrar, implicar, informar, namorar, obedecer/desobedecer*. No entanto, conforme a Figura 3, essa sistematização ocorre apenas de acordo com as regras da gramática normativa, não havendo espaço para que os discentes percebam outras variações no Português brasileiro em alguns verbos, o que poderia ser bastante pertinente.

Ao invés de sistematizar o uso da regência verbal de acordo com a norma-padrão e também indicar suas variações, os alunos são direcionados a “corrigir” algumas regências que estão “erradas” e a (re)fazer de maneira “correta”, conforme vemos a seguir.

Figura 4 – Exercício de Regência Verbal no livro *Novo Singular & Plural 8*

- Os títulos de notícia a seguir foram intencionalmente alterados para que a regência dos verbos estivesse em desacordo com as regras da gramática normativa. Reescreva os títulos no caderno usando a regência correta. **Atenção:** em alguns casos, será necessário usar o acento grave indicador de crase.



Fonte: Balthasare Goulart (2022, p. 266).

Esse tipo de atividade, além de servir para perpetuar a estigmatização quanto a regências verbais tidas como não cultas, impede os alunos de terem uma noção adequada dos conhecimentos linguísticos/gramaticais. Ademais, esse exercício contradiz as diretrizes na BNCC, no tocante ao ensino de Língua Portuguesa, posto que, conforme o documento

Cabem também reflexões sobre os fenômenos da mudança linguística e da variação linguística, inerentes a qualquer sistema linguístico, e que podem ser observados em quaisquer níveis de análise. Em especial, as variedades linguísticas devem ser objeto de reflexão e o valor social atribuído às variedades de prestígio e às variedades estigmatizadas, que está relacionado a preconceitos sociais, deve ser tematizado (Brasil, 2018, p. 81).

Nesse sentido, as aulas de Língua Portuguesa devem propiciar aos alunos o acesso aos conteúdos gramaticais, de acordo com normas linguísticas consideradas de prestígio, mas também lhes dar a oportunidade de refletir acerca de variados usos, considerando, inclusive, diversos gêneros textuais, a exemplo da Figura 4. Dessa forma, esses alunos enriquecerão seu repertório linguístico e o usarão de forma consciente, de modo a contemplar o uso da língua no contexto social e não ficar limitado ao preconizado pela norma, ou seja, compreender como se processa essa estrutura e qual impacto na comunicação para efeito de sentido/significado.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O tema da regência verbal é, por vezes, tratado, essencialmente, como uma exigência da expressão culta no ambiente escolar. *Prefira isso e não aquilo* ou *Prefira isso do que aquilo* são frases comumente escutadas e/ou escritas, a depender do contexto social. O termo *do que*

é considerado equivocado não fazendo parte do termo regido pelo verbo *preferir*.

Ao analisarmos a coleção *Novo Singular & Plural*, percebemos que o tema da regência verbal deve ser ampliado e discutido, a fim de que esse modo de comunicação (falado e/ou escrito) seja alvo de conhecimentos que impactem diretamente na (re)elaboração de materiais didáticos, já que em vez de fomentar críticas, almejamos contribuir apontando caminhos pertinentes.

Esperamos que este texto tenha promovido reflexões acerca do ensino da regência verbal nas aulas de Língua Portuguesa, no sentido de colaborar para a elaboração de atividades didáticas que explorem a consciência linguística dos alunos/falantes/escritores para além da perspectiva apenas prescritivista.

## REFERÊNCIAS

ABAURRE, M. L. M.; PONTARA, M. N. *Gramática: texto, análise e construção do sentido*. São Paulo: Moderna, 2006.

ALMEIDA, N. T. de. *Gramática da língua portuguesa para concursos, vestibulares, ENEM, colégios técnicos e militares*. São Paulo: Saraiva, 2009.

ALMEIDA, E. da S. de. *Regência verbal em produções textuais escolares: variação, norma e ensino*. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagem) – Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem, Universidade Federal Fluminense (UFF), Niterói, 2015.

ARRUDA, D. L. *Alfabetização e seus fundamentos linguísticos e sociolinguísticos*. Fortaleza: UECE, 2019.

BALTHASAR, M.; GOULART, S. *Novo Singular & Plural: leitura, produção e estudos de linguagem*. São Paulo: Editora Moderna, 2022.

BLOOM, B. S. et al. *Taxionomia de objetivos educacionais: 1 Domínio Cognitivo*. Rio de Janeiro: Globo, 1976.

BORBA, F. da S. *Uma gramática de valências para o português*. São Paulo: Ática, 1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>. Acesso em: 30 ago. 2023.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518-versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf) Acesso em: 22 ago. 2023.

CIPRO NETO, P.; INFANTE, U. *Gramática da língua portuguesa*. São Paulo: Scipione, 2008.

CUNHA, C.; CINTRA, L. *Nova gramática do português contemporâneo*. Rio de Janeiro: Lexikon, 2017.

CUNHA, M. A. F.; OLIVEIRA, M. R. e MARTELOTTA, M. E. (org.). *Linguística funcional: teoria e prática*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FARACO, C. A. *Norma culta brasileira: desatando alguns nós*. São Paulo: Parábola, 2008.

FARACO, C. A. Norma culta brasileira: construção e ensino. *In*: ZILLES, A. M. S.;

FARACO, C. A. *et al.* Pedagogia da variação linguística: língua, diversidade e ensino. São Paulo: Parábola, 2015.

FRANCHI, Carlos. *Mas o que é mesmo gramática?* São Paulo: Parábola, 2006.

GERALDI, J. W. *O texto na sala de aula*. Cascavel: ASSOESTE, 1984.

GIVÓN, T. *Syntax–A functional – typological introduction*. V. II. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Co, 1990.

GIVÓN, T. Verbal Inflections: Tense, Aspect, Modality and Negation. *In*: GIVÓN, T. *English Grammar: a functional-based introduction*. V. I e II. Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins Publishing Co, 1993.

GIVÓN, T. *Functionalism and Grammar*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Co, 1995.

GUIDA, A. A. *Regência verbal em textos jornalísticos: variação e norma*. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagem) – Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem, Universidade Federal Fluminense (UFF), Niterói, 2013.

- LUFT, C. P. *Dicionário prático de regência verbal*. São Paulo: Ática, 2008.
- NICOLA, J. de; INFANTE, Ul. *Gramática contemporânea da língua portuguesa*. São Paulo: Editora Scipione, 1993.
- POSSENTI, S. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 1996.
- ROCHA LIMA, C. H. da. *Gramática normativa da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: José Olympio, 2011.
- SELLA, A. F. *Proposta de ensino da frase em língua portuguesa: papel sintático e semântico dos elementos vinculados ao verbo*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020.
- SOUSA, J. B. N. de. *A Regência verbal em textos de alunos do 9º ano do ensino fundamental*. 2018. 162 f. Dissertação (Programa de Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Estadual do Piauí, Teresina, 2018.
- TESNIÈRE, L. *Éléments de syntaxe structurale*. Paris: Klincksieck, 1959.
- TRAVAGLIA, L. C. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática*. São Paulo: Cortez, 1998.
- TRAVAGLIA, L. C. *Gramática: ensino plural*. São Paulo: Cortez, 2018.
- VIEIRA, S. R. (org.). *Gramática, variação e ensino: diagnose e propostas pedagógicas*. Rio de Janeiro: Blucher, 2018.
- VILELA, M.; BUSSE, W. *Gramática de Valências*. Coimbra: Almedina, 1986.
- WEINREICH, U.; LABOV, W.; HERZOG, M. *Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística*. Tradução de M. Bagno. São Paulo: Parábola, 2006 [1968].

## **O ENSINO DA CONCORDÂNCIA VERBAL NA TEORIA DIDÁTICA DA BNCC**

Marcos Bispo

### **INTRODUÇÃO**

Uma das características das políticas de currículo é sua constante necessidade de atualização. No meio acadêmico, é comum a crença de que a inovação científica em campos disciplinares correlatos às disciplinas escolares é a principal causa da renovação curricular. Essa crença, no entanto, carrega alguns equívocos que precisam ser elucidados. O questionamento mais importante a ser feito quando se pensa na transferência de conhecimentos científicos para o ensino escolar parece ser o seguinte: diante da impossibilidade de a escola abrigar toda a profusão de teorias e saberes científicos, quais deles devem ser selecionados? Essa questão remete à necessidade de estabelecimento de critérios de seleção de conteúdos.

No campo das didáticas específicas das disciplinas, entende-se que a importância de um conhecimento científico no interior do sistema epistemológico que o produziu não acarreta, de imediato, sua pertinência pedagógica. A relevância pedagógica de um conhecimento está diretamente subordinada à chamada intenção didática (Chevallard, 2013; Halté, 2008), ou seja, às finalidades e objetivos educacionais,

elaborados por meio da escolha de uma perspectiva pedagógica. Essa perspectiva é um amálgama de concepções de sociedade, de sujeito, de educação, de aprendizagem, de linguagem e de conteúdos escolares.

A escolha da perspectiva pedagógica é o principal critério de seleção de saberes para a construção do projeto educativo, mas não é o único. O funcionamento de cada componente da concepção pedagógica na estruturação do projeto atua como importante filtro de seleção de saberes. O objetivo deste texto é explicar o papel pedagógico da concordância verbal no projeto educacional desenhado pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), tendo em vista a proposição de um modelo didático coerente com a teoria pedagógica que estrutura o documento.

A concordância verbal é um conteúdo tradicional do ensino de gramática, cuja abordagem normativa é alvo de críticas de teóricos da linguística descritiva, interessados em explicar as regras que estruturam os usos linguísticos. Estamos diante de duas abordagens opostas: uma normativa e outra descritiva. Na tradição normativa, a concordância verbal é tratada de maneira categórica, desconsiderando-se qualquer possibilidade de flexibilização das regras. Na descritiva, assume-se o pressuposto de que nenhum falante nativo transgredir as regras do sistema linguístico, de modo que, mesmo os usos que se afastam da norma padronizada, são entendidos como gramaticais. Essas visões opostas no tratamento das questões gramaticais têm causado bastante confusão no contexto escolar, afetando a compreensão do papel dos conteúdos gramaticais no processo educativo.

A BNCC busca superar essa relação dicotômica, adotando uma perspectiva sociocultural de linguagem. Meu interesse é analisar como essa abordagem impacta o tratamento didático da concordância verbal. Na primeira seção, apresentarei as razões pelas quais a teoria didática da BNCC se distingue das abordagens tradicional e científica, ainda que dialogue com elas. Na segunda seção, farei um detalhamento

to do papel da concordância verbal no desenho curricular da BNCC, orientado pela pedagogia das competências. Finalmente, na última seção, apresentarei uma proposta didática para o ensino da concordância verbal objeto, coerente com o modelo pedagógico adotado no documento.

## **DA PEDAGOGIA DA VARIAÇÃO À PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS**

Estamos acostumados a pensar na gramática normativa exclusivamente como um livro de regras fixas que determinam o comportamento linguístico dos usuários de um idioma, compreendido apenas em termos de língua padronizada. Na realidade, os saberes linguísticos são estudados pela gramática normativa por meio de dois procedimentos: um de ordem descritiva, que apresenta os fundamentos teóricos da análise gramatical; outro de natureza normativa, que estabelece normas para o comportamento linguístico baseadas, em parte, na explicação racional do procedimento descritivo e, de outra parte, em procedimentos arbitrariamente convencionados. Com isso, estamos reconhecendo que nem todas as regras gramaticais são justificadas com base na teoria racional usada para explicar a língua padronizada. Esse reconhecimento está implícito também na definição tradicional de gramática como a arte de escrever e falar corretamente, com base nos usos de escritores literários tomados como modelares. Na abordagem normativa, a descrição está a serviço da normatização, sua finalidade última, e a descrição dos usos tomados como referências da análise gramatical tem o objetivo de estabelecer normas de comportamento linguístico.

Uma língua padronizada encontra sua razão de ser na necessidade social de elaboração de um código linguístico comum em meio à diversidade dialetal em sociedades letradas. Nesse sentido, a padronização é um sinal claro de reconhecimento da existência da diversidade linguística como uma realidade incontornável, como demonstram estudiosos da história das ideias linguísticas. Robins (2004)

demonstra que os estudos gramaticais desenvolvidos pelos alexandrinos (séc. III a.C.) tomaram como referência o grego utilizado nas obras de Homero, que não tinha correspondência com a língua falada pelos contemporâneos. Basseto (2013), por sua vez, demonstra que a realidade linguística do Império Romano se caracterizava pela coexistência de três grandes variedades: a clássica, modalidade escrita utilizada em textos jurídicos, científicos e literários; a urbana, falada pelas camadas da alta sociedade, correta do ponto de vista gramatical, mas sem a mesma sofisticação estilística do clássico; e a vulgar ou popular, falada pelas camadas mais pobres e distante das normas gramaticais da escrita.

Apesar de inevitável, a variação linguística relacionada às regras da gramática normativa sempre foi vista como um problema, causado, em grande medida, pela fetichização da língua padronizada, decorrente, por sua vez, do prestígio social a ela atribuído em sociedades altamente letradas e burocratizadas. Nessas sociedades, a língua oficial passou a ser entendida como a língua legítima, no sentido de única autorizada em contextos institucionais, fazendo com que as pessoas altamente letradas compartilhassem do prestígio a ela associado. Como sabemos, os sistemas valorativos costumam ser binários. Se determinado objeto dentro de uma classe recebe o *status* de padrão, os demais são classificados como inferiores, sendo, por isso, rejeitados nas circunstâncias em que o padrão se impõe como norma. O problema é que a língua padrão costuma ser adotada como critério de avaliação até de casos para os quais ela foi criada.

Bourdieu (2008) explica que a desconsideração do caráter arbitrário da língua legítima pode levar a dois equívocos igualmente perigosos: a fetichização dessa língua, que consiste em atribuir-lhe um valor inerente quando ele é apenas convencionalizado, e a negação de sua legitimidade por ela ser arbitrária, ou seja, sem motivação natural intrínseca. Subjaz à sociologia da linguagem de Bourdieu o princípio de que a legitimidade da língua oficial advém de sua funcionalidade.

Os dois equívocos citados por Bourdieu (2008) são cometidos no Brasil atualmente, associados a duas ideologias linguísticas: a conservadora, que idolatra a língua padronizada e nega relevância a qualquer uso que se desvia das normas oficiais, e a científica, que trata como legítimos apenas os usos que encontram respaldo nas regras naturais do sistema linguístico. Por negar a pertinência dos valores sociais como elementos estruturantes da funcionalidade da língua, a ideologia científica pode ser chamada também de naturalista.

De acordo com Woolard (1998), as ideologias linguísticas são representações, explícitas ou implícitas, que relacionam a linguagem e os seres humanos na vida social. Acredito não ser necessário gastar muitas palavras sobre a ideologia conservadora, bastando dizer que se resume à defesa intransigente das regras da gramática normativa, da qual deriva uma pedagogia tradicional. Passemos então à caracterização da ideologia naturalista e sua postulação de uma pedagogia da variação. Antes disso, é preciso esclarecer que os estudos científicos desenvolvidos pelas teorias gramaticais científicas não são ideológicos, e sim a crença de que as relações entre linguagem e sociedade devem ser determinadas por conhecimentos científicos neutros e objetivos.

### **O tecnicismo da pedagogia da variação**

A pedagogia da variação é um subproduto da vertente variacionista da Sociolinguística, cujo objetivo consiste em aplicar ao ensino os pressupostos teórico-metodológicos de sua teoria da variação linguística. O modelo variacionista, como o nome sugere, está interessado nas variedades que a língua (falada) apresenta, não em sua versão padronizada (escrita). Isso se justifica, dentre outras coisas, pelo fato de que a língua padrão, em tese, não é variável, com regras que não estão facilmente sujeitas à ação do tempo. O estudo científico está interessado na língua enquanto objeto natural, que segue regras próprias, não como um produto cultural e político criado segundo regras e valores sociais.

No campo das teorias linguísticas, é prática corrente fazer discussões sobre o ensino de Língua Portuguesa e propostas para superar os problemas da abordagem tradicional subordinando os aspectos pedagógicos à racionalidade científica. Frequentemente, são ignorados, nessas discussões e propostas, elementos importantes como teoria educacional, conteúdos didáticos e teorias da aprendizagem, fundamentais para a seleção da concepção de linguagem e elaboração da estrutura global da disciplina em um projeto educativo. Consequentemente, essas discussões e propostas não distinguem claramente os objetivos científicos dos educacionais, os conhecimentos científicos dos saberes didáticos e, tampouco, a metodologia científica da pedagógica. É precisamente a primazia da racionalidade científica sobre a pedagógica que caracteriza o tecnicismo como uma ideologia educacional.

As primeiras políticas de currículo do mundo Ocidental foram chamadas de tecnicistas por sua tentativa de elaboração de um currículo isento de valores.<sup>1</sup> A ideia da isenção do Estado no planejamento curricular estava baseada no princípio da liberdade individual, segundo o qual não cabia ao Estado determinar os valores morais e culturais que deveriam orientar a vida social dos indivíduos e dos grupos sociais. Assim, a ciência positivista, objetiva e neutra, apresentou-se como a base epistemológica adequada para as novas políticas de currículo. É correto dizer que a ciência foi usada ideologicamente para garantir a isenção do Estado.

Partindo das ideologias (neo)marxistas, os teóricos educacionais críticos interpretaram esse currículo como um dispositivo que visava à manutenção da ordem social que garantia a dominação burguesa. O currículo tecnicista nunca funcionou efetivamente, de modo que as críticas recebidas se referiam à hipótese de seu funcionamento. Mesmo assim, essas críticas foram fundamentais para que o Estado assumisse a impossibilidade de um currículo isento de valores. Alheia aos deba-

---

1 Para uma crítica abrangente da pedagogia tecnicista, ver Sacristán (2002).

tes que derrubaram o projeto de um currículo fundado na neutralidade científica, a pedagogia da variação adere à ideologia tecnicista.

O mais importante princípio teórico da Sociolinguística Variacionista utilizado pela pedagogia da variação está expresso no conceito estrutural de plenitude formal, a partir do qual se postula que “toda língua ou variedade é, na realidade, um sistema altamente estruturado, mediante o qual é plenamente possível transmitir, lógica e coerentemente, qualquer conteúdo a respeito da realidade social” (Camacho, 2013, p. 25). Subjaz a essa definição, a tese, verdadeira, de que todos os usos linguísticos, mesmo aqueles que não condizem com as regras da língua padrão, estão amparados em regras próprias do sistema linguístico dos falantes que podem ser descritas e explicadas através do método científico. A pedagogia da variação extraiu duas conclusões dessa tese: que a língua padrão está repleta de normas que não se amparam no conhecimento linguístico natural dos falantes e que, portanto, não é coerente tomá-las como base para o ensino de gramática. O corolário pedagógico imediato dessas conclusões é que o ensino deve ter como foco o estudo das variedades linguísticas naturais.

Esse modelo pedagógico está absolutamente coerente com a racionalidade tecnicista, na qual a ciência se apresenta como única forma de resolver problemas. Contudo, o progresso prometido por essa racionalidade apoia-se em uma visão idealizada da realidade. A recontextualização dos conhecimentos científicos no campo pedagógico implica submetê-los a um novo sistema de regras e relação com o saber, culminando em sua transformação. Ao desconsiderar esse fato, a pedagogia da variação mergulhou em algumas contradições, especialmente as ligadas à oposição entre competência linguística e competência comunicativa e descrição e normatização. Tomemos como exemplo o tratamento da concordância verbal.

Assumindo o princípio da plenitude formal, a Sociolinguística Variacionista classifica a concordância verbal como um fenômeno linguístico não categórico, ou seja, sem regras fixas, mas que obedece a regras variáveis. De acordo com o conceito estrutural de regra variável, a realização ou não da concordância está prevista nas regras internas das variedades linguísticas. Dito de outra forma, não realizar a concordância é também uma regra da língua. Por esse critério, todo falante é detentor da competência linguística, uma capacidade de usar as regras internas de seu sistema dialetal, cabendo aos pesquisadores explicar os contextos linguísticos que favorecem a variação das regras. O Quadro 1 apresenta a relação das variáveis linguísticas que determinam os usos das regras de concordância, segundo os estudos variacionistas.

Quadro 1 – variáveis favorecedoras e desfavorecedoras da concordância

VARIÁVEIS	CONTEXTOS FAVORECEDORES DA MARCA DE N°	CONTEXTOS DESFAVORECEDORES DA MARCA DE N°
<b>Saliência fônica</b>	Formas verbais de alto nível de saliência	Formas verbais de baixo nível de saliência
<b>Paralelismo oracional</b>	Verbo precedido de SN sujeito marcado	Verbo precedido de SN sujeito não marcado
<b>Paralelismo discursivo</b>	Verbo precedido de verbo com marca de plural	Verbo precedido de verbo sem marca de plural
<b>Posição do sujeito</b>	Sujeito anteposto	Sujeito posposto
<b>Animacidade</b>	Sujeito animado	Sujeito inanimado
<b>Distância entre SN e SV</b>	SN sujeito próximo ao verbo	SN sujeito distante ao verbo

Fonte: Vieira (2014, p. 100).

Nota-se que apenas variáveis linguísticas gerais são consideradas como fatores que condicionam o (des)favorecimento da marca de número. Foram excluídos fatores que não podem ser explicados exclusivamente pelo recurso às regras do sistema, como a concordância do verbo “ser” com o predicativo do sujeito, dos partitivos, de estrutu-

ras como “nem um nem outro”, “um e outro”, além de casos envolvendo o verbo “haver” impessoal e o pronome “se” como partícula apassivadora, dentre vários outros casos presentes na gramática normativa. A análise variacionista está, portanto, reduzida às variáveis e aos contextos estabelecidos pela teoria sociolinguística.

A noção de competência linguística está diretamente ligada à concepção de gramática internalizada, regras mentais que estruturam o funcionamento das línguas. Para linguistas como Mattos e Silva (2004) e Castilho e Elias (2012), o papel do estudo de gramática na escola consiste em promover reflexões sobre esse conhecimento que está na mente dos estudantes. Nessa linha, Vieira (2014) defende duas finalidades do ensino de concordância na escola: (i) desenvolver o raciocínio lógico-científico sobre a linguagem na esfera dessa estrutura morfosintática específica; (ii) promover o domínio do maior número possível de variantes linguísticas de forma a tornar o aluno capaz de reconhecer-las e/ou reproduzi-las. Considerando-se os limites da fundamentação teórica desses objetivos educacionais, verifica-se que eles representam a conversão da metodologia científica em metodologia de ensino. O que se espera dos alunos é que eles consigam identificar o maior número possível de variantes utilizando critérios científicos baseados na competência linguística dos falantes. Assim, uma questão importante a ser feita é a seguinte: a competência linguística é suficiente para tornar os estudantes capazes de interagir nos mais diversos contextos sociais?

Em sua sociologia da linguagem, Bourdieu (2008) invalida o princípio da plenitude formal ao explicar que a capacidade de um indivíduo para falar uma língua, patrimônio biológico comum à espécie humana, não é suficiente para torná-lo capaz de interagir nas circunstâncias sociais em que se exige o conhecimento da língua legítima, patrimônio cultural que não está disponível sem um ensino sistemático e intencional. Para ilustrar as diferenças entre patrimônio biológico e cultural no desenvolvimento humano, sabemos que uma criança adquire

uma língua natural pela simples imersão em práticas de linguagem, mas o mesmo não acontece com a aquisição da escrita. Não basta colocar uma criança no meio de outras que escrevem para que ela aprenda a escrever. A aquisição da fala é uma capacidade biológica inevitável em condições normais de desenvolvimento cognitivo. A escrita, por sua vez, é uma capacidade cultural, impossível de ser adquirida espontaneamente.

Os sociolinguistas não demoraram muito a perceber que a visão idealista de um mundo sem uma língua padronizada é praticamente impossível. A partir de então, o investimento desses estudiosos se concentrou na proposição de um padrão baseado nos usos reais, ou seja, aqueles baseados na gramática internalizada. Mas como isso seria possível, considerando a diversidade dialetal inerente a qualquer língua natural? Não seria, a menos que se criasse, arbitrariamente, um critério valorativo que permitisse distinguir a variedade que poderia ocupar esse lugar das que não poderiam. Tentando garantir algum grau de objetividade às suas escolhas, os pesquisadores responsáveis pelo projeto da Norma Urbana Culta<sup>2</sup> (NURC) estabeleceram que esse critério seria o mais alto nível de escolaridade, ou seja, o nível superior completo. Assim, os falantes com esse nível educacional passaram a ser chamados de cultos e seus usos linguísticos passaram a compor o que os pesquisadores batizaram como norma culta, entendida como natural, em oposição à norma-padrão, classificada como artificial. Estamos diante de uma evidente contradição. Uma ciência que se autodenomina descritiva, neutra, assumiu-se normativa ao postular a existência de uma norma culta baseada em parâmetros normativos naturais.

Note-se que a ideia de uma norma culta natural continua fiel ao princípio da competência linguística, uma vez que seus falantes são tomados como possuidores do conhecimento da norma culta pelo simples fato de terem sido chamados de cultos, mediante o critério arbitrário da escolaridade. Isso significa que um falante culto é com-

---

2 Ver Oliveira Jr. (2019) para uma visão abrangente sobre o projeto NURC.

petente para utilizar a língua em todos os contextos sociais, independentemente de sua formação universitária? Não é preciso ir muito longe para responder negativamente a essa indagação. Os dados coletados pelos pesquisadores do NURC demonstraram que esses falantes apresentavam bastante variação no uso da linguagem, de modo que seria impossível criar uma norma unificada com base nos usos reais dos falantes modelares. Há mais um problema que merece destaque: o comportamento linguístico desse grupo social, ainda que internamente variável, será sempre avaliado positivamente, enquanto aqueles adotados pelos membros dos demais grupos serão avaliados negativamente?

Durante algumas décadas, esse problema foi simplesmente ignorado, e multiplicaram-se os esforços para fornecer uma descrição abrangente da nova norma, o que culminou na publicação de gramáticas do português culto falado no Brasil (Ilari; Neves, 2008; Jubran; Koch, 2006; Kato; Nascimento, 2009), além de muitos outros estudos sobre aspectos pontuais dessa variedade linguística (Oliveira Jr., 2019). No entanto, nos últimos anos, alguns pesquisadores do campo iniciaram movimentos de contestação, seja à ideia de que a norma culta seria efetivamente mais inclusiva que a língua padrão, seja à definição da norma culta com base na escolha arbitrária de um segmento social. Bagno (2017) assumiu ter-se equivocado ao defender durante anos um ensino centrado na norma culta porque reconheceu que o critério do nível de escolaridade excluía a esmagadora maioria da população. Diante desse problema, propôs que a escola não ensinasse norma alguma e que o ensino tivesse como eixo as práticas de leitura e escrita de gêneros textuais diversos, como se os textos fossem escritos sem a observância de qualquer norma.

Vieira e Faraco (2022, 2023), por outro lado, rejeitaram o critério da seleção de um grupo social como parâmetro para a determinação da norma culta e passaram a utilizar o critério das práticas sociais, elegendo, arbitrariamente, dois contextos de uso da linguagem como

balizas para a postulação de uma norma de referência: o acadêmico e o jornalístico. Por essa nova proposta, a norma-padrão, culta ou de referência seria extraída dos usos encontrados em textos escritos produzidos nesses campos. Nessa abordagem, considera-se que as normas prescritas na gramática normativa não utilizadas nos textos produzidos nesses dois campos devem ser abolidas, desconsiderando-se que as mesmas regras podem ser utilizadas em outros campos ou em textos do passado ainda importantes do ponto de vista político e cultural. Permanece, portanto, a ideia de uma norma natural, de acordo com a intuição ou o conhecimento internalizado de um grupo específico de falantes.

Diante desses desdobramentos e reformulações da teoria variacionista, a pedagogia da variação encontra-se dividida em pelo menos quatro tendências: uma voltada para o estudo das variantes, com foco na diversidade dialetal de modo geral; outra orientada para o estudo das variantes internas da norma culta, a partir dos dados do NURC; outra que propõe o abandono de todas as normas no ensino e uma prática educativa centrada na leitura e produção de textos; por fim, a mais recente, que postula uma norma de referência com base nos usos encontrados em textos acadêmicos e jornalísticos. Qual delas escolher para orientar o ensino de Língua Portuguesa na educação básica? É possível harmonizá-las na elaboração do planejamento curricular?

A disparidade dos modelos parece evidenciar a impossibilidade de um currículo baseado nos conhecimentos científicos. O ensino com foco na competência linguística estará mergulhado numa concepção racionalista de aprendizagem, segundo a qual o papel da escola é tornar explícito o conhecimento internalizado que os falantes já possuem de sua língua, sem qualquer espaço para o desenvolvimento de novas capacidades de uso da linguagem, projetadas para habilitar os estudantes a resolver demandas da vida social. Assim concebida, essa competência se opõe às capacidades que caracterizam a competência comunicativa, um conjunto de saberes conceituais, procedi-

mentais e atitudinais, de natureza linguística e sociocultural, que torna os sujeitos capazes de interagir nas mais diversas práticas sociais de linguagem em uma sociedade (Hymes, 1984). Na próxima seção, será demonstrado como as competências linguística e comunicativa foram incorporadas ao projeto educacional da BNCC no tratamento da concordância verbal.

## **A CONCORDÂNCIA VERBAL COMO CONTEÚDO DIDÁTICO**

O papel de uma teoria pedagógica é determinar o sentido da prática educativa e dos demais aspectos que compõem o desenho curricular: finalidades e objetivos educacionais, conteúdos, metodologia e avaliação. No campo das teorias educacionais, a pedagogia das competências se apresenta como uma alternativa para superar o reducionismo epistemológico tecnicista em educação. Contudo, paralelamente ao modelo tecnicista que orientou as primeiras políticas de currículo ocidentais, a partir dos anos 1940 (Bobbit, 2004; Tyle, 1959), desenvolveram-se nos cursos de licenciatura em Letras do Brasil, a partir dos anos 1960, processos de ensino e formação de professores voltados para o domínio das teorias linguísticas, entendidas como meios imprescindíveis para a atualização do ensino de Língua Portuguesa. O reducionismo desse modelo é facilmente verificável na primazia conferida à teoria sobre aquilo que seriam os objetos do novo ensino, sem qualquer preocupação teórica em relação às especificidades dos objetivos educacionais e aos demais componentes didáticos.

O conhecimento científico busca superar os tradicionais, aqueles não baseados na racionalidade científica. Ocorre que o pluralismo das teorias científicas fez aumentar exponencialmente a quantidade de conhecimento disponível, tornando impossível a fixação de critérios objetivos para a seleção dos conteúdos escolares. Se os programas de ensino tradicionais dispunham de uma quantidade limitada de saberes para cada disciplina, a ciência está sempre multiplicando conhecimentos. Essa nova realidade exigiu dos planejadores das polí-

ticas educacionais a criação de novos critérios para a seleção dos conteúdos para o ensino. A Psicologia do ensino ou pedagógica (Coll, 2008; Vigotski, 2010) forneceu as bases teóricas para uma nova teoria dos objetivos e conteúdos educacionais, enquanto teorias políticas e sociológicas forneceram as referências para a definição das finalidades educacionais.

Diante desses fundamentos, verifica-se que, nas políticas de currículo — os dispositivos institucionais encarregados de determinar os contornos das disciplinas escolares —, os conhecimentos científicos tornam-se pertinentes apenas quando vistos como recursos necessários para o alcance dos objetivos e finalidades educacionais. Ou seja, a relevância dos conhecimentos científicos não é medida por sua coerência em relação aos paradigmas epistemológicos, conforme o pensamento comum na área de linguística. Nesta seção, meu objetivo é apresentar o desenho sociocultural proposto pela BNCC para o tratamento didático dos objetos de ensino, com foco na concordância verbal, demonstrando suas diferenças entre as abordagens conservadora e naturalista.

## **O desenho didático da BNCC**

Começo esta seção com um questionamento importante: por que a abordagem didática é, necessariamente, diferente da adotada pelas modernas disciplinas científicas? A Didática é uma ciência do ensino que nasce séculos antes da racionalidade científica moderna da qual deriva o naturalismo. Desde a sua origem, a produção teórica está diretamente imbricada com a política, as tradições e os valores, fatores rejeitados pela ciência moderna, sob a justificativa de que contaminam a pureza dos dados. Com o triunfo do positivismo e a imposição de um modelo fragmentário de estrutura acadêmica, a ideia de uma didática como ciência geral do ensino, tal como entendida por Comenius (1592-1670) em sua *Didática Magna*, tornou-se inviável. Como consequência desse modelo estruturante, o campo da Didática Geral tam-

bém se fragmentou em um pluralismo de tendências que, não obstante suas contribuições, revela-se incapaz de tratar os conteúdos específicos das disciplinas escolares. Essa limitação é a principal motivação para o surgimento das didáticas específicas das disciplinas (Jonnaert; Laurin, 2001).

Entretanto, a adaptação das didáticas específicas ao sistema acadêmico fragmentário, apesar dos avanços nas pesquisas sobre os conteúdos disciplinares e nas metodologias de ensino, mostra-se problemática quando se pensa na elaboração de políticas de currículo globais, nas quais todas as disciplinas estão subordinadas a uma única teoria educacional. Como Jonnaert (2001) muito acertadamente destaca, uma didática da disciplina não é a disciplina. Mas quem determina a arquitetura de uma disciplina? Essa função compete às políticas de currículo, não às disciplinas científicas. Assim, as teorias linguísticas, ainda que tratem de aspectos ligados ao ensino, não dispõem de uma visão global do processo educativo e dos elementos curriculares responsáveis por darem sentido aos conhecimentos na educação formal.

Nesse sentido, é correto dizer que as políticas de currículo desenvolvem uma versão própria e historicamente situada de teoria didática, a partir da qual são estabelecidos os filtros que orientam a seleção de conhecimentos científicos e sua efetiva transformação no sistema educativo, processo que, nas didáticas específicas, é chamado de transposição didática. Conforme explica Perrenoud (2002), em matéria de ensino de línguas, os conhecimentos científicos não são a parcela mais importante dos conteúdos disciplinares, o que nos leva à conclusão de que tais conhecimentos só se tornam relevantes na medida em que permitem explicar as práticas sociais de linguagem tomadas pela teoria didática curricular como referências para o ensino:

Todos sabem que a linguística rege apenas uma parcela limitada dos conteúdos de francês, por exemplo. Em sua essência, eles não são

a transposição de saberes acadêmicos, mas normas e práticas sociais da língua, materializadas, sobretudo, nos *corpora* dos escritos sociais e das práticas orais (Perrenoud, 2002, p. 75).

Na teoria didática da BNCC, a concordância verbal cumpre funções pedagógicas que devem ser compreendidas no contexto da arquitetura disciplinar proposta. O elemento central dessa estrutura são os objetivos educacionais, definidos na forma de competência, assim concebida no documento:

Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (Brasil, 2018, p. 8).

Note-se que a pedagogia das competências não se confunde com a competência comunicativa. A primeira diz respeito a uma abordagem educacional ampla, orientada para o desenvolvimento humano, enquanto a segunda se refere a capacidades de adaptação discursiva em contextos e situações comunicativas variadas. Logicamente, a perspectiva pedagógica engloba a competência comunicativa, como será demonstrado.

A correlação das competências com as finalidades educacionais — resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho — reflete a intenção político-epistemológica de atribuir sentido às aprendizagens necessárias ao desenvolvimento humano, ultrapassando os limites do modelo tecnicista, segundo o qual o conhecimento científico é o único meio para a resolução de problemas. A competência é um tipo de capacidade complexa, composta por recursos de diferentes ordens — habilidades, conhecimentos, procedimentos, valores e atitudes —, necessários para dotar os sujeitos das condições para resolver problemas da vida social.

A pedagogia das competências realiza uma verdadeira revolução na compreensão dos saberes didáticos, ao elevar esses recursos à condição de novos conteúdos educacionais, organizados no planejamento curricular através de uma estrutura hierárquica de saberes: as competências como capacidades de nível superior que mobilizam habilidades, capacidades de nível intermediário, que mobilizam conteúdos conceituais (saber), procedimentais (saber-fazer) e atitudinais (saber-ser), que são capacidades de nível básico. Nessa perspectiva, a concordância deixa de ter um fim em si mesmo, conforme a metodologia da pedagogia tradicional de ensino de gramática e da pedagogia da variação, cujo interesse reside na descrição das regras variáveis e seus contextos linguísticos, para tornar-se um recurso a serviço de competências.

A BNCC não trata explicitamente de sua perspectiva de aprendizagem, mas é possível identificá-la tanto em sua concepção de competência quanto na de conteúdos. Todos os autores que tratam desses dois elementos são unânimes em ligá-los intrinsecamente à teoria construtivista (Coll, 2008; Perrenoud, 2013; Zabala; Arnau, 2020). Qualquer proposta de ensino se baseia em alguma concepção de aprendizagem, ainda que na condição de teoria implícita (não formalizada), requisito inalienável para orientar a tomada de decisões sobre a adequação metodológica nas práticas de ensino. No entanto, uma teoria explícita da aprendizagem tem também a função de auxiliar na definição da natureza dos objetivos educacionais e dos saberes didáticos, processo que precede a prática efetiva de ensino.

No novo projeto curricular, a concepção de linguagem está diretamente ligada à pedagogia das competências, de modo que as semelhanças aparentes com alguma teoria linguística devem ser interpretadas sob o prisma da transposição didática, aqui entendida como o processo epistemológico mediante o qual se realiza a submissão das práticas sociais e saberes à racionalidade pedagógica, mediando a elaboração do referencial de competências e a seleção dos recursos (conhecimentos, habilidades, atitudes, valores) por elas mobiliza-

dos. Assim, a BNCC elabora uma visão particular de interacionismo, no qual “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. 67).

O vínculo entre linguagem e competência estabelecido na BNCC enfatiza o papel dos sujeitos nas ações discursivas. Não se trata de estudar a linguagem a partir desta ou daquela perspectiva teórica, mas de uma abordagem global, elaborada por meio da transposição didática de fontes teóricas e práticas diversas, com o objetivo de proporcionar o desenvolvimento da linguagem e, assim, dotar os estudantes de capacidades para interagir nas mais variadas situações comunicativas. Nesse sentido, ganham destaque na nova imagem da disciplina Língua Portuguesa os contextos em que tais práticas de linguagem se desenvolvem. De acordo com o novo documento curricular,

[...] outra categoria organizadora do currículo que se articula com as práticas são os campos de atuação em que essas práticas se realizam. Assim, na BNCC, a organização das práticas de linguagem (leitura de textos, produção de textos, oralidade e análise linguística/semiótica) por campos de atuação aponta para a importância da contextualização do conhecimento escolar, para a ideia de que essas práticas derivam de situações da vida social e, ao mesmo tempo, precisam ser situadas em contextos significativos para os estudantes (Brasil, 2018, p. 84).

A ideia de que os conhecimentos escolares derivam de situações da vida social contrasta com as visões limitadas que a pedagogia tradicional e a da variação têm da linguagem, uma circunscrita aos limites da língua padrão, a outra restrita às regras variáveis naturais. Na BNCC, o interacionismo é um modelo sociocultural de compre-

ensão da linguagem segundo o qual os diversos grupos sociais atuam na elaboração de micropolíticas linguísticas, criando normas situadas de comportamento linguístico. Ou seja, a ênfase da abordagem educativa sociocultural de ensino da linguagem reside em seus aspectos sociais e culturais. Isso não significa que as dimensões naturais da linguagem verbal estão excluídas, mas que a relevância educativa desses aspectos não está neles mesmos e sim na sua pertinência para o desenvolvimento da linguagem, cujos alvos estão expressos no referencial de competências previamente estabelecidos. O Quadro 2 apresenta a relação dos campos de atuação selecionados pela BNCC.

Quadro 2 - Campos de atuação selecionados pela BNCC

Ensino Fundamental		Ensino Médio
Anos Iniciais	Anos Finais	
Campo da vida cotidiana	Campo artístico-literário	Campo da vida pessoal
Campo artístico-literário		Campo artístico-literário
Campo das práticas de estudo e pesquisa	Campo das práticas de estudo e pesquisa	Campo das práticas de estudo e pesquisa
Campo da vida pública	Campo de atuação na vida pública	Campo de atuação na vida pública
	Campo jornalístico-midiático	Campo jornalístico-midiático

Fonte: Adaptado de Brasil (2018).

No enquadramento da abordagem didática sociocultural da BNCC, os campos de atuação funcionam como parâmetros para a seleção de capacidades de linguagem necessárias à participação plena na vida social. A diversidade de contextos e situações inerentes aos campos de atuação faz com que essa abordagem adote uma compreensão pragmatista da variação linguística, na qual são centrais os conhecimentos linguísticos reconhecidos como pertinentes em cada campo, sem qualquer primazia da língua padrão ou dos saberes linguísticos naturais dos sujeitos. Apesar disso, a aprendizagem da língua padronizada mostra-se mais relevante no documento do que o estudo de variedades linguísticas naturais, dado seu papel na regulação do comportamento

linguístico em diversas práticas de linguagem dos distintos campos de atuação. As variedades naturais são relevantes apenas em situações específicas, naquelas em que se busca reproduzir a fala autêntica de determinados grupos sociais.

Além da função de contextualização das práticas sociais de linguagem, os campos de atuação cumprem um importante papel na estruturação da disciplina na BNCC. A estrutura global da disciplina é um aspecto negligenciado por teorias aplicadas da área da linguística, entre as quais se inclui a pedagogia da variação. Isso faz com que essas abordagens sejam limitadas quanto ao tratamento dos objetos de ensino, seja do ponto de vista conceitual, procedimental ou atitudinal. No novo documento, o ensino de Língua Portuguesa é composto de quatro eixos: leitura, oralidade, produção de textos (escritos e multissemióticos) e análise linguística-semiótica. Sobre o último eixo, no qual se situam as habilidades referentes à concordância verbal, a BNCC destaca o seguinte aspecto:

[...] 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 ressaltar, 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, devendo 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).

No documento, os eixos estão situados em cada um dos campos de atuação, ressaltando a centralidade do caráter situado do estudo das práticas de linguagem. A nova proposta curricular reafirma a opção pela língua padrão como norma de referência, em detrimento da escolha da pedagogia da variação pela norma culta (Faraco, 2015). Merece destaque também a afirmação de que o estudo das variedades linguísticas deve ter como foco a ampliação das capacidades de linguagem em práticas situadas, de modo que o mero exercício de identificação de variantes, com o objetivo de simplesmente comprovar a existência da variação, revela-se incompatível com a proposta do documento.

A falta de uma visão global da disciplina nas teorias linguísticas aplicadas ao ensino prejudica também outro importante elemento da organização curricular: a programabilidade dos conteúdos, chamada de progressão das aprendizagens. Numa abordagem didática devidamente fundamentada, a progressão é o processo que determina em que momento da vida escolar um conteúdo será objeto de ensino-aprendizagem, considerando as relações entre os diversos conceitos e unidades estruturantes da disciplina. Por não serem teorias didáticas, as teorias linguísticas aplicadas não atentam para esses detalhes, mas a teoria didática da BNCC não apenas os contempla como faz uma articulação dos conhecimentos linguísticos entre os eixos que estruturam a disciplina de modo (inter)anual, isto é, uma distribuição dos conteúdos por ano e entre eles. Tomando como exemplo a concordância verbal, pela óbvia razão de ser esse o tema deste texto, é possível visualizar no Quadro 3 a forma como a BNCC organiza a progressão das aprendizagens para o Ensino Fundamental.

Quadro 3 – Progressão da concordância verbal na BNCC

ANOS INICIAIS – ENSINO FUNDAMENTAL				
PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES		
CAMPOS DE ATUAÇÃO		3º ANO	4º ANO	5º ANO
TODOS OS CAMPOS				
<b>PRODUÇÃO DE TEXTOS</b>	Convenções da escrita	<b>(EF35LP07)</b> Utilizar, ao produzir um texto, conhecimentos linguísticos e gramaticais, tais como ortografia, regras básicas de concordância nominal e verbal, pontuação (ponto final, ponto de exclamação, ponto de interrogação, vírgulas em enumerações) e pontuação do discurso direto, quando for o caso.		
<b>ANÁLISE LINGUÍSTICA/ SEMIÓTICA</b>	Adequação do texto às normas de escrita			<b>(EF05LP26)</b> Utilizar, ao produzir o texto, conhecimentos linguísticos e gramaticais: regras sintáticas de concordância nominal e verbal, convenções de escrita de citações, pontuação (ponto final, dois-pontos, vírgulas em enumerações) e regras ortográficas.

Linguagem em ação:  
reflexões e propostas para o ensino de português

ANOS FINAIS – ENSINO FUNDAMENTAL			
PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	
CAMPOS DE ATUAÇÃO		6º ANO	7º ANO
TODOS OS CAMPOS			
ANÁLISE LINGÜÍSTICA/ SEMIÓTICA	Morfossintaxe	(EF06LP06) Empregar, adequadamente, as regras de concordância nominal (relações entre os substantivos e seus determinantes) e as regras de concordância verbal (relações entre o verbo e o sujeito simples e composto).	(EF07LP06) Empregar as regras básicas de concordância nominal e verbal em situações comunicativas e na produção de textos.
		(EF06LP11) Utilizar, ao produzir texto, conhecimentos linguísticos e gramaticais: tempos verbais, concordância nominal e verbal, regras ortográficas, pontuação etc.	(EF07LP10) Utilizar, ao produzir texto, conhecimentos linguísticos e gramaticais: modos e tempos verbais, concordância nominal e verbal, pontuação etc.
PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	
CAMPOS DE ATUAÇÃO		8º ANO	9º ANO
TODOS OS CAMPOS			
ANÁLISE LINGÜÍSTICA/ SEMIÓTICA	Morfossintaxe	(EF08LP04) Utilizar, ao produzir texto, conhecimentos linguísticos e gramaticais: ortografia, regências e concordâncias nominal e verbal, modos e tempos verbais, pontuação etc.	(EF09LP04) Escrever textos corretamente, de acordo com a norma-padrão, com estruturas sintáticas complexas no nível da oração e do período.

Fonte: Adaptado de Brasil (2018).

A concordância verbal é um conteúdo que foi alocado numa seção da BNCC chamada “Todos os campos”, indicando tratar-se de um

conhecimento gramatical comum a gêneros textuais diversos, nos distintos campos de atuação. Outro dado importante é a localização desse conteúdo no eixo da análise linguística/semiótica, com exceção da habilidade dos três primeiros anos do Ensino Fundamental – Anos iniciais, alocada no eixo da produção de textos. Pode-se justificar essa opção sob o argumento de que nos anos iniciais não se esperam estudos aprofundados sobre a concordância verbal, o que se confirma na observação de que o foco da habilidade está em regras básicas de concordância. Contudo, no 5º Ano, a expressão “regras básicas” desaparece, dando a entender que já seria possível iniciar algum estudo mais sistemático das regras de concordância verbal.

As habilidades do eixo da análise linguística/semiótica atravessam os demais eixos, a ponto de estarem entre elas algumas que ultrapassam o objetivo específico de promover a reflexão sobre a linguagem. Verifica-se em todas as habilidades de concordância verbal, pela ênfase na utilização dos conhecimentos nas atividades de escrita, uma relação muito estreita delas com o eixo da produção de textos. Podemos verificar também que, ao tratar da utilização das regras de concordância, a BNCC se refere explicitamente à adequação (EF06LP06) e correção (EF09LP04) das regras, com maior destaque para a aprendizagem dos usos prescritos na língua padrão. Podemos concluir que o documento não toma como referências centrais nem a visão tradicional da língua homogênea nem a perspectiva naturalista das regras variáveis, como pretende a pedagogia da variação.

## **UM MODELO DIDÁTICO PARA O ENSINO DA CONCORDÂNCIA VERBAL**

A teoria didática responsável pela arquitetura do componente Língua Portuguesa na BNCC oferece fundamentos teórico-metodológicos que não podem ser ignorados na proposição de metodologias ou estratégias de ensino na pedagogia das competências. Refiro-me, além da estrutura da disciplina, às seguintes concepções discutidas

na seção anterior: pedagógica, aprendizagem e conteúdos escolares, as práticas sociais de referência (campos de atuação e gêneros textuais) e a progressão das aprendizagens. Nesta seção, será apresentado um modelo geral de organização de sequências didáticas para o ensino da concordância verbal, em conformidade com esses pressupostos.

Como se verifica no Quadro 3, as aprendizagens relativas à concordância verbal se distribuem do 3º ao 9º ano do Ensino Fundamental. É preciso, porém, tomar o cuidado de não tratar as habilidades isoladamente, para evitar o risco de comprometimento da progressão das aprendizagens. As habilidades de concordância verbal se referem ao conhecimento e à utilização das regras, mas não especificam quais delas devem ser ensinadas a cada ano. Cabe aos currículos elaborados por escolas e secretarias de educação, além dos livros didáticos, a distribuição dessas regras por ano de escolaridade, observando alguns fatores: o foco no texto, a programação dos gêneros textuais e a articulação entre os eixos estruturantes da disciplina.

A escolha do texto como unidade de ensino pela BNCC é acertada diante de sua concepção de linguagem como ação social. Arrisco-me a dizer que ainda não conseguimos elaborar propostas didáticas satisfatórias baseadas nessa determinação, considerando o paradigma da educação por competências. A proposta aqui apresentada é uma contribuição para o tratamento do texto conforme proposto na BNCC. Antes de apresentá-la, antecipo que a nova orientação curricular supera dois equívocos bastante frequentes quando se trata da relação entre gramática e texto: aquele em que se afirma existir uma incompatibilidade entre a abordagem normativa dos saberes gramaticais e a concepção interacionista de linguagem, e a crença de que os gêneros textuais trabalhados nas escolas são reais, ou seja, que preservam no ambiente escolar todas as características que possuem em seus contextos de produção e/ou circulação.

No campo das didáticas específicas, é consenso que o ensino deve basear-se nas práticas sociais de referência, conceito criado por Martinand (1986) com o objetivo de expandir o alcance da teoria da transposição didática para além dos limites dos saberes científicos ou teóricos. Para Martinand (1986), quando escolarizadas, essas práticas de referência não se confundem com as práticas em seus contextos reais, pois estão submetidas a objetivos escolares. Pietro e Schneuwly (2014) afirmam que os gêneros textuais são ficcionalizados na escola por meio de um dispositivo de transposição didática chamado modelo didático de gênero (MDG), cuja finalidade é identificar as dimensões ensináveis de um gênero textual. A partir do MDG, planejam-se as sequências didáticas (SD).

A BNCC já estabelece, por meio das habilidades, os saberes ensináveis por meio dos gêneros, de modo que a tarefa de elaboração do MDG está bastante facilitada. O tratamento didático da concordância verbal na perspectiva interacionista da BNCC impõe que sejam consideradas as funções que esse conteúdo assume em algum gênero textual a ser produzido. Como foi demonstrado, as habilidades referentes à concordância aparecem na seção que trata de saberes comuns a todos os campos de atuação. Isso indica que a elaboração das SD se inicia com a organização do MDG, mediante o levantamento das habilidades de produção textual em determinado ano de escolaridade, seguida da identificação das habilidades de concordância do referido ano e de seu desmembramento em conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais.

Visando apresentar um modelo coerente com a abordagem interacionista que a BNCC assume, proponho os seguintes aspectos constitutivos do MDG: (i) situacionais, referentes aos contextos, gêneros textuais e papéis sociais que os sujeitos assumem nas situações comunicativas; (ii) temáticos, relativos aos temas e aos valores a eles atribuídos socialmente e pelos sujeitos da interação; (iii) composicionais, ligados à forma e estrutura que definem um gênero e permitem distin-

gui-lo de outros; (iv) estilísticos, correspondentes ao uso dos recursos linguísticos na produção de textos, que permitem identificar tanto o estilo individual de seu autor quanto as normas objetivas de comportamento linguístico.

No processo de ensino-aprendizagem da produção textual, os saberes didáticos estão alocados em um dos aspectos do MDG, sendo que os conteúdos de todos esses aspectos são afetados pelos situacionais. A concordância verbal se circunscreve ao aspecto (iv). Minha proposta divide a elaboração do MDG em duas etapas: uma de seleção de habilidades e competências e outra de distribuição das aprendizagens nos quatro aspectos. Selecionei, como ponto de partida, uma habilidade de produção textual do gênero notícia, campo de atuação jornalístico-midiático, para demonstrar como seria elaborar o MDG e a SD de acordo com a teoria didática da BNCC.

As habilidades que compõem o campo de atuação jornalístico-midiático visam propiciar experiências que sensibilizem os estudantes para o interesse pelos fatos que afetam a vida das pessoas em sua comunidade, no país e no mundo, de modo que desenvolvam pensamento crítico e autonomia para se situar em relação a interesses e posicionamentos diversos e possam participar de discussões e debates de forma ética e respeitosa, por meio da produção de textos noticiosos e opinativos.

Como se verifica no Quadro 4, a habilidade selecionada como base para a elaboração do MDG tem como foco a produção do gênero textual notícia e se caracteriza por apresentar um nível de complexidade que justifica sua programação em dois anos consecutivos (6º e 7º). A ideia de habilidades correlatas foi introduzida aqui para evitar a atomização do trabalho pedagógico em habilidades ou eixos estanques. O critério para a seleção dessas habilidades, distribuídas nos demais eixos, foi o entendimento de que as aprendizagens nelas contidas são básicas para o desenvolvimento da principal. Todas as habilidades

correlatas selecionadas se referem ao mesmo período escolar da habilidade principal. Esse procedimento é importante para que não se perca de vista a progressão das aprendizagens, fator crucial para orientar a distribuição dos conteúdos ao longo de todo o período estabelecido para as práticas de ensino-aprendizagem.

Quadro 4 – Seleção de habilidades e competências para elaboração do MDG

CAMPO DE ATUAÇÃO: JORNALÍSTICO-MIDIÁTICO	
<b>HABILIDADE PRINCIPAL</b>	
<b>(EF67LP10)</b> Produzir notícia impressa tendo em vista características do gênero — título ou manchete com verbo no tempo presente, linha fina (opcional), lide, progressão dada pela ordem decrescente de importância dos fatos, uso de 3ª pessoa, de palavras que indicam precisão —, e o estabelecimento adequado de coesão e produzir notícia para TV, rádio e internet, tendo em vista, além das características do gênero, os recursos de mídias disponíveis e o manejo de recursos de captação e edição de áudio e imagem.	
<b>HABILIDADES CORRELATAS</b>	
<b>Produção de textos</b>	
<b>(EF67LP09)</b> Planejar notícia impressa e para circulação em outras mídias (rádio ou TV/vídeo), tendo em vista as condições de produção, do texto — objetivo, leitores/espectadores, veículos e mídia de circulação etc. —, a partir da escolha do fato a ser noticiado (de relevância para a turma, escola ou comunidade), do levantamento de dados e informações sobre o fato — que pode envolver entrevistas com envolvidos ou com especialistas, consultas a fontes, análise de documentos, cobertura de eventos etc. —, do registro dessas informações e dados, da escolha de fotos ou imagens a produzir ou a utilizar etc. e a previsão de uma estrutura hipertextual (no caso de publicação em sites ou blogs noticiosos).	
<b>Leitura</b>	
<b>(EF06LP01)</b> Reconhecer a impossibilidade de uma neutralidade absoluta no relato de fatos e identificar diferentes graus de parcialidade/imparcialidade dados pelo recorte feito e pelos efeitos de sentido advindos de escolhas feitas pelo autor, de forma a poder desenvolver uma atitude crítica frente aos textos jornalísticos e tornar-se consciente das escolhas feitas enquanto produtor de textos.	<b>(EF07LP01)</b> Distinguir diferentes propostas editoriais — sensacionalismo, jornalismo investigativo etc. — de forma a identificar os recursos utilizados para impactar/chocar o leitor que podem comprometer uma análise crítica da notícia e do fato noticiado.
<b>(EF06LP02)</b> Estabelecer relação entre os diferentes gêneros jornalísticos, compreendendo a centralidade da notícia.	<b>(EF07LP02)</b> Comparar notícias e reportagens sobre um mesmo fato divulgadas em diferentes mídias, analisando as especificidades das mídias, os processos de (re)elaboração dos textos e a convergência das mídias em notícias ou reportagens multissemióticas.

<b>Análise Linguística/semiótica</b>	
<b>(EF06LP06)</b> Empregar, adequadamente, as regras de concordância nominal (relações entre os substantivos e seus determinantes) e as regras de concordância verbal (relações entre o verbo e o sujeito simples e composto).	<b>(EF07LP06)</b> Empregar as regras básicas de concordância nominal e verbal em situações comunicativas e na produção de textos.
<b>(EF06LP11)</b> Utilizar, ao produzir texto, conhecimentos linguísticos e gramaticais: tempos verbais, concordância nominal e verbal, regras ortográficas, pontuação etc.	<b>(EF07LP10)</b> Utilizar, ao produzir texto, conhecimentos linguísticos e gramaticais: modos e tempos verbais, concordância nominal e verbal, pontuação etc.
<b>COMPETÊNCIAS</b>	
1. Compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem.	
2. Apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada, de construir conhecimentos (inclusive escolares) e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social.	
3. Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo.	
5. Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de linguagem adequados à situação comunicativa, ao(s) interlocutor(es) e ao gênero do discurso/gênero textual.	

Fonte: Adaptado de Brasil (2018).

As competências correspondem aos objetivos gerais do ensino de Língua Portuguesa e são programadas na BNCC para cada nível da educação. Minha proposta tem como alvo o Ensino Fundamental. As competências são capacidades de nível mais alto, pois dizem respeito não a uma situação específica, como a produção de um gênero textual, mas famílias de situações (Perrenoud, 2013). A existência delas é mais um fator que busca evitar o tratamento isolado de uma habilidade. Foram listadas no Quadro 4 aquelas que contemplam o conjunto das habilidades (principal e correlatas) selecionadas para a elaboração do MDG.

Na etapa de elaboração do MDG, as habilidades apresentadas de forma geral na fase de seleção serão desmembradas em conteúdos conceituais (C), referentes a conhecimentos teóricos, procedimentais (P), relativos a regras e técnicas, e atitudinais (A), concernentes a valores, normas e atitudes (Coll, 2008). Os saberes de natureza conceitual atravessam toda a tipologia dos conteúdos, com diferença apenas de foco. Nos conceituais, o objetivo se restringe ao conhecimento ou compreensão dos objetos didáticos; nos procedimentais, os conceitos já se referem a processos (veja-se o exemplo da concordância, do parágrafo etc.); nos atitudinais, os conceitos se referem a comportamentos sociais.

As habilidades listadas no Quadro 4 estão programadas para ciclos anuais, sendo necessário organizá-las de acordo com o tempo disponível em cada unidade letiva. O Quadro 5 apresenta o desmembramento e a distribuição das habilidades da etapa anterior, com foco no 6º Ano, para uma unidade letiva de três meses.

Quadro 5 – Distribuição das aprendizagens no MDG

<b>MODELO DIDÁTICO DO GÊNERO NOTÍCIA</b>			
<b>ASPECTOS SITUACIONAIS</b>	<b>TIPO DE CONTEÚDO</b>		
	<b>C</b>	<b>P</b>	<b>A</b>
<b>Contextualização</b> (campo de atuação)			
Conhecer as características do campo de atuação em que deverá produzir o gênero notícia	X		
<b>Contexto imediato</b> (espaço e tempo da interação comunicativa)			
Compreender que há gêneros adequados para cada tipo de situação comunicativa	X		
Ajustar o discurso aos limites espaço-temporais da situação comunicativa imediata		X	X
<b>Gênero textual e suporte</b>			
Selecionar o gênero textual adequado em função do contexto e de seus propósitos comunicativos	X		X
Compreender que o meio de veiculação do gênero notícia afeta sua estrutura	X		

Linguagem em ação:  
reflexões e propostas para o ensino de português

<b>Papéis dos interlocutores</b>			
Assumir o papel social adequado ao produzir o gênero notícia			X
Ajustar o discurso às características sociais, intelectuais etc. de seu(s) interlocutor(es)		X	X
<b>Intenção comunicativa (objetivo do autor)</b>			
Explicitar o objetivo de seu discurso ou permitir que ele seja inferido		X	
<b>ASPECTOS TEMÁTICOS</b>			
<b>Abordagem do tema no campo de atuação específico</b>			
Demonstrar conhecimento das significações e valores que o tema adquire no campo de atuação jornalístico-midiático	X	X	X
Tratar o tema em conformidade com sua abordagem no campo de atuação em que o gênero notícia é produzido		X	X
<b>Abordagem do tema em campo(s) de atuação correlato(s)</b>			
Demonstrar conhecimento das significações e valores que o tema adquire em outros campos de atuação	X	X	X
Relacionar a significação do tema em outros campos aos significados e valores que ele assume no campo de atuação específico ou aos próprios objetivos comunicativos		X	X
<b>ASPECTOS COMPOSICIONAIS</b>			
<b>Elementos estruturais e funcionais do gênero</b>			
Conhecer as características formais e funcionais da notícia	X		
Planejar a produção da notícia em função das intenções comunicativas		X	
<b>Normas de textualidade próprias do gênero</b>			
Observar as propriedades estruturais da notícia na produção textual		X	X
<b>Instruções normativas didáticas</b>			
Observar as regras de produção textual estabelecidas nas orientações para a produção textual			X
<b>Modos de organização textual (enunciativo, descritivo, narrativo e argumentativo)</b>			
Conhecer as características enunciativas e descritivas da notícia	X		
Utilizar adequadamente os modos enunciativo e descritivo na produção da notícia		X	
<b>ASPECTOS ESTILÍSTICOS</b>			
<b>Estilo do gênero</b>			
Conhecer as características linguísticas objetivas do gênero notícia	X		
Observar as características linguísticas objetivas na escrita da notícia		X	

<b>Estilo do autor</b>			
Identificar diferentes estilos subjetivos no uso dos recursos linguísticos em exemplares do gênero notícia	X		
Imprimir sua marca estilística pessoal na escrita da notícia		X	X
<b>Recursos gramaticais</b>			
Empregar adequadamente as regras de concordância nominal (relações entre os substantivos e seus determinantes) e as regras de concordância verbal (relações entre o verbo e o sujeito simples e composto)	X	X	X
<b>Recursos semióticos</b>			
Fotografar e editar fotos para utilizar na produção da notícia		X	

Fonte: Adaptado de Brasil (2018).

Os aspectos estruturantes do MDG refletem a visão orgânica do modelo pedagógico subjacente à BNCC. Tomado como unidade de ensino, o texto é um objeto complexo cujos elementos devem ser identificados, categorizados e cuidadosamente estudados em suas dimensões conceituais, procedimentais e atitudinais. As habilidades listadas na etapa de seleção apresentam os conteúdos de forma sincrética, o que pode dificultar sua visualização e comprometer a qualidade do processo de ensino-aprendizagem. Os quatro aspectos estruturantes do MDG são categorias fundamentais para orientar a discriminação desses conteúdos no quadro da abordagem pragmatista de linguagem delineada na BNCC, segundo a qual o ensino visa desenvolver no sujeito capacidades de ação por meio da linguagem. Uma vez selecionadas as habilidades, identificados e categorizados os conteúdos, resta organizar as situações didáticas apropriadas para a construção das aprendizagens.

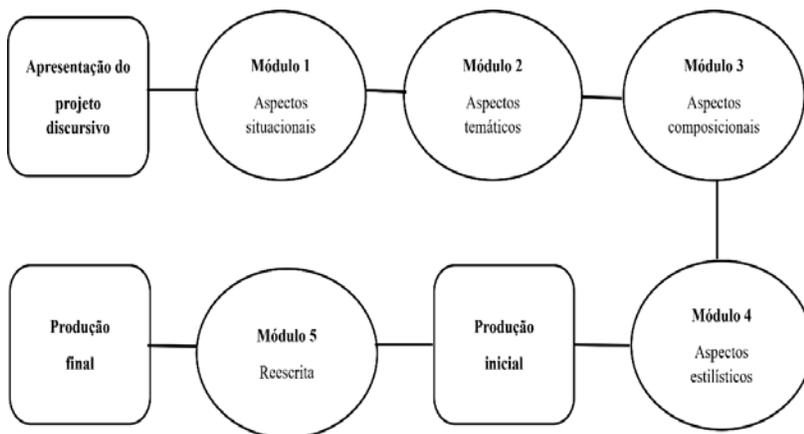
Dentre as várias possibilidades de organização do trabalho pedagógico centrado no texto, a SD se destaca por apresentar metas que exigem organicidade de ações didáticas. Nesse sentido, diferencia-se de modelos tradicionais de planejamento pedagógico fragmentário, nos quais as práticas de ensino se concentram em atividades fre-

quentemente desarticuladas e com baixo ou nenhum tipo de cuidado com a progressão das aprendizagens. A SD é compreendida aqui como um dispositivo metodológico ajustado a um paradigma teórico específico, em nosso caso a teoria didática da BNCC, baseada na pedagogia das competências.

No modelo tradicional de planejamento, o ensino da concordância verbal limita-se à apresentação das regras da gramática normativa e à realização de exercícios para memorização, sem uma preocupação explícita com seu emprego em gêneros textuais utilizados em situações comunicativas concretas. Certamente, espera-se que os estudantes utilizem tais regras ao produzir textos orais e escritos, mas não há um trabalho sistemático para isso. A teoria didática da BNCC prevê o ensino sistemático das regras de concordância, mas como recursos a serem mobilizados em face das condições de produção dos textos concretos. Nesse sentido, assume que nem sempre as normas gramaticais serão obedecidas, já que vários gêneros textuais se situam em contextos que sofrem pouca ou nenhuma pressão institucional para observá-las.

A notícia é um gênero no qual as regras de concordância da gramática normativa costumam ser rigorosamente observadas. No MDG, a produção textual é um processo composto por fatores situacionais, temáticos, composicionais e estilísticos. Em minha proposta de SD, o processo didático se inicia com a apresentação aos estudantes do projeto discursivo que eles deverão desenvolver, incluindo os resultados esperados e as etapas que serão percorridas para isso. Uma síntese desse percurso didático pode ser visualizada na Figura 1.

Figura 1 – Etapas da sequência didática



Fonte: Elaboração própria.

A SD está dividida em duas grandes fases: uma de preparação, que vai do módulo 1 ao 4, e outra de produção do gênero-alvo, composta pela produção inicial, o módulo de reescrita e a produção final. Nos módulos de preparação, serão realizadas atividades envolvendo os eixos da leitura, oralidade, produção de textos e da análise linguística/semiótica, conforme a natureza dos conteúdos discriminados no MDG. O critério básico para a elaboração das atividades em cada módulo é sua relevância no desenvolvimento de capacidades necessárias para a produção do texto-alvo. Na versão inicial do texto produzido, será avaliada a capacidade dos estudantes de utilizar os conteúdos previamente estudados para alcançar seus objetivos comunicativos. Na etapa da reescrita, serão realizadas atividades de correção e reutilização. Para finalizar, os estudantes farão a produção final do texto.

A concordância verbal será objeto de intervenção pedagógica em dois módulos, o 4 e o 5. A habilidade selecionada no MDG está delimitada às regras que envolvem as relações entre os tipos de sujeito e o verbo. É importante frisar que, analogamente ao conceito de habilidades correlatas, existem os conteúdos correlatos, conhecimentos que precisam ser construídos previamente a um conteúdo-alvo. Assim,

a aprendizagem da regra geral da concordância verbal pressupõe, por exemplo, conhecimentos acerca das classes gramaticais variáveis e invariáveis, tipos de sujeitos e de predicados, complementos verbais (para explicar que não deve haver relação de concordância entre eles e o verbo), vozes verbais e uso do pronome “se” como índice de indeterminação do sujeito. Evidentemente, não será possível tratar satisfatoriamente de todos esses objetos de uma só vez, cabendo ao professor selecionar os mais relevantes em cada SD.

Na maioria das habilidades, a BNCC se refere à concordância verbal de forma muito genérica, de maneira que não ficam evidentes seus componentes conceituais, procedimentais e atitudinais. Os conhecimentos envolvidos nos objetos citados no parágrafo anterior classificam-se como conceituais. Cada regra de concordância é um conteúdo procedimental. Os atitudinais se referem às capacidades de monitoramento e ajuste do comportamento linguístico às circunstâncias das situações comunicativas. Na SD, as atividades envolvendo a concordância verbal devem criar as condições para a aprendizagem dos três tipos de conteúdo.

O planejamento das atividades desse objeto de conhecimento requer alguns cuidados prévios, considerando que seu ensino está situado num quadro amplo de aprendizagens programadas no MDG para um trimestre letivo. Assim, o primeiro cuidado diz respeito à relação conteúdo-tempo, segundo a qual a quantidade de tempo determina a dos conteúdos. Num modelo pedagógico orientado para o desenvolvimento de capacidades, os conteúdos não podem ser simplesmente apresentados aos estudantes, sem um interesse genuíno em sua aprendizagem. Esse pressuposto torna a relação conteúdo-tempo fundamental no processo de planificação das intervenções pedagógicas.

Diretamente relacionado ao primeiro, o segundo cuidado se refere à priorização dos conteúdos, em função das necessidades imediatas dos estudantes e da posição dos saberes na escala de progressão das aprendizagens. Nessa perspectiva, é fundamental que os profes-

sores tenham ciência de quais conhecimentos prévios já fazem parte do repertório dos estudantes, para identificar suas necessidades imediatas em relação às novas aprendizagens do programa escolar. Por outro lado, é importante compreender que a progressão das aprendizagens não se confunde com a mera justaposição formal de conteúdos, sendo melhor definida como um processo que exige conexões de aprendizagens efetivas em níveis crescentes de complexidade e relações de saberes.

Esses pressupostos devem ser observados na planificação de cada módulo da SD. Por razões de limitação de espaço, apresentarei uma proposta geral de planificação restrita ao tratamento da concordância verbal, considerando a habilidade de concordância verbal selecionada no MDG (Quadro 5). Advirto, porém, que a proposta deve ser considerada como uma demonstração meramente ilustrativa, uma vez que abrange apenas o tratamento da concordância verbal nos Módulos 4 e 5, sem levar em conta a relação conteúdo-tempo e os conhecimentos prévios dos estudantes.

No modelo de SD aqui proposto, as atividades de ensino estão organizadas para desenvolver capacidades de linguagem envolvidas na produção de um gênero textual específico. As intervenções pedagógicas realizadas nos Módulos 1 fornecem as bases para a compreensão da concordância verbal como um recurso estilístico fundamental à estruturação do gênero textual notícia. Dentre os conteúdos abordados no módulo inicial, são fundamentais ao tratamento da concordância verbal nos Módulos 4 e 5 a compreensão de que esse conteúdo é diretamente afetado por condicionamentos contextuais (macro e imediato), pelos papéis sociais assumidos pelos interlocutores e pelas propriedades formais e funcionais do gênero textual que será produzido. São esses aspectos que darão sentido ao ensino das normas gramaticais, de modo que sua retomada no início do Módulo 4 será fundamental para que os estudantes compreendam sua relevância. Note-se que, nessa orientação, foram enfatizados conteúdos atitudinais relativos às normas e atitudes.

O ensino da concordância se inicia com a exposição de seu conceito e a realização de atividades sobre seu funcionamento em gêneros textuais variados. O objetivo dessa etapa é demonstrar que as regras de concordância não são obrigatórias em todos os gêneros textuais. Em seguida, iniciam-se as explicações sobre os conceitos envolvidos na regra geral da concordância verbal, seguidas de atividades de identificação de categorias gramaticais e sintáticas envolvidas nesse processo linguístico. Após o trabalho com os conteúdos conceituais, tem início a etapa de atividades sobre o uso de diversas possibilidades estilísticas da regra geral da concordância verbal em enunciados ou períodos e textos. Na sequência desse trabalho com os conteúdos procedimentais, começa o tratamento com os conteúdos atitudinais. Esse tipo de conteúdo exige atividades que coloquem os estudantes em situações que demandam monitoramento do uso das regras de concordância verbal, em função dos contextos e papéis sociais assumidos.

No Módulo 5, após a etapa de Produção Inicial do gênero escolhido, as atividades de reescrita serão organizadas com base nos problemas encontrados, considerando os conteúdos de cada módulo precedente. Obviamente, será reservado um espaço para o tratamento dos problemas referentes à regra de concordância trabalhada, seguindo, pelo menos, duas linhas de abordagem: a compreensão das razões que determinaram a ocorrência dos problemas e a realização de atividades de reestilização dos textos. É fundamental compreender se os problemas se devem à falta de monitoramento (atenção) ou se revelam falta de aprendizagem. Cada tipo de causa exigirá uma intervenção específica. Por sua vez, as atividades de reestilização não estão relacionadas com problemas encontrados. Seu objetivo consiste na realização de atividades por meio das quais os estudantes possam exercitar possibilidades expressivas diferentes das utilizadas na primeira versão do texto, de modo que possam decidir sobre quais desejam manter na versão final do texto.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este texto teve o objetivo de explicar o papel pedagógico da concordância verbal no projeto educacional desenhado pela BNCC, tendo em vista a proposição de um modelo didático coerente com a teoria didática que estrutura o documento. Ao longo do texto, foram estabelecidas as diferenças do novo modelo curricular com a pedagogia tradicional, inspirada na ideologia linguística conservadora, centrada no ensino da língua padrão, e com a pedagogia da variação, baseada na ideologia naturalista e interessada, sobretudo, na descrição das regras variáveis. Foi demonstrado que a principal diferença entre essas abordagens e a da teoria didática proposta na BNCC reside na primazia dos fatores socioculturais ignorados ou minimizados pelos dois modelos anteriores.

São precisamente esses fatores socioculturais que levam a BNCC a assumir uma perspectiva pragmatista de linguagem, segundo a qual o papel do ensino de Língua Portuguesa consiste em desenvolver capacidades de ação em práticas sociais de linguagem situadas em diferentes campos de atuação. A pedagogia tradicional de ensino da concordância verbal ignora que suas normas não são obrigatórias na produção de gêneros textuais não sujeitos a determinadas pressões institucionais. A pedagogia da variação prioriza, seguindo o princípio da plenitude formal, um trabalho com a descrição das variantes, desconsiderando o papel dos grupos sociais na criação de micropolíticas linguísticas, responsáveis pelo estabelecimento de normas de comportamento linguístico em contextos específicos. A BNCC supera essas limitações ao reconhecer tanto a legitimidade da língua padrão quanto da variação linguística, tomando como parâmetro as relações entre a língua oficial e as micropolíticas linguísticas. Nessa perspectiva, os contextos em que ocorrem as práticas de linguagem desempenham papel central na estruturação da disciplina escolar.

A proposta de SD delineada neste texto observou todos os parâmetros gerais da teoria didática curricular, de modo que foi possível situar o papel atribuído pela nova teoria didática à concordância verbal no processo de produção textual, destacando a relevância didática e política de seu estudo, em face das especificidades dos gêneros textuais. No entanto, há grandes desafios a serem superados para viabilizar o uso do modelo de SD sugerido e, assim, ampliar as possibilidades de implementação do modelo curricular da BNCC. O primeiro diz respeito à validação didática da proposta, por meio de pesquisas pedagógicas. O segundo está relacionado às possibilidades de o modelo constituir-se em referência para a produção de livros didáticos, pois é muito difícil imaginar que todos os professores terão condições profissionais e estruturais de, sozinhos, elaborar todas as atividades que a proposta exige. O terceiro desafio é a necessidade de profundas transformações estruturais nos cursos de licenciatura, no sentido de contemplar a teoria didática curricular da BNCC e suas metodologias de ensino na formação profissional docente. Este é, talvez, o desafio mais difícil de ser superado, em razão, sobretudo, da hegemonia da ideologia tecnicista nas instituições universitárias.

## REFERÊNCIAS

- BAGNO, M. *Por que estudar uma gramática brasileira?* In: CASSEB-GALVÃO, V.; NEVES, M. H. M. *O todo da língua: teoria e prática do ensino de português*. São Paulo: Parábola, 2017.
- BASSETO, B. F. *Elementos de filologia românica: história externa das línguas românicas*. 2. Ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2013.
- BOBBITT, J. F. *O Currículo*. Tradução de João Meneslau Parakeva. Lisboa: Didáctica Editora, 2004.
- BOURDIEU, P. *A economia das trocas linguísticas: o que falar quer dizer*. Tradução de Sérgio Miceli *et al.* 2. ed. São Paulo: Editora da UNESP, 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018.

CAMACHO, R. G. *Da linguística formal à linguística social*. São Paulo: Parábola, 2013.

CASTILHO, A.; ELIAS, V. M. *Pequena gramática do português brasileiro*. São Paulo: Contexto, 2012.

CHEVALLARD, Y. Sobre a teoria da transposição didática: algumas considerações introdutórias. *Revista de Educação, Ciências e Matemática*, v.3 n.2 mai/ago, 2013. Disponível em: <https://publicacoes.unigranrio.edu.br/index.php/recm/article/view/2338>. Acesso em: 22 nov. 2023.

COLL, C. (org.). *Psicologia do ensino*. Tradução de Cristina Maria de Oliveira. Porto Alegre: Artmed, 2008.

FARACO, C. A. Norma culta brasileira: construção e ensino. In: ZILLES, A. M. S.; FARACO, C. A. (org.). *Pedagogia da variação linguística: língua, diversidade e ensino*. São Paulo: Parábola, 2015, p. 19-30.

HALTÉ, J.-F. O espaço didático e a transposição. *Fórum Linguístico*. v. 5, n. 2, 2008, p. 117-139, Florianópolis. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/1984-8412.2008v5n2p117/11033>. Acesso em: 03 jan. 2024.

HYMES, D. *Vers la compétence de communication*. Paris: Hatier-Crédif, 1984.

ILARI, R.; NEVES, M. H. M. (org.). *Gramática do português culto falado no Brasil: classes de palavras e processos de construção*. Campinas: Editora da Unicamp, 2008.

JONNAERT, P. Un recadre des didactiques contemporaines des disciplines. In: JONNAERT, P.; LAURIN, S. (org.). *Les didactiques des disciplines: un débat contemporain*. Québec: Presses de l'Université du Québec, 2001, p. 29-56.

JONNAERT, P.; LAURIN, S. (org.). *Les didactiques des disciplines: un débat contemporain*. Québec: Presses de l'Université du Québec, 2001.

JUBRAN, C. C. A. S.; KOCK, I. G. V. (org.). *Gramática do português culto falado no Brasil: construção do texto falado*. Campinas: Editora da Unicamp, 2006.

KATO, M. A.; NASCIMENTO, M. (org.). *Gramática do português culto falado no Brasil: a construção da sentença*. Campinas: Editora da Unicamp, 2009.

MARTINAND, J.-L. *Connaître et transformer la matière: des objectifs pour l'initiation aux sciences et techniques*. Berne: Editions Peter Lang SA, 1986.

MATTOS E SILVA, R. V. Que gramática ensinar, quando e por quê? In: MATTOS E SILVA, R. V. *O português são dois*. São Paulo: Parábola, 2004, p. 79-96.

OLIVEIRA JR., M. (org.). *NURC: 50 anos*. São Paulo: Parábola, 2019.

PERRENOUD, P. *A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica*. Tradução de Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2002.

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

PIETRO, J.-F.; SCHNEUWLY, B. O modelo didático de gênero: um conceito da engenharia didática. In: NASCIMENTO, E. L. *Gêneros textuais: da didática das línguas aos objetos de ensino*. 2. ed. Campinas: Pontes, 2014, p. 50-82.

ROBINS, R. H. *Pequena história da linguística*. Tradução de Luiz Martins Monteiro. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 2004.

SACRISTÁN, J. G. *La pedagogía por objetivos: obsesión por la eficiencia*. 11. ed. Madri, Espanha: Ediciones Morata, 2002.

TYLE, R. W. *Basic principles of curriculum and instruction: syllabus for education 360*. 12 ed. Chicago: University of Chicago Press, 1959.

VIEIRA, S. R. Concordância verbal. In: VIEIRA, S. R.; BRANDÃO, S. F. *Ensino de gramática: descrição e uso*. São Paulo: Contexto, 2014.

VIEIRA, F. E.; FARACO, C. A. *Gramática da norma de referência*. São, Paulo: Parábola, 2022.

VIEIRA, F. E.; FARACO, C. A. *Gramática do português brasileiro escrito*. São, Paulo: Parábola, 2023.

VIGOTSKI, L. S. *Psicologia pedagógica*. Tradução de Paulo Bezerra. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

WOOLARD, K. A. Language ideology as a field of inquiry. In: SCHIEFFELIN, B. B.; WOOLARD, K. A.; KROSKRITY, P. V. (org.). *Language ideologies: practice and theory*. New York: Oxford University Press, 1998, p. 3-50.

ZABALA, A.; ARNAU, L. *Métodos para ensinar competências*. Tradução de Grasielly Hanke Angeli. Porto Alegre: Penso, 2020.



# **GRAMÁTICA CONTEXTUALIZADA: UMA PROPOSTA DIDÁTICA PARA O ENSINO DO CONSTITUINTE ORACIONAL SUJEITO NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL<sup>1</sup>**

Lázaro de Oliveira Araujo  
Gilce de Souza Almeida

## **INTRODUÇÃO**

O Ensino Fundamental, compreendido como duas etapas subsequentes e complementares, visa ofertar ao sujeito aprendente o conhecimento científico para que este consiga, ao longo da sua formação humana e, conscientemente, cidadã, exercer o seu papel social de sujeito crítico na sociedade.

Nessa etapa, sobretudo nos anos finais, o estudante tem acesso a um leque de conhecimentos de diversas áreas das ciências, a exemplo da Geografia, História, Matemática etc. No campo da linguagem, contudo, depara-se com um paradoxo: para que estudar língua portuguesa, se já a conhece e se comunica por meio dela? Esse paradoxo poderia não existir se a abordagem do conhecimento linguístico, prin-

---

<sup>1</sup> Este texto é um recorte da dissertação produzida pelo coautor deste trabalho para a conclusão do Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS – ofertado pelo Departamento de Ciências Humanas – *Campus V* – da Universidade do Estado da Bahia, em Santo Antônio de Jesus.

principalmente dos aspectos gramaticais, fosse realizada sob a perspectiva de uma língua que está em constante transformação. Além disso, uma transposição didática contextualizada e reflexiva apresentaria ao estudante a língua, enquanto objeto de estudo, como conhecimento palpável e estreitamente alinhado ao contexto de uso. Dessa forma, ele compreenderia o sistema linguístico e, posteriormente, dominaria estruturas que muitas vezes estão distantes de seu uso regular, mas são constantemente difundidas na sociedade.

O presente trabalho apresenta e analisa atividades para a abordagem do sujeito em uma perspectiva reflexiva e contextualizada, desenvolvidas por meio de uma proposta de intervenção pedagógica com alunos do 7º ano de uma escola pública da rede municipal de Ruy Barbosa, Bahia. Considerando que o ensino de gramática exclusivamente metalinguístico não é capaz de ir muito além da memorização e da aplicação de regras que, por vezes, desconsideram que a língua não é estática, este trabalho busca evidenciar que, por meio de uma abordagem mais centrada na epilinguagem, é possível promover uma compreensão significativa dos aspectos gramaticais.

Dado o nosso interesse em elaborar uma proposta de ensino de gramática que considerasse a funcionalidade da língua no texto, elegemos como gênero a ser explorado a notícia de jornal. Nesse sentido, buscamos proporcionar uma experiência de aprendizagem em que os alunos compreendessem não apenas a descrição da estrutura gramatical, mas também a sua relevância para as atividades comunicativas.

A estrutura deste trabalho está organizada da seguinte forma: na primeira seção, discorremos sobre o contexto atual do ensino de gramática, evidenciando sua evolução e a necessidade de uma abordagem que considere o conhecimento internalizado pelo aluno e o traga como objeto de análise; na segunda seção, analisamos como o sujeito é tratado pelas gramáticas de ensino, destacando algumas implicações problemáticas e limitações impostas pelo normativismo; descrevemos,

em seguida, a metodologia usada para a realização desta pesquisa, caracterizada como pesquisa-ação; por fim, apresentamos e analisamos, na última seção, algumas atividades para a abordagem do constituinte oracional sujeito, no intuito de atestar a eficácia de uma transposição didática contextualizada e reflexiva em promover uma compreensão mais profunda e significativa das estruturas gramaticais.

Ao explorar a funcionalidade da língua no texto e adotar uma metodologia centrada na epilinguagem, buscamos proporcionar aos aprendentes experiências que os capacitem a usar esses conhecimentos em suas práticas comunicativas diárias. Além disso, por meio da análise linguística, acreditamos que possam aprimorar suas habilidades críticas e analíticas para a participação ativa na sociedade.

## **O ENSINO DE GRAMÁTICA: METALINGUAGEM X PRÁTICA REFLEXIVA**

Na realidade brasileira, podemos identificar pelo menos dois discursos acerca do ensino de Língua Portuguesa: um pautado no senso comum, o da imposição da norma-padrão acima de qualquer variedade linguística, e outro, embasado nos estudos científicos, que reconhece a existência de um polissistema linguístico, no qual diferentes normas coexistem sem hierarquias claras entre elas — norma-padrão, normas cultas e normas populares. Este último, amparado pelos estudos da Linguística, tem tentado abrir caminhos para se fixar na sala de aula, mas, a despeito de toda a discussão já produzida, a língua ainda tem sido tomada como sinônimo de norma-padrão nesse ambiente. A escola ensina a identificar e a classificar estruturas, porém as atividades predominantemente metalinguísticas têm servido para afastar o falante do conhecimento efetivo e funcional da língua, gerando mais insegurança do que lhe dando condições de ampliar sua competência comunicativa.

Diante desse cenário, é imperiosa uma mudança de paradigma nas práticas pedagógicas, para que considerem a gramática como uma ferramenta para o desenvolvimento das habilidades comunicativas e reflexivas dos estudantes. Conforme defende Bagno (2012), a língua é um fato de natureza sociocognitiva e, entendida dessa forma, não deve ser vista como um produto acabado e com fim em si mesmo. Nas gramáticas de ensino, que, em sua maioria, atribuem à norma-padrão a capacidade de preservar a unidade da língua escrita, usando como modelo a variedade empregada por autores consagrados da literatura de outrora, parece que a língua parou no tempo. Os compêndios divulgam um modelo estrutural que preserva certos arcaísmos, impõem uma única forma de falar e se valem de práticas excludentes pautadas em definições dogmáticas de certo e errado. Para reverter esse cenário, Antunes (2007, p. 23) destaca que:

É preciso reprogramar a mente de professores, pais e alunos em geral, para enxergarem na língua muito mais elementos do que simplesmente erros e acertos de gramática e de sua terminologia. De fato, qualquer coisa que foge um pouco do uso mais ou menos estipulado é vista como erro. As mudanças não são percebidas como “mudanças”, são percebidas como erros.

Tratar as normas populares presentes na comunicação oral da imensa maioria dos falantes do Português brasileiro como erro é desconsiderar o aspecto dinâmico da língua, além de ignorar o fato de que essas normas também se estruturam em torno de uma gramática, que também possui sua lógica interna respeitada durante a sua realização. As normas não padrão não são desorganizadas nem tampouco aleatórias, visto que, durante o processo de aquisição da linguagem, o indivíduo adquire progressivamente a capacidade de compreender e utilizar corretamente as regras do seu sistema linguístico, manifestadas, por exemplo, desde a construção de períodos simples com ordem direta e poucos elementos constitutivos até aqueles com maior

grau de complexidade, com ordem inversa ou informações intercaladas e que, conseqüentemente, apresentam múltiplas possibilidades de organização. Em outras palavras, o falante domina a sua língua materna e, portanto, a gramática desta.

A adoção de uma prática de ensino que privilegie o uso e a reflexão linguística é determinada pela concepção de língua adotada pelo professor e pela escola. Notoriamente, isso terá reflexos no processo de ensino e aprendizagem, uma vez que o estudante terá ou não a oportunidade de refletir, no ambiente escolar, sobre os mecanismos de funcionamento da língua falada por ele e as suas múltiplas possibilidades de uso. Acerca disso, Callou (2008, p. 59) aponta que:

Uma pedagogia centrada no código, na *langue*, em outras palavras, um ensino mais prescritivo, tradicional, normativo, centrado na escrita, condena o uso espontâneo e corrente, principalmente quando popular e dialetal; uma pedagogia centrada na utilização do código, na *parole*, ou melhor, um ensino mais descritivo, apresenta a vantagem de levar em consideração perspectivas sociolinguísticas, psicolinguísticas e funcionais, no que concerne à linguagem e a seu desenvolvimento.

O que se espera da prática docente não é a exclusão do conhecimento metalinguístico, mas que as aulas partam de possibilidades de usos reais da língua e a atividade metalinguística facilite o processo de estruturação do mecanismo da língua, ou seja, não é preciso excluir essa abordagem do ensino, mas tratá-la de forma que possa ajudar o aluno no processo de conhecimento.

A proposta do ensino da gramática defendida por Vieira (2017) mostra-se uma alternativa eficaz, focando na prática reflexiva e tendo o aluno como protagonista, além de considerar a variação linguística no processo de ensino-aprendizagem. A autora propõe

a conjugação de três eixos de aplicação do ensino de gramática nas aulas de Língua Portuguesa, sendo o primeiro deles transversal aos dois últimos. Trata-se de focalizar fenômenos linguísticos como: (i) elementos que permitem a abordagem reflexiva da gramática; (ii) recursos expressivos na construção do sentido do texto; e (iii) instâncias de manifestação de normas/variedades (Vieira, 2017, p. 71).

No eixo 1, devem compor a abordagem gramatical atividades de natureza linguística, epilinguística e metalinguística, destacando-se a necessidade de ênfase nos dois primeiros tipos de atividades para os anos iniciais da vida escolar. No eixo 2, o objetivo é que o estudante entenda a relação entre o conhecimento gramatical do primeiro eixo e a produção de sentidos nos textos, considerando aspectos textuais e discursivos, como tipos e gêneros textuais, modalização, referenciação e coesão. Já no eixo 3, é fundamental que o aluno perceba a gramática como um ambiente que contempla normas cultas e populares, desconstruindo o caráter normativista e engessado ainda presente no ensino de Língua Portuguesa. Essa proposta promove uma aprendizagem mais eficiente e reduz a possibilidade de ocorrência de preconceito linguístico dentro e fora da escola.

Tal como defendem os documentos oficiais orientadores da educação básica — Parâmetros Curriculares Nacional (PCNs) e Base Nacional Comum Curricular (BNCC) — o ensino da norma-padrão deve estar alinhado à realidade de uso pelos falantes, para que os estudantes a compreendam como um elemento dinâmico e situado, que constitui e representa a identidade de um povo e por isso não pode estar afastada dos contextos de uso. A respeito disso, vale consultar o que destaca a BNCC (Brasil, 2018, p. 137, grifos nossos) ao definir práticas de linguagem, objetos de conhecimento e habilidades para o ensino de Língua Portuguesa:

Os conhecimentos *sobre a língua*, as demais semio-  
ses e a *norma-padrão* não devem ser tomados como  
uma lista de conteúdos dissociados das práticas de lin-  
guagem, *mas como propiciadores de reflexão a respeito*  
*do funcionamento da língua no contexto dessas práticas.*

Em vários outros trechos do documento está assegurado o privi-  
légio ao ensino da norma-padrão, tal como na habilidade (EF69LP56):  
“Fazer uso consciente e reflexivo de regras e normas da norma-padrão  
em situações de fala e escrita nas quais ela deve ser usada” (Brasil,  
2018, p. 159). O ensino da norma-padrão é considerado um direito  
de todo sujeito e este deve acessá-la para desenvolver suas compe-  
tências linguísticas, para que tenha a capacidade e autonomia de usar,  
conscientemente, a língua materna. Contudo precisa ser ensinada  
numa perspectiva de flexibilidade, visto que ela não é imutável e não  
deve ser um modelo inacessível.

O que se pretende alcançar nas aulas de Língua Portuguesa é um  
ensino que não esteja pautado na “gramatiquice” e no normativismo,  
ambos definidos por Faraco (2008) como, respectivamente, o estudo  
da gramática com o fim em si mesmo e a concepção da língua como  
um fenômeno invariável e inflexível, já que, sob a ótica de determina-  
dos grupos sociais, o termo *norma* não é visto como o conceito de fenô-  
menos linguísticos habituais e, sim, como um preceito, uma regra para  
unificar o uso linguístico em determinadas situações.

Apesar de tímida e quase que imposta pelos documentos basilares  
que orientam a educação no Brasil, é possível notar que há uma certa  
ruptura dos livros didáticos com os modelos mais tradicionais de ensi-  
no. Não se pode deixar de ressaltar que grande é o esforço da Linguística  
na tarefa de fazer incorporar aos materiais didáticos e à prática docen-  
te os produtos gerados a partir de suas pesquisas a fim de tornar o en-  
sino de língua materna menos instrumental e mecanizado.

## O CONSTITUINTE ORACIONAL SUJEITO

Os termos da oração ditos essenciais são constituídos por dois elementos sobre os quais pairam algumas dúvidas: o sujeito e o predicado. Essa categorização como termo essencial é, sem dúvida, um ponto sobre o qual se tem refletido, visto que não pode ser tratado como essencial um elemento que está ausente em determinadas orações. Se, na maioria das vezes, a estruturação em sujeito e predicado é essencial para que a oração cumpra seu papel enunciativo, há situações em que o sujeito pode não existir e, ainda assim, a oração cumprir seu propósito comunicativo, como ocorre com alguns usos do verbo *haver* ou com verbos que indicam fenômenos da natureza. Apesar de nossa pesquisa não se debruçar sobre a discussão de nomenclaturas, regras, exceções etc., é importante apresentá-la, pois no nosso ponto de vista, há um entrave para o aluno no processo de aprendizagem, por este se deparar com certas contradições. E, assim, a regra se sobrepõe aos mecanismos usuais da língua.

Pellegrini (1996) define o sujeito como o ser de quem ou de que se diz algo, conceito que prevalece na grande maioria dos livros didáticos e gramáticas de ensino. A autora destaca ainda que o sujeito pode aparecer sozinho ou vir acompanhando de outras palavras que o descrevem ou determinam. Não observamos, nessa concepção, a relação de concordância que, se apresentada juntamente com o conceito de sujeito, facilita o processo de análise e identificação dos elementos da oração, bem como a percepção e a aplicação das regras de concordância no ato da fala e da escrita. Apesar de concebermos, ao longo deste trabalho, a noção de língua como fenômeno vivo e defendermos o uso e a consideração da gramática internalizada nas aulas de língua materna, não podemos nos esquecer de que o ato comunicativo requer uma adequação a depender do contexto e do grau de monitoração em que o falante se encontra e deixar de relacionar o sujeito e a concordância é atrasar e dificultar o processo de aprendizagem.

Moura (2021, p. 36), de maneira reducionista, apresenta em seu livro didático o sujeito como o termo da oração a quem se atribui uma ação ou um estado: “é o termo da oração a que se atribui uma ação ou um estado”. Posteriormente, acrescenta que se trata do termo da oração sobre o qual se declara algo: “O sujeito é o termo da oração sobre o qual se declara algo” (Moura, 2021, p. 42). Sobre a ideia de núcleo, o autor aponta que este pode ser exercido por um nome (substantivo), pronome, numeral ou qualquer outra palavra substantivada. Defende ser o núcleo um termo indispensável e que seus complementos ou adjuntos podem ou não serem usados, exemplificando que podem ser exercidos pela categoria gramatical artigo ou outros determinantes.

A noção de sujeito inicialmente mencionada pelo autor se apresenta como um problema no momento de o professor abordar as vozes verbais, uma vez que a noção semântica de paciente e agente é um elemento determinante para a classificação da voz do verbo e o significado conceitual de atribuir entrará em contradição quando o verbo estiver em determinados tipos de voz. Vejamos:

- (01) **João** quebrou o prato.
- (02) Alugam-se **casas**.

Em (01) é facilmente aplicável a noção de sujeito de acordo com a conceituação do autor, mas em (02), em que o verbo se encontra na voz passiva sintética, embora *casas* seja o sujeito da oração pela análise tradicional, não é de se estranhar, apesar da relação de concordância entre “*casas*” e o verbo, se o sujeito dessa oração não for facilmente identificado. Na construção desse tipo de oração, o sujeito pode ser visto como complemento verbal.

Nas definições apresentadas, verificamos que os conceitos dizem praticamente a mesma coisa. Há o tom enfático de certos aspectos que talvez os autores julguem indispensáveis para a apresentação do assunto. Há também a omissão de informações relevantes, como é o

caso da relação de concordância com o verbo, que quase sempre está ligada ao sujeito. É importante frisar que o conceito de sujeito é bem mais abrangente e complexo do que o termo simplificado que muitas vezes é apresentado nos livros e gramáticas, que apontam que ele pode ser identificado com uma simples pergunta que se estrutura desta forma: *Que(m) é que + verbo?*

A intenção aqui não é substituir os conceitos apresentados, mas observar o quanto são insatisfatórios e podem confundir o aluno em seu processo de aprendizagem. Além disso não estamos generalizando, dizendo que os livros e gramáticas de ensino trazem somente essas conceituações; o que estamos fazendo aqui é uma reflexão acerca de problemas que o professor enfrenta ou pode enfrentar no processo de mediação do conhecimento cognitivo acerca da categoria gramatical sujeito, como continuaremos a seguir ao tratar da classificação dos seus respectivos tipos.

É indiscutível o protagonismo do sujeito nas orações em que está presente, visto que determina a flexão do verbo no que diz respeito à concordância de número e, em casos especiais, de gênero e permite, ainda, o estabelecimento da voz verbal, que pode ser ativa, passiva e reflexiva — comum e recíproca — de acordo com o comportamento do sujeito em relação à informação veiculada na oração.

O tipo de sujeito de uma oração permite que se tenham inúmeras possibilidades de concordância, organização e até mesmo de sentido. O processo de análise, identificação e classificação do sujeito em uma oração é extremamente relevante para a observação da concordância verbal e para a aprendizagem do seu funcionamento no uso da língua oral e escrita.

Os sujeitos determinados, com exceção do oculto, aparecem sempre manifestados na oração e são de fácil identificação se a oração estiver em ordem direta. Quando aparecem na ordem inversa ou intercalados, precisam de uma análise detalhada acerca dos elementos

constituintes e não é raro que os falantes da língua tenham dificuldade para identificá-los. Isso tende a acontecer porque não é comum que o falante construa orações inversas — verbo-sujeito — ou intercaladas em situações corriqueiras, e, além disso, a depender do seu interlocutor, essas construções podem causar ruídos, regidos por ambiguidades, no processo comunicativo. Vejamos os casos a seguir:

- (03) O menino caiu.
- (04) Chegou, na manhã de hoje e com um ligeiro atraso, o cartão postal e as fotografias daquela viagem a Paris.
- (05) Pediram respeito aos governantes os professores do Ensino Fundamental.

Em (03) o sujeito é facilmente identificado, porque, além de a oração estar estruturada em ordem direta, há poucos elementos que a constituem. Em (04) vemos uma estrutura mais complexa, porque o sujeito foi deslocado para o final da oração. O fato de ele ser composto faz dele um elemento a ser observado no momento de conceber a concordância verbal. Nesse caso, a gramática indica que a concordância pode se dar com o núcleo mais próximo ou com ambos. Na oração em questão, há dois adjuntos adverbiais — “na manhã de hoje” e “com um ligeiro atraso” — que, estando entre o sujeito e o verbo, os distanciam, dificultando a manifestação da concordância. Na oração (05), a estrutura organizacional traz com ela a necessidade do conhecimento de regência verbal, pois não seria de se estranhar que o substantivo *governantes* fosse tratado como o sujeito da oração.

O sujeito oculto, ora chamado elíptico, ora desinencial, faz parte do grupo dos sujeitos determinados, porque, apesar de não estar expresso na oração, é possível identificá-lo, isto é, nos casos de ocorrência de sujeito desinencial, o que é levado em consideração para a sua identificação não são os elementos linguísticos, mas sim o contexto em que a oração foi produzida ou todo o plano semântico do texto do qual ela foi retirada e analisada isoladamente. Ao abordar esse tipo

de sujeito, o professor deve possibilitar que o estudante perceba a oclusão como uma estratégia coesiva, constituindo-se como uma importante aliada para evitar repetições desnecessárias, como exemplificado a seguir:

- (06) Os assaltantes do banco chegaram à cidade por volta das 3h da manhã, Ø articularam todo o plano de fuga e o Ø puseram em ação. Ø Saíram da cidade às 7h, levando o dinheiro que Ø encontraram e, de quebra, o gerente como refém para usá-lo nas negociações, caso Ø fossem pegos.

Percebe-se no texto que o substantivo *assaltantes* foi utilizado apenas uma vez, mas é perfeitamente compreensível que foram *eles* que *articularam todo o plano* [...]; *o puseram em ação* [...]; *saíram da cidade* [...] etc. Porém, quando o sujeito oculto é acompanhado de um vocativo, é provável que este seja confundido com o sujeito em algumas situações.

- (07) Maria, Ø soube que amanhã cairá o pagamento.

A construção dessa oração deve ser analisada de maneira cuidadosa. O primeiro ponto a ser considerado é que, no pretérito perfeito, o verbo *saber* tem a mesma forma verbal para a 1ª e a 3ª pessoa do singular, o que poderia levar à associação de que *Maria* é um sujeito de 3ª pessoa e não que o sujeito é *eu* e está oculto; outro ponto a se considerar é o eventual desrespeito, seja na oralidade, seja na escrita, à pausa, obrigatoriamente empregada na frase através da vírgula. Nesse contexto é ela que impede que *Maria* seja classificada como sujeito da oração.

Nos casos de sujeito indeterminado, que podem ser construídos, segundo a abordagem tradicional, por duas maneiras distintas, há, em sua definição, uma mistura semântica, que explora o papel temático, e sintática, que explora as relações de concordância entre o sujeito e o verbo, mas a questão semântica se sobrepõe.

Os sujeitos indeterminados, como aponta Cunha (2017), só concebem, a nível de classificação, os elementos linguísticos presentes na oração. Nesse aspecto é preciso analisar se, quando a indeterminação ocorre pela flexão verbal na 3ª pessoa do plural, o sujeito não foi citado anteriormente porque, se tiver sido, deixa automaticamente de ser indeterminado e passa a ser classificado como oculto, desinenencial ou elíptico.

A outra forma de se indeterminar o sujeito é com verbos intransitivos, de ligação ou transitivos indiretos flexionados na 3ª pessoa do singular, acompanhados do pronome *se*, que nesse caso assume a função de *índice de indeterminação do sujeito*. Nesse modo de indeterminação, temos orações como: “Precisa-se de ajudante” e “Era-se feliz” etc. Nessas orações não se apreciam os elementos extralinguísticos, os elementos contextuais. Vamos imaginar que se pregou uma placa em um velho sofá com a seguinte oração: “Precisa-se de reforma”. Pelos elementos linguísticos, classificamos o verbo *precisar* como verbo transitivo indireto (VTI) e a regra gramatical é clara ao dizer que todo VTI acompanhado do pronome *se* não tem um sujeito determinado. Porém, se aplicássemos, para qualquer pessoa que tivesse visto o sofá, aquela pergunta que todo livro didático e toda gramática traz para a identificação do sujeito de uma oração nessa frase, obteríamos uma resposta. Observe: a pessoa está diante do sofá com a placa, chega alguém e pergunta: “O que precisa de reforma?”. Responderíamos sem titubear que o que precisa de reforma é o sofá, mas o sofá não é o sujeito porque, pela regra gramatical, em orações desse tipo, o sujeito é sempre indeterminado. Como explicar, então, em um contexto desse, que *sujeito* é o ser sobre o qual se declara alguma coisa? A nossa proposta não é modificar o que a gramática normativa diz, é refletir sobre a forma como o conhecimento gramatical é tratado na sala de aula.

Ainda no campo da indeterminação no sujeito, têm ganhado corpo as discussões acerca de orações que a gramática normativa diz ter sujeito determinado, mas ainda assim é impossível indicar quem rea-

lizou/sofreu a ação verbal. Souza (2017) aponta que o sujeito indeterminado é um fenômeno variável, mas essa variação é ignorada pela gramática tradicional. Além disso a autora faz considerações acerca das inconsistências presentes na gramática, que não leva em consideração a possibilidade de encontrar referentes externos, fenômeno que justifica a atribuição da ideia de indeterminação também a sujeitos expressos. Essas construções linguísticas são muito comuns quando se usam pronomes indefinidos, como na oração a seguir:

(08) Alguém pegou o bolo.

A gramática normativa defende que esse sujeito é determinado porque existe um elemento linguístico expresso na oração a quem se pode atribuir a função de sujeito, mas não há uma definição de quem seja esse alguém, o que aproxima, semanticamente, essa oração de outras como:

(09) Roubaram minha bicicleta.

Não é difícil encontrar em gramáticas de ensino e livros didáticos atividades que apresentem orações com sujeito indeterminado expresso pela 3ª pessoa do plural sem um referente contextual e solicitem que sejam convertidas em orações com sujeitos determinados. Em casos como esse, os alunos tendem a expressar o sujeito com pronomes indefinidos porque, para eles, é mais coerente responder dessa maneira do que atribuir um substantivo, seja próprio, seja comum, para exercer a função desse sujeito. Essa tendência reforça a concepção de que orações como a do exemplo (08) possuem, semanticamente, sujeito indeterminado porque, apesar de ter um núcleo, representado por uma expressão linguística que concorda com o verbo, não há como apontar que “alguém” é esse.

Duarte (2007) propõe uma nova classificação para a ideia de sujeito indeterminado, argumentando que a definição tradicionalmente

empregada não é suficiente para classificá-lo e que os critérios usados até então precisam ser repensados:

Teríamos, então, uma proposta para classificar o sujeito que poderia ser assim delineada: (a) quanto à forma (estrutura), o sujeito pode vir expresso ou não expresso; (b) quanto à referência (seu conteúdo, seu valor semântico), o sujeito pode ter referência definida, indefinida ou não ter qualquer referência (Duarte, 2007, p. 195).

Antunes (2007) afirma que somente com fundamentação na concepção interacional da linguagem, na qual se tem um leque de possibilidades de um ensino contextualizado, é possível proporcionar um ensino de língua relevante e produtivo. O ensino do constituinte oracional sujeito só alcançará o patamar de transcendência em relação aos modelos impostos pela gramática normativa quando considerarmos esses fatores na prática docente, juntamente com outros aspectos, como o dinamismo inerente à língua frequentemente negligenciado pelo estruturalismo gramatical.

## **METODOLOGIA DE PESQUISA**

Nossa intenção, conforme descrita na introdução deste texto, foi desenvolver uma proposta didática para a abordagem do tópico gramatical *sujeito* nas aulas de Língua Portuguesa. Assim, quanto ao tipo de procedimento, nosso trabalho consiste em uma pesquisa-ação, que, segundo Thiollent (2009), é uma pesquisa social e empírica relacionada à resolução de um problema coletivo no qual há o envolvimento, cooperativo ou participativo, dos participantes e também dos pesquisadores. Dessa forma, buscamos, a partir de ações previamente planejadas, tornar o conhecimento do termo oracional sujeito mais próximo da realidade comunicativa do estudante ou, recorrendo à definição de gramática contextualizada de Antunes (2014, p.

47), “a serviço dos sentidos e das intenções que se queira manifestar num evento verbal”.

Seguimos algumas etapas principais que nos possibilitaram alcançar os objetivos traçados: (i) identificação das principais incoerências em relação ao tratamento do sujeito na descrição tradicional; (ii) descrição dos participantes da pesquisa; (iii) aplicação de atividade diagnóstica acerca do conhecimento prévio que os alunos têm sobre o sujeito da oração; (iv) elaboração de sequência didática que contemple uma abordagem contextualizada do tópico gramatical em questão; (v) execução da atividade de intervenção (sequência didática) e (vi) análise dos resultados obtidos. Neste recorte do trabalho, não exploraremos todos os caminhos definidos para a realização da pesquisa, limitando-nos à exposição de algumas atividades e à análise de sua relevância.

As atividades aqui apresentadas foram desenvolvidas a partir do modelo de sequência didática desenvolvido por Dolz, Noverraz e Scheneuwly (2004) para o ensino de gêneros textuais, mas, por ser um modelo flexível, tem sido adaptado a diversas realidades, permitindo a inserção de outros eixos do ensino da língua. Entendida como um conjunto de atividades escolares que, organizadas de maneira sistemática, visam à promoção da aprendizagem a partir do domínio de um gênero textual oral ou escrito (Dolz; Noverraz; Scheneuwly, 2004), a sequência didática é um procedimento pedagógico estruturado em etapas que busca proporcionar aos estudantes o domínio de habilidades de leitura, escrita e compreensão textual.

O modelo descrito foi adaptado para a proposta de intervenção deste trabalho, a fim de contemplar, além do detalhamento das características do gênero textual notícia, o ensino do sujeito enquanto elemento sintático da oração, visto que é um conteúdo de grande relevância no processo de interação, seja na fala, seja na escrita, e é um recurso indispensável na composição do gênero escolhido, porque

está estritamente associado aos fatos relatados. Assim sendo, a apropriação desse conhecimento gramatical é de grande relevância para a compreensão adequada de notícias, bem como para a sua produção.

### **PROPOSTA DIDÁTICA PARA A ABORDAGEM DO SUJEITO: DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS ATIVIDADES**

A proposta de intervenção que deu origem a este texto foi desenvolvida em 35 aulas, incluindo atividades sobre as quatro práticas de linguagem definidas na BNCC – leitura, oralidade, escrita e análise linguística/semiótica. Para esta exposição, selecionamos oito atividades, em que enfatizamos os seguintes aspectos: (i) estrutura da oração: o sujeito; (ii) sujeito simples e composto e a concordância verbal; (iii) a ordem VS e SV: concordância verbal; (iv) sujeito oculto na construção da coesão textual; (v) estratégia de indeterminação do sujeito com verbo na terceira pessoa do plural e (vi) alguns casos de oração sem sujeito.

Embora outras habilidades tenham guiado a elaboração da proposta, destacamos como relevantes para o estudo em questão:

(EF07LP07) Identificar, em textos lidos ou de produção própria, a estrutura básica da oração: sujeito, predicado, complemento (objetos direto e indireto).

(EF06LP06) Empregar, adequadamente, as regras de concordância nominal (relações entre os substantivos e seus determinantes) e as regras de concordância verbal (relações entre o verbo e o sujeito simples e composto).

(EF07LP10) Utilizar, ao produzir texto, conhecimentos linguísticos e gramaticais: modos e tempos verbais, concordância nominal e verbal, pontuação etc.

(EF69LP17) Perceber e analisar os recursos estilísticos e semióticos dos gêneros jornalísticos e publicitários,

os aspectos relativos ao tratamento da informação em notícias, como a ordenação dos eventos, as escolhas lexicais, o efeito de imparcialidade do relato, a morfologia do verbo, em textos noticiosos e argumentativos, reconhecendo marcas de pessoa, número, tempo, modo, a distribuição dos verbos nos gêneros textuais [...] (Brasil, 2018, p. 143, 169, 171).

Na Atividade 1, descrita a seguir, os alunos puderam refletir sobre o papel do sujeito na oração por meio de um enfoque prático e interativo. Além da abordagem inicial para levantar conhecimentos prévios como a diferença entre frase nominal e oração, apresentamos o sujeito como um dos componentes da estrutura básica da oração.

### Atividade 1 – A estrutura básica da oração

Antes das reflexões sobre o conteúdo gramatical, foi realizada uma atividade com foco na produção de sentido a partir da notícia cuja manchete reproduzimos abaixo:



1. Retomando o texto da aula anterior, o professor escreve no quadro a manchete da notícia “Prefeitura do Rio proíbe uso de celular em escolas municipais” e pergunta aos alunos se o enunciado é uma frase nominal ou uma oração. Caso não se lembrem desses conceitos, o professor deverá retomá-los.
2. Em seguida, o professor solicita que os alunos identifiquem o verbo na manchete.
3. O professor apaga o termo à esquerda (o sujeito) e questiona se a mensagem permanece clara sem a presença do termo excluído.

4. Em seguida, o professor escreve uma lista com opções que poderiam ocupar a posição do termo excluído e solicita que os alunos preencham a lacuna existente na frase com as informações que dariam clareza à manchete:

Prefeitura de Ruy Barbosa – O prefeito João das Botas – Prefeita  
O gato – As prefeituras – A rosa amarela – Amarela – Uma

5. Depois que os alunos encontrarem as opções possíveis, o professor explica que, na língua portuguesa, as orações são geralmente organizadas com dois elementos: o sujeito e o predicado, mas é possível que apenas o predicado esteja presente em algumas situações.

6. O professor então esclarece que não é possível preencher a lacuna com qualquer palavra porque o verbo faz algumas exigências sobre o termo que pode ocupar aquela posição.

7. O professor segue explicando que o verbo sempre faz parte do predicado e, para identificar o sujeito, é importante destacar o verbo da oração e observar que termos ele exige em volta de si.

\_\_\_\_\_ **proíbe** \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_ **cantou** \_\_\_\_\_

Prefeito do Rio **proíbe** uso de celular. A menina **cantou** uma bela canção.

8. O professor questiona por que os alunos não selecionaram o termo “os prefeitos” para preencher a lacuna da manchete. Deverá permitir que os estudantes percebam que, quando substituimos o sujeito original, “Prefeitura do Rio”, por “as prefeituras”, estamos nos referindo a um grupo de prefeituras e o verbo precisaria indicar isso, sendo usado no plural (proíbem). Aqui é importante chamar a atenção para a relação de concordância entre o verbo e o sujeito.

Com base na discussão, a turma pôde elaborar as seguintes conclusões:

a) Na língua portuguesa, as orações são geralmente organizadas com dois elementos: o sujeito e o predicado.

b) O verbo sempre faz parte do predicado.

c) Não é possível preencher a lacuna com qualquer palavra, porque o verbo faz algumas exigências sobre o termo que pode ocupar aquela posição.

d) Normalmente, o verbo requer um substantivo (ou um pronome), que pode aparecer determinado ou modificado por outros elementos.

e) Para identificar o sujeito, é importante destacar o verbo da oração e observar que termos esse verbo exige em volta de si.

Ao responderem sobre as opções que poderiam preencher a lacuna, destacaram: *Prefeitura de Ruy Barbosa*; *O prefeito João das Botas*; *Prefeita* e *As prefeituras*. Aproveitamos para enfatizar a relação de concordância existente entre o verbo e o sujeito, para que observassem que o preenchimento com a expressão *As prefeituras*, embora não promovesse alteração no sentido da informação, tornaria a frase inadequada ao contexto de uma notícia de jornal, que requer a concordância padrão.

Os alunos também disseram que, se “Gato” ou “Amarela” fossem nome ou apelido de uma pessoa, poderiam preencher corretamente a frase. Quanto a “A rosa amarela” e “uma”, afirmaram que não poderiam preencher o espaço em branco na sentença. No caso de “A rosa amarela”, disseram que “amarela” classificava a rosa como uma flor e por isso não fazia sentido que uma flor proibisse o uso do celular em sala de aula. É perceptível que os alunos conseguiram identificar que o verbo faz uma seleção semântica dos elementos que podem ocupar a posição de sujeito.

A Atividade 2 teve como objetivo verificar a compreensão dos alunos quanto à identificação do sujeito por meio do preenchimento dos constituintes selecionados pelo verbo para compor o sentido da oração. Além disso, destacaram-se as classes gramaticais que comumente atuam como núcleo do sujeito, a estrutura verbo-sujeito e a ocorrência de situações em que o sujeito não está explícito, mas é identificável. Aqui, em vez de o professor apresentar uma mera exposição do tópico gramatical abordado, os alunos tiveram a oportunidade de refletir sobre as estruturas e formular suas respostas.

### Atividade 2 – Sujeito: importância e posição na oração

1. Observe os verbos destacados nos trechos retirados do texto “Prefeitura do Rio proíbe uso de celular em escolas municipais”.

- a) Os alunos **admitem** que ter o celular por perto é uma tentação.
- b) E quando **pisca** uma mensagem?
- c) Eu não **uso** celular porque **acho** que isso me **distrain** mesmo numa matéria que eu **sou** boa.
- d) [...] ele realmente **fica** dentro da mochila, **diz** a estudante.
- e) O decreto da Prefeitura do Rio **proíbe** o celular dentro da sala de aula.

Sua tarefa é encontrar o sujeito nessas orações. Para isso siga as instruções a seguir:

I – Escreva cada verbo com as suas lacunas, como neste exemplo:

\_\_\_\_\_ *admitem* \_\_\_\_\_

II – Identifique os elementos que ajudam o verbo a compor o sentido da frase:

**Alguém** *admite* algo.

**Os alunos** *admitem* que ter um celular...

III – Circule o sujeito que você localizou para cada verbo.

2. Agora vamos refletir um pouco sobre suas respostas à questão anterior:

a) É possível afirmar que o sujeito pode aparecer depois do verbo? Comprove sua resposta usando um dos exemplos apresentados.

b) Além do substantivo, o pronome também pode exercer o papel de sujeito de uma oração. Em que exemplos da questão anterior, podemos perceber isso?

c) Pelo que você percebeu na questão anterior, o sujeito sempre está expresso na oração? Utilize exemplos da questão para comprovar sua resposta.

3. Leia o trecho da notícia e responda às perguntas:

“Poderia ser uma boa ferramenta, mas eles não estão maduros suficientes para poder usar o celular. Quando eles começam a usar a tela do celular, eles já não conseguem se desligar daquilo”, afirma a professora de português Fabíola Vazquez.

- a) Considerando o contexto da notícia, a que se refere a informação expressa em “Poderia ser uma boa ferramenta”? Por que o jornalista terá omitido o sujeito nessa oração?
- b) Reescreva a oração “Poderia ser uma boa ferramenta” deixando expresso o sujeito.
- c) Em “mas eles não estão maduros suficientes para poder usar o celular”, é possível saber a quem o pronome “eles” se refere? Que papel esse pronome desempenha na oração.
- d) Em “Quando eles começam a usar a tela do celular, eles já não conseguem se desligar daquilo”, caso o jornalista optasse por não repetir o pronome *eles* (eles já não conseguem se desligar daquilo), haveria prejuízo para o entendimento da informação? Por quê?

4. Observe que, na notícia, quando o jornalista introduz a voz de outras pessoas no texto, fazendo citações, recorre a verbos como “diz” e “afirma”, chamados verbos de elocução:

“Quando eles começam a usar a tela do celular, eles já não conseguem se desligar daquilo”, afirma a professora de português Fabíola Vazquez.

[...] ele realmente **fica** dentro da mochila, **diz** a estudante.

- a) Em que posição aparece o sujeito nessas orações: antes ou depois dos verbos?
- b) Reescreva a oração “[...] afirma a professora de português Fabíola Vazquez” mudando o sujeito para antes do verbo.
- c) Você acha que o uso do sujeito antes do verbo nesse caso tem o mesmo efeito que o da oração original?

Embora os alunos tenham demonstrado algumas dificuldades durante a realização da atividade, com as devidas intervenções, puderam, ao final, ampliar a compreensão sobre o conceito de sujeito na oração,

explorando sua importância e posição na frase; compreender sua relação com o verbo e analisar como certos verbos são mais propensos a aceitarem a ordem verbo-sujeito.

A questão 3 estimula habilidades de análise textual, interpretação de contexto e identificação de elementos linguísticos. Ao responderem às indagações, os alunos foram incentivados a refletir sobre a importância do sujeito na construção do sentido da frase e na transmissão de mensagens claras e coesas. Além disso, ao responderem ao item *b*, exercitaram a habilidade de reescrita e reformulação, uma vez que deveriam reestruturar a frase deixando o sujeito explícito. Tiveram facilidade em compreender o pronome *eles* como um elemento que retomava o substantivo “alunos”, porém apenas um estudante levantou uma hipótese coerente para justificar a omissão do substantivo no trecho indicado no item *a*, mencionando o fato de a informação ser facilmente recuperada no contexto. Ao analisarem se a repetição dos pronomes no item *d* era necessária para o entendimento da informação, compreenderam que, no contexto em questão, essa escolha não afetava a compreensão, mas sua repetição poderia ter sido motivada pela necessidade de enfatizar o agente da ação indicada pelo verbo.

Na questão 4 enfatizou-se a possibilidade de o sujeito aparecer posposto ao verbo, destacando o efeito de sentido obtido com essa posposição. Aqui foi ressaltado para a turma que as escolhas feitas no momento de estruturar uma frase são carregadas de intencionalidade na maior parte das vezes.

Percebemos que a falta de hábito com atividades reflexivas deixou os alunos desconfortáveis a princípio. Notou-se uma certa automatização no processo de realização das tarefas, talvez devido à falta de familiaridade com exercícios que exigem mais do que classificar ou sublinhar termos.

Na Atividade 3, os alunos participam de um “Quebra-cabeça linguístico”, em que deveriam combinar as partes das manchetes de jornal, separadas em sujeito, verbo e complemento, para formar frases completas.

### **Atividade 3 – Quebra-Cabeça linguístico: identificando o sujeito nas manchetes de jornal**

1. Para montar o jogo, recortam-se as manchetes de jornal em pedaços separados de papel cartão, dando a forma de um quebra-cabeça, de modo que o sujeito o verbo e o complemento (quando houver) fiquem em peças separadas.

DIMINUEM

OS ÍNDICES DE CRIANÇAS  
FORA DA ESCOLA NO PAÍS

As manchetes a serem formadas são as seguintes:

- a) Diminuem os índices de crianças fora da escola no país.
- b) Cientistas descobrem nova espécie de borboleta na Amazônia.
- c) Presidente assina lei de reforma tributária.
- d) Acidente de trânsito interrompe o tráfego na BR 116.
- e) Evento esportivo internacional atrai atletas de todo o mundo.
- f) Estudantes e professores protestam contra o aumento da passagem de ônibus.
- g) Incêndio destrói fábrica de produtos químicos em Ruy Barbosa.
- h) Nova política de reciclagem será implementada na próxima semana.
- i) Crianças resgatam gatinhos presos em uma árvore em Tapiraípe.
- j) Astrônomos descobrem planeta habitável em outra galáxia.

2. Misture todas as partes das manchetes e distribua-as aos alunos, que, em grupos, deverão combinar as peças construindo manchetes de jornais.

3. Depois de terem completado o quebra-cabeça, o professor fará a discussão.

4. O professor projetará os verbos e solicitará aos alunos que indiquem o elemento que poderiam colocar à direita, conforme as manchetes que construiram. Em seguida, o docente questiona se a sequência produzida até então é satisfatória para dar a informação do fato ao leitor. Os alunos perceberão a necessidade de adicionar o(s) participante(s) dos eventos descritos.

5. O professor pode sugerir outras combinações questionando se são satisfatórias para a compreensão das manchetes.

6. O professor então retoma o conceito de sujeito como elemento que, em geral, aparece à esquerda do verbo e indica se este deverá estar no singular ou no plural.

7. É importante reforçar o fato de que há casos em que o sujeito pode aparecer em outras posições. Para isso, pode-se solicitar que os alunos reescrevam as manchetes “Nova política de reciclagem será implementada na próxima semana” e “Diminuem os índices de crianças fora da escola no país”, alterando a posição do sujeito.

8. O professor deve também observar com os alunos a existência de sujeitos formados apenas por um núcleo (sujeito simples) e aqueles que aparecem com mais de um núcleo (sujeito composto).

Para organizaras frases, os alunos observaram a posição do sujeito na frase, a relação entre sujeito e verbo, bem como a concordância entre eles. Além disso, foram incentivados a refletir sobre casos em que o sujeito pode aparecer em outras posições na frase, que não à direita do verbo, no início da oração.

Na discussão desse exercício, foi destacado que a ordem sujeito-verbo nas manchetes de jornal visa transmitir informações de forma direta, concisa e impactante, priorizando os elementos mais relevantes da notícia para atrair a atenção do leitor de imediato. A colocação do sujeito antes do verbo ajuda a tornar a manchete mais direta e fácil de entender, visto que o leitor recebe imediatamente a informação principal da frase. Outro aspecto observado com os alunos foi que, por terem espaço limitado nos jornais, as manchetes priorizam a ordem sujeito-verbo, visto que permite que as informações mais importantes sejam apresentadas em poucas palavras. Assim, iniciar a oração com o sujeito nas manchetes coloca o elemento mais relevante em destaque, chamando a atenção do leitor para o tema principal da notícia e enfatiza a objetividade desse gênero, destacando os fatos antes de qualquer interpretação ou opinião. Em alguns casos, a ordem sujeito-verbo

pode criar um efeito de suspense, deixando o leitor curioso para saber mais sobre o que está acontecendo e, quando o sujeito é uma pessoa, empresa ou instituição importante, colocá-lo no início da manchete enfatiza sua relevância na história.

Na Atividade 4, foram disponibilizadas para os grupos diferentes manchetes de jornais.

### Atividade 4 – O sujeito nas manchetes de jornal

1. Seu grupo recebeu algumas manchetes de notícias publicadas em jornais. A tarefa de vocês consiste em:

<p><b>Após troca de tiros com suspeitos, policiais militares encontram granadas em bairro de Salvador</b></p> <p>Por <b>Junior Queiroz</b> - julho 03, 2023</p> <p>Um confronto entre policiais militares e suspeitos</p>	<p><b>Rede social do Senador Otto Alencar é clonada e suspeito tenta aplicar golpes em políticos</b></p> <p>Por <b>Junior Queiroz</b> - outubro 10, 2023</p>
 <p>26 JUL 2023</p> <p><b>Aos 48 anos, Preta Gil se derrete pela neta no Dia dos Avós: "Melhor presente que ganhei"</b></p> <p>Redação <b>Alô Alô Bahia</b> redacao@alolobahia.com</p>	
<p><b>Ruy Barbosa e outras cidades serão beneficiadas com programa Saneamento para Todos</b></p> <p>Por <b>Junior Queiroz</b> - julho 19, 2023</p> <p>Dez municípios baianos serão beneficiados pelo protocolo de intenções que prevê R\$ 730 milhões</p>	 <p><b>FOLHA DE S. PAULO</b> NÃO 100 ANOS ★ ★ ★ UM JORNAL A SERVIÇO DA DEMOCRACIA</p> <p>400 001 • W 01001</p> <p>TERÇA-FEIRA, 22 DE JUNHO DE 2023 181.00</p> <p><b>Desigualdade racial é pior nas regiões mais ricas do Brasil</b></p> <p>Novo índice da Folha, 11er mede distância de acesso a oportunidades entre negros e brancos no país</p>

 <p><b>O GLOBO</b></p> <p><b>COPA 2014</b> Furacão lidera a artilharia na Rússia</p> <p><b>BLINDAGEM EDUCACIONAL</b> <b>Nível superior garante emprego, mas renda cai</b></p>	 <p><b>ESTADÃO</b> 7 DE JUN. 2012</p> <p><b>Netanyahu promete aniquilar Hamas, que fez 130 reféns</b> Sequestros tornam complexa operação israelense contra Gaza</p>
 <p><b>Grana do FGTS terá aumento gigante</b></p> <p><b>ALUNO É EXPULSO POR CAUSA DO CHULÉ</b></p> <p>MAE REVOLTADA DIZ QUE A COISA VAI FICAR PRO LADO DA PROFESSORA</p>	 <p><b>O ESTADO DE S. PAULO</b></p> <p><b>Morre Elizabeth II, rainha por 70 anos; Charles III herda ameaça de secessão</b></p>

a) Identificar os verbos das orações que compõem as manchetes.

b) Indicar o sujeito dos verbos identificados.

c) Informar se os sujeitos identificados são simples ou compostos.

2. Apresentem as conclusões aos colegas.

3. Reflitam sobre as questões a seguir:

a) Por que foi importante identificar corretamente o sujeito da manchete?

b) Vocês conseguem imaginar o contexto em que essas manchetes foram produzidas? A correta identificação do sujeito lhes ajudou de alguma forma a entender o contexto?

Para trabalhar o sujeito simples e composto, introduzimos a noção de núcleo. Falar sobre núcleo do sujeito é indispensável quando se espera que o aluno tenha a capacidade de reconhecer quando um sujeito é simples, composto etc. Além disso, reconhecer corretamente o sujeito de uma oração possibilita que o estudante tenha condições de perceber aspectos da concordância verbal e nominal e em-

pregar suas regras básicas em situações comunicativas e em produções textuais.

Durante essa atividade, também questionamos os alunos sobre a importância de identificar corretamente o sujeito das manchetes. Eles destacaram que essa identificação evita interpretações equivocadas das notícias e pode influenciar o interesse do leitor pelo assunto.

Ao perguntar qual manchete chamou mais atenção, a maioria apontou aquela que tratava do aluno expulso por causa do chulé, justificando que se identificaram com a situação por serem também alunos, o que os motivaria a ler a notícia se a encontrassem em um jornal. Nesse momento, abordamos as estratégias para criar uma manchete impactante, destacando que ela deve funcionar como um convite ao leitor, despertando sua curiosidade e vontade de ler a notícia completa. Em seguida, propusemos que elaborassem uma manchete sobre o distrito de Tapiraípe, onde se localiza a escola, aplicando os conhecimentos sobre o sujeito estudados até então. Alguns alunos conseguiram fazer isso rapidamente, enquanto outros enfrentaram dificuldades, escrevendo frases que não se adequavam ao formato de manchete.

Na Atividade 5, a seguir, reforçamos que a ordem sujeito-verbo nas manchetes de jornal busca transmitir informações de forma direta, concisa e impactante, priorizando os elementos mais relevantes da notícia para atrair a atenção do leitor de imediato.

#### **Atividade 5 – Refletindo sobre a ordem do sujeito em manchetes**

1. Leia as manchetes abaixo e, em seguida, responda à questão:

- (1) Homem é atropelado por motocicleta no Rio de Janeiro.
- (2) Ibovespa termina o dia em queda.
- (3) Dois veículos batem no anel de Macajuba.
- (4) Homem do Bonito está desaparecido.
- (5) Itaberaba e Ruy Barbosa elegem seus conselheiros tutelares.

- a) Indique a organização sintática, ou seja, a ordem dos elementos da oração, em cada um dos títulos lidos.
- b) Qual o efeito de sentido provocado por essa ordem nas manchetes de jornal?

Reforçamos com essa atividade a discussão realizada na Atividade 3 quanto à relevância da ordem sujeito-verbo como estratégia para destacar a informação principal, tornando-a direta e fácil de entender, dadas as limitações de espaço nas manchetes de jornal. Essa estrutura enfatiza a objetividade, destacando os fatos antes de qualquer interpretação. Além disso, colocar o sujeito no início da manchete chama a atenção do leitor para o tema principal da notícia e, em alguns casos, cria um efeito de suspense, deixando-o curioso.

Na Atividade 6, abordamos o sujeito oculto em contexto real de comunicação, a fim de os alunos compreenderem não apenas a classificação, mas a relevância dessa estratégia. Organizados em grupos, os estudantes receberam quatro recortes de notícias (duas versões de cada notícia), juntamente com quatro envelopes, cada um contendo uma questão específica.

### **Atividade 6 – O sujeito oculto**

1. Analise os trechos das notícias e aponte qual(is) está(ão) mais adequada(s) ao seu contexto de uso.

Texto 1A

“A Amazônia não é e não pode ser tratada como um grande depósito de riqueza. Ela é uma incubadora de conhecimentos e tecnologias que mal conhecemos e começamos a dimensionar”, declarou Lula nesta terça.

“Aqui pode estar soluções para inúmeros problemas da humanidade, da cura de doenças ao comércio mais sustentável. A floresta não é um vazio a ser ocupado nem um tesouro a ser saqueado. É um canteiro de possibilidades que precisa ser cultivado”, completou.

Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/politica/amazonia-nao-pode-ser-tratada-como-deposito-de-riqueza-diz-lula-em-cupula/>

### Texto 1B

“A Amazônia não é e a Amazônia não pode ser tratada como um grande depósito de riqueza. A Amazônia é uma incubadora de conhecimentos e tecnologias que mal conhecemos e começamos a dimensionar”, declarou Lula nesta terça.

“Aqui pode estar soluções para inúmeros problemas da humanidade, da cura de doenças ao comércio mais sustentável. A floresta não é um vazio a ser ocupado nem um tesouro a ser saqueado. A floresta é um canteiro de possibilidades que precisa ser cultivado”, completou.

### Texto 2A

Mia Dio, de 22 anos, viralizou no TikTok após relatar que utilizou a Inteligência Artificial (IA) para clonar a voz do namorado durante uma conversa com o seu melhor amigo. A tecnologia permite que qualquer fala de qualquer pessoa possa ser manipulada para reproduções.

Cada etapa do processo foi compartilhada com os seus seguidores. No entanto, o resultado da situação surpreendeu a americana, já que uma traição foi revelada ao final da ligação.

“Vou clonar a IA da voz do meu namorado, ligar para o melhor amigo dele e descobrir se ele mentiu para mim sobre o que estava fazendo ontem à noite. Meu namorado está agindo de um jeito muito estranho. Eu abri um software de clonagem e transferei mensagens de voz que ele havia me deixado. Digitei um script do que eu queria que ele dissesse ao amigo dele. Aí está o projeto”, começou a explicar.

Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/entretenimento/jovem-americana-clona-voz-do-namorado-com-ia-descobre-traicao-e-dialogo-viraliza/>

### Texto 2B

Mia Dio, de 22 anos, viralizou no TikTok após relatar que utilizou a Inteligência Artificial (IA) para clonar a voz do namorado durante uma conversa com o seu melhor amigo. A tecnologia permite que qualquer fala de qualquer pessoa possa ser manipulada para reproduções.

Cada etapa do processo foi compartilhada com os seus seguidores. No entanto, o resultado da situação surpreendeu a americana, já que uma traição foi revelada ao final da ligação.

“Eu vou clonar a IA da voz do meu namorado, eu vou ligar para o melhor amigo dele e eu vou descobrir se ele mentiu para mim sobre o que estava fazendo ontem à noite. Meu namorado está agindo de um jeito muito estranho. Eu abri um software de clonagem e eu transferei mensagens de voz que ele havia me deixado. Eu digitei um script do que eu queria que ele dissesse ao amigo dele. Aí está o projeto”, começou a explicar.

2. Releia os textos 1B e 2B, assinale os termos repetidos e indique sua função na estrutura da oração.

3. Releia os textos 1A e 2A, coloque uma interrogação em todos os lugares em que o sujeito não apareceu explicitamente e diga por que não houve necessidade de explicitá-lo.

4. Releia este trecho da declaração do presidente Lula e responda ao que se pede:

“Aqui pode estar soluções para inúmeros problemas da humanidade”.

- a) Identifique o sujeito da locução verbal “pode estar”.
- b) Reescreva a oração, deslocando o sujeito para outra posição.
- c) O que você notou em relação à concordância entre o verbo e o sujeito nessa oração?
- d) O que você acha que pode ter interferido na realização da concordância verbal nesse caso?

No geral todos os alunos acharam que os textos originais estavam melhores, visto que a segunda versão continha repetições consideradas desnecessárias. Na questão 4, para que percebessem o desvio da norma-padrão, foi inecessário questionar sobre o núcleo do sujeito e sua flexão de número, seguido pela identificação do verbo. No último item, sobre a causa do desvio da norma-padrão, explicou-se que o trecho era um recorte de discurso oral e que o fato de o presidente não ter concluído os estudos poderia justificar esse desvio.

A Atividade 7 enfatiza a estratégia de indeterminação do sujeito, cuja variação é quase sempre ignorada nos livros didáticos.

## Atividade 7 – O sujeito indeterminado

1. Leia a manchete a seguir e reflita sobre as questões:



Início Notícias ▾ Seções ▾ Cultura & Lazer ▾ Empregos ▾ Linha de Ônibus ▾ Fale Conosco Rodeio 2023 🔍

### Precisa-se de Pedreiro para trabalhar em Hortolândia

23 de junho de 2023 in Empregos

- a) Ao ler a manchete podemos saber quem está precisando de pedreiros em Hortolândia?
- b) Por que o redator terá optado por não identificar quem está precisando de pedreiro?
- c) De que outra maneira poderíamos reescrever essa oração, mantendo a indeterminação a respeito de quem está precisando de pedreiro?
- d) Podemos, então, dizer que nessa oração existe um sujeito, mas não foi determinado quem é ele?

3. Responda às questões:

- a) Seu amigo estava com você, mas precisou se ausentar da sala, deixando o celular. De repente o aparelho toca, mas você não atende. Quando o amigo volta, você avisa: “Ligaram para você”. Por que você usou essa estrutura?
- b) Agora imagine que você olhou rapidamente o celular enquanto ele tocava e viu quem estava ligando. Do mesmo modo, você disse ao amigo “Ligaram para você”? Qual teria sido a intenção ao optar por essa resposta?

4. Agora responda a este desafio:

Em uma família de cinco membros, há apenas um guarda-chuva. Durante o último inverno fizeram o revezamento da posse do guarda-chuva: um pegava de manhã, outro pegava à tarde e à noite ninguém saía de casa. Acontece que o combinado não funcionou tão bem. Quando um ia procurar o objeto, não achava, porque outro já o tinha pegado. Certa vez, após dias seguidos de sol, o filho mais novo, inocente e acima de qualquer suspeita, pegou o guarda-chuva para ir até a escola já que a chuva tinha voltado a dar o ar da graça.

Quando o abriu, o objeto estava com a armação toda quebrada. Com o ar de revolta, o filho grita: \_\_\_\_\_.

Complete com a possível frase dita pelo menino, que não sabe quem quebrou o guarda-chuva.

Ao questionar os alunos sobre outra possibilidade de escrever a oração, mostramos que, segundo a gramática tradicional, existem duas maneiras de se indeterminar o sujeito de uma oração. Uma delas é pelo uso dos verbos na terceira pessoa do plural sem que haja, dentro do contexto, um sujeito anteriormente citado e retomado através desse verbo.

A fim de ampliar a compreensão dos alunos acerca do sujeito indeterminado, na questão 3 apresentamos para eles exemplos com situações cotidianas que demarcam a ocorrência desse tipo de sujeito.

A intenção foi fazer com que entendessem que, mesmo sabendo quem havia ligado, o amigo preferiu não deixar clara essa informação. Perguntamos aos alunos qual poderia ter sido o motivo dessa atitude e responderam que se passaria por curioso, além de haver também uma possibilidade de o dono do celular se sentir incomodado com tal atitude.

Como já vimos, embora a gramática normativa apresente apenas duas possibilidades de indeterminar um sujeito, se tomarmos o conceito amplamente divulgado, observaremos que tais possibilidades não são suficientes para abarcar todas as manifestações linguísticas nas quais não se pode ou não se quer identificar um sujeito. É muito confuso para um aluno entender que a frase: “Ninguém comprou banana” possui um sujeito determinado. Partindo do pressuposto de que sujeito é o ser sobre quem se declara algo e predicado é tudo o que se diz sobre o sujeito. Se “ninguém” não for um substantivo próprio, representando um elemento concreto, a ação verbal nem existiu e o sujeito não pode ser determinado porque não podemos identificá-lo. Ao tratar da indeterminação do sujeito, procuramos conduzir a aprendizagem

a partir da reflexão acerca das situações comunicativas que apresentam essas construções.

Para abordarmos algumas estruturas de oração sem sujeito, utilizamos a Atividade 8, que propõe, inicialmente a análise de uma manchete de jornal.

### Atividade 8 – A oração sem sujeito

1. Os alunos devem ler a manchete a seguir.



2. O professor escreve o verbo “chove” no quadro e pede que os alunos tentem preencher a lacuna à esquerda.

3. O professor exhibe outros verbos (quadro abaixo) e solicita que os alunos preencham a coluna à esquerda, quando possível, com o sujeito. Não sendo possível, devem usar o símbolo  $\emptyset$ , indicando que o espaço está vazio.

Sujeito	Verbo
	Trovejava
	Falou
	Novou
	Cantou
	Ventou
	Amanheceu
	Estiou
	Chuviscou
	Anoiteceu

4. Após terem preenchido o quadro, o professor questiona: por que alguns verbos não aceitam sujeito?

5. O professor segue perguntando em que pessoa os verbos que não aceitam sujeito estão conjugados e pede que os alunos tentem mudar o verbo para outra pessoa verbal.

6. O professor apresenta a seguinte notícia e os questionamentos sobre ela:

Choveu papel picado nas ruas de Ruy Barbosa

Em um acontecimento inusitado, as ruas de Ruy Barbosa se viram cobertas por uma chuva de papel picado nesta tarde. Residentes ficaram perplexos enquanto pedaços coloridos de papel caíam dos céus. As autoridades locais investigam a origem desse fenômeno. Até agora, não há relatos de feridos ou danos materiais, mas a cidade está em alerta enquanto tenta entender essa ocorrência rara. Moradores compartilharam fotos e vídeos nas redes sociais, transformando esse evento insólito em um tópico de conversa em toda a comunidade.

- a) O verbo *chover* na manchete refere-se a um fenômeno meteorológico?
- b) Qual o sentido do verbo *chover* na manchete?
- c) Preencha a lacuna na frase a seguir de acordo com o que é relatado na notícia

\_\_\_\_\_ choveu nas ruas de Ruy Barbosa.

- d) O que você concluiu sobre o sujeito dessa oração?

O preenchimento do quadro auxiliou os estudantes a perceberem que alguns verbos não aceitam o preenchimento da posição de sujeito. Conseguiram identificar que, na situação apresentada, tratava-se de verbos indicativos de fenômenos da natureza. A atividade enfatizou também a noção de impessoalidade e o fato de o verbo *chover* selecionar um sujeito quando usado fora de seu sentido habitual.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer da aplicação pedagógica interventiva, conseguimos resultados muito satisfatórios. Os alunos não apenas adquiriram conhecimento sobre a estrutura gramatical, mas também desenvolveram uma apreciação pela escrita e reconheceram a relevância de seu próprio dialeto dentro do ambiente escolar.

Confirmamos que o ensino de gramática, realizado através dos gêneros textuais e com atividades reflexivas e contextualizadas, observando os três eixos propostos por Vieira (2017), é uma alternativa eficiente para que o aluno tenha domínio sobre as estruturas gramaticais e desenvolva um pensamento analítico sobre a língua.

Experimentar o seu uso linguístico nas atividades de produção e reescrita de notícias e manchetes fez com que os alunos descobrissem que a sua atividade linguística tem espaço na escola. É impossível que se faça um ensino produtivo do conhecimento gramatical sem que o texto seja utilizado como recurso didático. Não se trata de sua utilização como mero pretexto para retirar frases que servirão à análise sintática, mas como uma ferramenta didática para o aprimoramento do ensino da Língua Portuguesa.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, I. *Muito Além da Gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho*. São Paulo: Parábola, 2007.

ANTUNES, I. *Gramática contextualizada: limpando “o pó das ideias simples”*. São Paulo: Parábola, 2014.

BAGNO, M. *Gramática pedagógica do português brasileiro*. São Paulo: Parábola, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) Língua Portuguesa / Secretaria de Educação Fundamental*. Brasília, 1998.

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

CALLOU, D. A propósito de norma, correção e preconceito linguístico: do presente ao passado. *Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Preconceito linguístico e cânone literário*, n. 36, p. 57-73. 2008.

CUNHA, C. *Gramática do português contemporâneo*: edição de bolso – Rio de Janeiro: Lexikon, 2017.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCNNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *et al. Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128.

DUARTE, M. E. L. Sobre o ensino da gramática nos níveis fundamental e médio: por que, quando e como? *Matraga*, Rio de Janeiro, v.19, n.30, jan/jun. 2012.

FARACO, C. A. *Norma culta brasileira: desatando alguns nós*. São Paulo: Parábola, 2008.

MOURA, E. D. de. *Maxi: 7º ano. Ensino Fundamental Anos Finais: caderno 1. Língua Portuguesa*. São Paulo: Somos: Sistemas de Ensino, 2021.

PELLEGRINI, T. *Palavra e arte: 2º grau/ Tânia Pellegrini, Marina Ferreira*. – São Paulo: Atual, 1996.

QEDU. *Composição do Ideb*: Ruy Barbosa. Disponível em: <https://qedu.org.br/municipio/2927200-ruy-barbosa>. Acesso em: 16 mai. 2023.

SOUZA, D. da S. de. Indeterminação do sujeito. In: VIEIRA, S. R. (org.). *Gramática, variação e ensino: diagnose e propostas pedagógicas*. Rio de Janeiro: Letras UFRJ, 2017, p. 144-188.

THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez, 2009.

VIEIRA, S. R. (org.). *Gramática, variação e ensino: diagnose e propostas pedagógicas*. Rio de Janeiro: Letras UFRJ, 2017.



# CONTRIBUIÇÕES DA AD PARA O ENSINO DE GRAMÁTICA: REGULARIDADES LÉXICO-GRAMATICAIIS DO DISCURSO DE AMOR EM CANÇÕES

Adelino Pereira dos Santos  
Cristhiane Ferreguett

## INTRODUÇÃO

Com uma rápida busca na rede mundial de computadores, hoje é possível encontrar diversos trabalhos acadêmicos e científicos que enfocam possíveis contribuições da Análise de Discurso de linha francesa (AD) para o ensino de Língua Portuguesa na educação básica, em especial para a prática de leitura de textos na escola. Neste artigo, apresentamos mais uma possibilidade de abordagem da AD em sua relação com o ensino de línguas, com foco especial nos elementos lexicais e no funcionamento da gramática em textos de canções em língua portuguesa e em língua inglesa.

A pesquisa que apresentamos neste artigo é resultado do projeto *O discurso de amor em canções: mapeamento de novas formações discursivas*, em desenvolvimento no Departamento de Ciências Humanas, Campus V, da Universidade do Estado da Bahia, e das discussões teóricas sobre a AD que estabelecemos no âmbito do componente curricular *Texto e Ensino*, do Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS.

A relação entre discurso, léxico e gramática parece-nos evidente quando afirmamos que o discursivo se materializa e se manifesta em textos, em suas múltiplas modalidades e semioses (Orlandi, 2000), já que não há texto sem gramática e nem gramática sem texto, conforme já nos ensinava Antunes (2003). Por outro lado, cabe não só ao analista de discurso, mas também ao professor de línguas mostrar os funcionamentos dessa relação, se tomarem como instrumentos dessa operação os conceitos, digamos, mais salientes da AD, tais como sujeito, interdiscurso/memória e formação discursiva, sendo esse último a categoria que consideramos como objeto de reflexão para a análise do discurso de amor em canções, como detalhamos nas seções subsequentes deste artigo.

## **AS RELAÇÕES DISCURSO, TEXTO, GRAMÁTICA E ENSINO DE LÍNGUAS**

Embora o título deste artigo faça referência às contribuições da AD “para o ensino de gramática”, é importante esclarecermos que, na perspectiva teórica em que nos situamos, não podemos estabelecer qualquer dicotomia quando nos referimos às relações entre língua e ensino, notadamente para o trabalho prático do professor na sala de aula. Até mesmo os termos gramática e léxico, sem as especificações necessárias, podem levar à errônea compreensão de que se trata da velha tradição do ensino da pura metalinguagem técnica dos termos da língua ou das conhecidas “regras” da sintaxe tradicional ou ainda aos manuais de gramática normativa, onde, supostamente, estariam as normas “do bem falar e do bem escrever”.

Longe disso, pensar as relações entre léxico, gramática e ensino sob o ponto de vista discursivo, e aqui agora o termo *discursivo* remete não só às perspectivas da AD, mas a todas as teorias enunciativas que se têm desenvolvido abundantemente nos campos teóricos da Linguística Ocidental desde os anos 1960, leva-nos necessariamente a situar o *texto* como o conteúdo precípua do ensino e da aprendi-

zagem de Língua Portuguesa e, mais abrangentemente, do ensino e da aprendizagem de qualquer língua. Isso porque, todo ato de interação humana através da linguagem só se dá a partir de um texto e o texto é o lugar do acontecimento do discurso.

Desse modo, ao sugerirmos um trabalho de análise linguístico-discursiva do discurso de amor em canções, seja em língua portuguesa ou em língua inglesa, ancoramos nossa análise nos pressupostos e diretrizes do ensino de línguas, conforme orientam e determinam os documentos oficiais desde o fim dos anos 1990, com os chamados Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (Brasil, 1998), e notadamente o documento mais recente, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018). Segundo este documento,

Tal proposta assume a centralidade do *texto* como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses (Brasil, 2018, p. 67, grifo do autor).

Ao assumir o texto como a centralidade do ensino e da aprendizagem de línguas em sala de aula, a BNCC aponta para a diversidade e a abundância dos gêneros textuais/discursivos que circulam e funcionam nas diferentes esferas/campos da atividade humana nas sociedades contemporâneas, assim como para múltiplas modalidades e semioses que situam o texto para além das materialidades linguísticas, o que leva, conseqüentemente, à necessidade de conceber o ensino de línguas como uma das formas de promover os novos e multiletramentos do alunado.

Para tanto, a BNCC concebe o ensino de línguas centrado em quatro eixos: “O *Eixo Leitura* [que] compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação” (Brasil,

2018, p. 71); “*O Eixo da Produção de Textos* [que] compreende as práticas de linguagem relacionadas à interação e à autoria (individual ou coletiva) do texto escrito, oral e multissemiótico, com diferentes finalidades e projetos enunciativos” (Brasil, 2018, p. 76); “*O Eixo da Oralidade* [que] compreende as práticas de linguagem que ocorrem em situação oral com ou sem contato face a face” (Brasil, 2018, p. 78); e, por fim:

*O Eixo da Análise Linguística/Semiótica* [que] envolve os procedimentos e estratégias (meta)cognitivas de análise e avaliação consciente, durante os processos de leitura e de produção de textos (orais, escritos e multissemióticos), das materialidades dos textos, responsáveis por seus efeitos de sentido, seja no que se refere às formas de composição dos textos, determinadas pelos gêneros (orais, escritos e multissemióticos) e pela situação de produção, seja no que se refere aos estilos adotados nos textos, com forte impacto nos efeitos de sentido (Brasil, 2018, p. 80).

Assim sendo, a proposta de análise linguístico-discursiva do discurso de amor em canções em língua portuguesa/língua inglesa que propomos neste artigo, recai mais diretamente sobre o Eixo da Análise Linguística/Semiótica, sem necessariamente desvincular-se dos demais eixos, já que o gênero textual/discursivo *canção*, por sua natureza multissemiótica, possibilita o trabalho do professor e do aluno, em atividades prévias ou posteriores à análise, com os demais eixos do ensino de línguas previstos na BNCC.

## **O DISCURSO DE AMOR E O CONCEITO DE FORMAÇÃO DISCURSIVA**

“Falar SOBRE o discurso de amor [...] é colocar-se na possibilidade de um olhar de *outro lugar*, o da explicitação de um processo de significação” (Orlandi, 1990, p. 1, grifo da autora). Tratar do discurso de amor em canções em língua portuguesa e em língua inglesa,

como fazemos neste trabalho, é também nos colocar nesse outro lugar previsto por Orlandi (1990) porque aqui nos empenhamos nos processos de significação do amor como uma prática discursiva, ou do amor enquanto discurso. Assim sendo, é necessário enfatizar que não conceituamos o amor, não trabalhamos nos limites da sentimentalidade e nem discutimos as relações a dois por uma abordagem sexual e/ou da amorosidade em geral, como nas relações familiares ou de amizade, mas do amor como uma memória discursiva que se vivifica e se atualiza em constantes interações por práticas histórico-sociais, sobretudo nos campos das Artes e da Literatura, em particular.

Assim sendo, reiteramos aqui as perguntas expressas por Orlandi (1990, p. 2): “que mecanismos discursivos desencadeamos quando dizemos EU TE AMO? De que natureza é o imaginário em que nos movemos com esse enunciado?”. Como resposta imediata a esses questionamentos, divisamos o discurso de amor como uma prática simbólica que ocorre no interior de uma determinada formação discursiva. E, por formação discursiva, procuramos compreendê-la fora da noção *stricto sensu* de ideologia, mas ainda no interior de um determinado gênero do discurso, neste caso o gênero canção, em Português/Inglês. Para tanto, consideramos o conceito de formação discursiva apresentado por Michel Pêcheux (1997, p. 160, grifos do autor):

Chamaremos, então, *formação discursiva* aquilo que, numa formação ideológica dada, determinada pelo estado da luta de classes, determina *o que pode e deve ser dito* (articulado sob a forma de uma arenga, de um sermão, de um panfleto, de uma exposição, de um programa, etc.). Isso equivale a afirmar que as palavras, expressões, proposições etc., recebem seu sentido da formação discursiva na qual são produzidas [...].

Por esse conceito de formação discursiva, ao abordarmos as canções “Detalhes” e “*You’ll remember me*” — ambas de autoria de Erasmo

Carlos e Roberto Carlos, a segunda com a contribuição da tradução de Sue Sheridan —, a relação discurso, léxico e gramática se insti-tui no interior da formação discursiva do amor enquanto lembrança ou saudade, conforme passamos a analisar a seguir:

### ***Detalhes***<sup>1</sup>

*Não adianta nem tentar me esquecer  
Durante muito tempo em sua vida  
Eu vou viver*

*Detalhes tão pequenos de nós dois  
São coisas muito grandes pra esquecer  
E a toda hora vão estar presentes  
Você vai ver*

*Se um outro cabeludo aparecer  
Na sua rua  
E isto lhe trouxer saudades minhas  
A culpa é sua*

*O ronco barulhento do seu carro  
A velha calça desbotada ou coisa assim  
Imediatamente você vai lembrar de mim*

*Eu sei que um outro deve estar falando  
Ao seu ouvido  
Palavras de amor como eu falei  
Mas eu duvido*

*Duvido que ele tenha tanto amor  
E até os erros do meu português ruim  
E nessa hora você vai lembrar de mim*

*À noite, envolvida no silêncio do seu quarto  
Antes de dormir você procura o meu retrato*

---

1 As letras das canções, assim como as informações disponíveis sobre elas, como autoria da composição e histórico da gravação ou interpretação, foram buscadas por palavras-chave em sítios de busca da internet, sem compromisso com apuração de informação porque qualquer divergência de dados dessa natureza não teria qualquer implicação para a análise que apresentamos neste trabalho de pesquisa.

*Mas da moldura não sou eu quem lhe sorri  
Mas você vê o meu sorriso mesmo assim  
E tudo isto vai fazer você lembrar de mim*

*Se alguém tocar seu corpo como eu  
Não diga nada  
Não vá dizer seu nome, sem querer  
À pessoa errada  
Pensando ter amor nesse momento  
Desesperada você tenta até o fim  
Mas até nesse momento, você vai  
Você vai lembrar de mim*

*Eu sei que esses detalhes vão sumir  
Na longa estrada  
Do tempo que transforma todo amor  
Em quase nada  
Mas quase também é mais um detalhe  
Um grande amor não vai morrer assim  
Por isso é que de vez em quando você vai  
Você vai lembrar de mim  
Não adianta nem tentar me esquecer*

*Durante muito muito tempo em sua vida  
Eu vou viver  
Não adianta nem tentar  
Não adianta nem tentar  
Não adianta nem tentar*

***You'll remember me***

*Don't even try forgetting me  
You'll only find  
That I'll be right there in your heart  
And on your mind  
The things we said on quiet nights  
The love we made so sweet  
Some things are hard to leave behind  
You will remember me*

*You just might find somebody else  
To fill your nights  
He'll whisper words of love to you  
It won't fell right  
You'll try to find me in his eyes  
But that's not where'll be  
I'm part of you, you can't deny  
You will remember me*

*And when he's making love to you  
Don't call my name  
You'll want to love him and though you try  
It's not the same  
The details of the life we shared  
Will haunt your memory  
You'll tell yourself that you don't care  
But you'll remember me*

*I know the thing will disappear  
As time goes by  
But feelings linger in our hearts  
They will not die*

*Though we may go our separate ways  
This love will always be  
In years to come, just like today  
You will remember me*

*Don't even try forgetting me  
You'll only find  
That I'll be right there in your heart  
And on your mind  
The things we said on quiet nights  
The love we made so sweet  
These things are hard to leave behind  
You will remember me*

“Detalhes” e “*You'll remember me*” são textos articulados sob a forma de canção (Pêcheux, 1997), no interior da formação discursiva

do amor enquanto lembrança ou saudade. Em ambas as canções, ainda que diferenciadas pelas materialidades das línguas em que se apresentam (Português/Inglês), o léxico e a gramática funcionam a partir dessa formação discursiva. Isso equivale a dizer que os sentidos que se instituem nessas canções possibilitam divisar a equivalência *amor = saudade/lembrança*, e, conseqüentemente, a materialização dessa fórmula pelas paráfrases *amo, logo sinto saudade/lembro* ou *sinto saudade/lembro porque amo*, o que seria, na perspectiva de Orlandi (1990), uma das muitas formas de dizer EU TE AMO.

Desse modo, em termos enunciativos, nessas canções o sentido de amor se manifesta como coisas, fatos e situações que fazem o eu-lírico lembrar do ser amado e, conseqüentemente, sentir falta (*saudade/to miss*), como um sentimento que traz incômodo e/ou sofrimento, pela impossibilidade de reviver aquelas experiências, pela ausência declarada do ser amado. Em “Detalhes” e “*You’ll remember me*” (“Você se lembrará de mim”, em tradução literal), os títulos das canções já apontam para as tantas “coisas que fazem lembrar” do ser amado porque em ambas as canções o eu-lírico faz um elenco das situações vividas pelos amantes e o apresenta como uma “jura ou ameaça” da constância virtual desses momentos, sempre recobrados pelos pequenos “detalhes/lembranças” a perseguirem ou assombrarem o ser amado, com a presença constante do outro em sua vida.

Em termos lexicais, são muitos os elementos em que os sentidos de saudade/sentir falta se constituem, em ambas as canções. Esses elementos se manifestam como **regularidades** dessa formação discursiva, o que equivale a dizer que em TODAS as canções por nós analisadas em que predomina a formação discursiva do amor enquanto saudade ou lembrança estará, inevitavelmente, incontestavelmente, uma relação ou citação de coisas/momentos/situações que fazem lembrar o ser amado. Em “Detalhes”, são as minúcias desimportantes do cotidiano do ser amado que trarão a lembrança do eu-lírico: os “cabelos grandes” de um outro pretendente/cabeludo, “o ronco barulhento do seu carro”,

“a velha calça desbotada” “até os erros do (meu) português ruim”, “o retrato em uma moldura na parede” ou situações e experiências sensíveis como “o silêncio do quarto à noite” ou “o toque no corpo” são detalhes que podem morrer ao longo do tempo, mas que permanecerão, “de vez em quando” a fazer lembrar o ser amado/o outro/o eu-lírico.

Já em “*You’ll remember me*” há evidentemente uma tentativa de aproximação daqueles elementos lexicais, mas, pelas singularidades inusitadas dos “detalhes” que foram elencados em Português, língua original da canção, a relação das coisas que fazem lembrar, como uma regularidade dessa formação discursiva, recaem sobre situações vividas, experienciadas no trato amoroso: “*The things we said on quiet nights*” (“As coisas que dissemos no silêncio da noite”, em livre tradução nossa), “*The love we made so sweet*” (“O amor que fizemos tão docemente”), “*You’ll try to find me in his eyes, but that’s not where’ll be*” (“Você me procurará nos olhos dele, mas não estarei lá”). Todas essas expressões acompanhadas da promessa/jura/ameaça da sua constância (do eu-lírico) na vida do ser-amado, como a assombrá-lo para o resto da vida: “*The details of the life we shared, will haunt your memory*” (“Os detalhes da vida que compartilhamos vão assombrar as suas lembranças”).

Em termos gramaticais, observamos outra regularidade, porque em todas as canções que analisamos, as que se constituem por essa formação discursiva, os tempos verbais se organizam ainda a serviço daquelas situações/momentos/eventos/coisas que fazem lembrar o ser amado, seja no passado (pretérito perfeito ou imperfeito, como mais comum) ou no futuro (futuro do presente e futuro perifrástico em Português ou o futuro simples/*simple future* — *will* — da Língua Inglesa). Em “Detalhes” há a presença e reiteração dos verbos **lembrar** e **esquecer** em muitos dos seus versos, conjugados e associados à palavra saudade. Essa é uma relação léxico-gramatical que se observa como outra regularidade da formação discursiva do amor como lembrança ou saudade. O verbo *esquecer* aparece já no primeiro verso da canção,

mas em sua forma negativa, o que, conseqüentemente, evoca o sentido de *lembrar*, como uma paráfrase pressuposta: “Não adianta nem tentar me esquecer” equivale a/pressupõe “Você vai sempre lembrar de mim”.

O verbo lembrar aparece conjugado no futuro perifrástico (IR-presente + verbo principal no infinitivo), absolutamente associado ao sentido de saudade: “E isto lhe trouxe saudades minha, a culpa é sua”, que, em termos enunciativos, funciona como uma ameaça, como uma praga jogada ao ser amado, a maldição de ter o eu-lírico sempre presente em sua vida: “*Imediatamente você vai lembrar de mim*”. O esquema, a estrutura da canção, isto é, a disposição dos versos para a formação das estrofes funciona como uma fórmula discursiva, a saber: relação de coisas/situações/eventos que fazem lembrar o ser amado + declaração de ameaça/maldição + verbo lembrar no futuro perifrástico, como revelam muitos versos em cada uma das estrofes da canção: “E a toda hora **vão estar** presentes/**você vai ver**”; “E nessa hora **você vai lembrar** de mim”; “E tudo isto **vai fazer você lembrar** de mim”; “Mas até nesse momento, **você vai / Você vai lembrar** de mim”. E, a ameaça/praga/maldição se concretiza: “Durante muito tempo em sua vida, **eu vou viver**”. E a canção termina com a repetição, reiteração da ameaça inicial, presente como primeiras palavras do primeiro verso: “Não adianta nem tentar/não adianta nem tentar/não adianta nem tentar”, como uma fórmula mágica, um sortilégio a hipnotizar o ser amado.

Em “*You’ll remember me*”, o título da canção (“Você se lembrará de mim”) traz o verbo (*to remember*/lembrar) no futuro simples, sem qualquer outra marca de temporalidade, a não ser a sua conjugação pelo verbo auxiliar (*will*) na forma contraída. Essa ausência de qualquer outra marca temporal do futuro simples revoga o sentido do tempo verbal do futuro como uma promessa/jura de amor eterno, para funcionar como uma ameaça, uma maldição, uma praga: “Você se lembrará de mim!”. Os advérbios ausentes aqui realmente fazem faltam, mas são parte da constituição do sentido da formação discursiva.

siva do amor como saudade ou lembrança. Estão ausentes na conjugação “*You’ll remember me*” advérbios como *always/sempre, forever/para sempre, for all my life/por toda a minha vida*, típicos da outra formação discursiva, a do amor eterno (*I will always love you / Eu sempre te amarei*, etc.), advérbios esses que aparecem abundantemente em títulos e versos de muitas canções em Língua Inglesa, como uma jura/promessa do amor eterno.

A regularidade da presença/aparecimento da dupla verbal **lembrar** e **esquecer** como característica da formação discursiva do amor como saudade ou lembrança é confirmada já no primeiro verso da canção “*You’ll remember me*”, com a enunciação do verbo *to forget* (esquecer) “conjugado” na forma do imperativo negativo (“*Don’t forget!*”). O verso “*Don’t even try forgetting me*” (“Nem mesmo tente me esquecer”, em tradução literal), não traz o sentido evocado e pressuposto do primeiro verso da canção em Português, como dissemos anteriormente. Em vez disso, ampara-se no próprio sentido do título e é corroborado pelos versos seguintes da canção, como um enunciado que se completa (“*You’ll only find / That’ll be right there in your heart / And on your” mind* — “[Se você tentar me esquecer] vai apenas descobrir que eu estarei aí, no seu coração e na sua mente”), o que completa a enunciação do sentido de maldição, praga, ameaça, igualmente já discutido.

Nesta versão em *língua inglesa*, diferentemente da canção “Detalhes”, em Português, não há a relação das “coisas que fazem lembrar o ser amado” tão típica dessa formação discursiva, como provam as tantas outras canções que nela se constituem. Não há menção a elementos lexicais como cartas, retratos, quadros na parede etc.: “Rasgue as minhas cartas e não me procure mais” / “E na parede do meu quarto ainda está o seu retrato”, que são versos assaz conhecidos do cancionário brasileiro.<sup>2</sup> Mas há a relação de fatos/eventos/acontecimentos

---

2 São versos das canções “Devolva-me”, de Adriana Calcanhoto, e “Gostava tanto de você”, de Tim Maia, que igualmente se constituem pela formação discursiva do amor como saudade ou lembrança.

vivididos e experienciados pelos amantes, seguidos da reiteração da frase-fórmula que se constituem, no texto/canção/poema como um refrão: “*You’ll remember me*”.

Mas, na canção em Língua Inglesa, o tom de ameaça, maldição e praga melhor se constitui porque há, no texto, muitas explicações das razões pelas quais o ser amado não poderá esquecer o eu-lírico, há uma forte e extrema ligação carnal e espiritual entre eles, como seres inseparáveis: “*I’m part of you / You can’t deny*” (Sou parte de você / Você não pode negar), “*But felling lingers in our heart / They will not die*” (Mas os laços de sentimentos em nosso coração não morrerão) etc., declarações igualmente acompanhadas do refrão “Você se lembrará de mim”. O que se observa aqui, de tudo isso, é a conjugação dos verbos, majoritariamente no futuro simples (*will* + verbo principal), a serviço dessa formação discursiva do amor como saudade ou lembrança, funcionando a partir de uma enunciação como uma praga/ameaça/maldição, no jogo, cenário, em que que essa canção se apresenta.

### **A DUPLA POLARIZAÇÃO DO SENTIDO DA PALAVRA SAUDADE/MISSING: AS RELAÇÕES LÉXICO-GRAMÁTICAS A SERVIÇO DA FORMAÇÃO DISCURSIVA.**

Michel Pêcheux (1997) chamou de *processo discursivo* as operações linguísticas de constituição de sentidos de palavras, expressões e proposições que ocorrem no interior de uma formação discursiva dada. Essas operações vão desde mudança de sentido de um mesmo elemento linguístico ao passarem de uma formação discursiva a outra, às repetições de sentido por paráfrases e sinônimas, aos jogos de substituições — hiponímias, hiperonímias, dentre outros — no interior de um texto de um gênero discursivo dado. São palavras de Pêcheux (1997, p. 161, grifos do autor):

[...] se se admite que as *mesmas* palavras, expressões e proposições mudam de sentido ao passar de uma

formação discursiva a uma outra, é necessário também admitir que palavras, expressões e proposições *literalmente diferentes* podem, no interior de uma formação discursiva dada, “ter o mesmo sentido”, o que — se estamos sendo bem compreendidos — representa, na verdade, a condição para que cada elemento (palavra, expressão ou proposição) seja dotado de sentido. A partir de então, a expressão *processo discursivo* passará a designar o sistema de relações de substituição, paráfrases, sinónímias, etc., que funcionam entre elementos linguísticos — “significantes” — em uma formação discursiva dada.

Outra regularidade da formação discursiva do amor como saudade ou lembrança, que passamos a discutir nesta seção, é a presença ou aparecimento reiterados da própria palavra *saudade*, nas canções que se consubstanciam por essa formação discursiva em língua portuguesa, ou expressões e formas verbais com essa correlação de sentido, em canções da Língua Inglesa (*to miss/missing*). Contudo, por um *processo discursivo*, conforme previsto por Pêcheux (1997), na citação supracitada, a análise das canções mediadas por essa formação discursiva (e são abundantes os exemplos, tanto em Português como em Língua Inglesa), nos faz perceber não necessariamente uma mudança de sentido da palavra *saudade* (ou *to miss/missing*) no interior dessa formação discursiva, mas uma *polarização do sentido*, confirmando a existência, portanto, de dois tipos de saudade: uma saudade boa e uma saudade ruim, como passamos a discutir a partir da canção “Qui nem jiló”, de 1950, composição de Luiz Gonzaga e Humberto Teixeira, estilo xote e/ou baião, imortalizada na gravação de Luiz Gonzaga:

### ***Qui nem jiló***

*Se a gente lembra só por lembrar  
O amor que a gente um dia perdeu  
Saudade inté que assim é bom*

*Pro cabra se convencer  
Que é feliz sem saber  
Pois não sofreu*

*Porém se a gente vive a sonhar  
Com alguém que se deseja rever  
Saudade, entonce, aí é ruim  
Eu tiro isso por mim  
Que vivo doido a sofrer*

*Ai quem me dera voltar  
Pros braços do meu xodó  
Saudade assim faz roer  
E amarga qui nem jiló*

*Mas ninguém pode dizer  
Que me viu triste a chorar  
Saudade, o meu remédio é cantar  
Saudade, o meu remédio é cantar*

*Ai quem me dera voltar  
Pros braços do meu xodó  
Saudade assim faz roer  
E amarga qui nem jiló*

*Mas ninguém pode dizer  
Que me viu triste a chorar  
Saudade, o meu remédio é cantar  
Saudade, o meu remédio é cantar*

“Qui nem jiló” se consubstancia pela formação discursiva do discurso de amor como saudade ou lembrança, embora não apresente as outras regularidades que são prototípicas dessa formação discursiva, como a relação ou elenco de coisas/fatos/situações/eventos que fazem lembrar o ser amado, como demonstramos na seção anterior deste trabalho. Contudo, é importante enfatizar que um texto, em nosso caso uma canção, não precisa necessariamente apresentar todas as regularidades da formação discursiva (predominante ou não) que o atravessa

e/ou em que se consubstancia, desde que haja pelo menos uma dessas regularidades.

Diferentemente das canções anteriores, ou das tantas outras canções que se originam nessa formação discursiva, o eu-lírico de “Quem jiló” não declara enfaticamente o seu amor porque a enunciação funciona como uma afirmação da polaridade de sentido da palavra saudade, ao explicar que há uma *saudade boa* e uma *saudade ruim*: a boa é a que deixa o eu-lírico feliz, que o faz cantar. A saudade ruim é aquela que amarga “quem jiló”. Notemos que a enunciação não se caracteriza como uma tentativa de definição da palavra saudade, mas, tomando como pressuposto que seu sentido seja conhecido, a canção expressa essa polarização.

Em termos linguísticos, percebemos que essa polarização se dá no plano lexical por dois conjuntos de palavras que pertencem a um e a outro polo, respectivamente. Primeiro palavras que remetem ao sentido de saudade boa: “Se a gente *lembra só por lembrar*” / “Saudade inté que assim é *bom*” / “Que é *feliz sem saber*” / “Pois *não sofreu*”. No outro polo, palavras que remetem ao sentido de saudade ruim: “[...] se a gente *vive a sonhar*” / “Saudade, entonce, aí é *ruim*” / “Que vivo *doido a sofrer*”.

Em termos gramaticais, a passagem de um polo a outro se dá no plano sintático, por operadores discursivos que, por funcionarem no interior da formação discursiva do amor como saudade ou lembrança, funcionam, simultaneamente, como um *processo discursivo* (Pêcheux, 1997) de *repolarização* do sentido da palavra saudade: são as conjunções adversativas *porém* e *mas*, o advérbio *até/inté* e os conectores conclusivo e o explicativo *pois*, que funcionam metaforicamente pelo seguinte esquema: a saudade é boa se a gente lembra só por lembrar + explicação / porém/mas a saudade é ruim se a gente vive a sonhar + explicação e conclusão. Essa polarização ainda se estende até as últimas estrofes e versos da canção, tanto em termos lexicais como

gramaticais/sintáticos: “*Mas ninguém pode dizer que me viu triste a chorar / Saudade, o meu remédio é cantar*”.

Essa mesma polarização de sentido da palavra *saudade/missing* pode ser percebida no fragmento da canção “*Missing you*”, que apresentamos a seguir, canção de Diana Ross, de 1984, pela composição de Lionel Richie:

### ***Missing you***

*Since you've been away  
I've been down and lonely  
Since you've been away  
I've been thinking of you  
Trying to understand  
The reason you left me  
What were you going through?  
Ooh-ooh, ooh-ooh-ooh  
I'm missing you  
Tell me why the road turns  
Ooh-ooh, ooh-ooh-ooh  
I'm missing you  
Tell me why the road turns  
Oh-oh  
Oh-oh-oh  
As I look around  
I see things that remind me  
Just to see you smile  
Made my heart fill with joy  
I'll still recall  
All those dreams we shared together  
Where did you run to, boy?  
Ooh-ooh, ooh-ooh-ooh  
I'm missing you  
Tell me why the road turns (tell me why the road turns)*

“*Missing you*” (“Saudade de você” ou “Sentindo a sua falta”, em tradução livre ou literal) apresenta um plano enunciativo mais comum em canções atravessadas por essa formação discursiva: o eu-lírico se dirige ao ser amado para declarar o seu amor e dizer que sente a sua falta/saudade. Assim, diferente de “*Qui nem jiló*”, há aqui a relação de coisas/eventos/fatos/situações que fazem lembrar o ser-amado, como provam os versos “*I see things that remind me / Just to see you smile...*” (“Vejo coisas que me fazem lembrar de você / Apenas por ver o seu sorriso...”) e “*I’ll still recall / All those dreams we shared together*” (“Vou sempre recordar / De todos os sonhos que juntos compartilhamos”).

Contudo, em termos discursivos, há uma semelhança significativa entre “*Missing you*” e “*Qui nem jiló*”, porque em “*Missing you*” há claramente aquela mesma polarização da saudade boa e da saudade ruim, mesmo com um processo discursivo relativamente diferente. Os polos aqui não são marcados por conjuntos distintos de elementos lexicais que remetem a um ou outro ponto, como na canção anterior, mas na marcação de *momentos distintos* vividos pelo eu-lírico em companhia do ser amado. Há, em primeiro plano, a marcação do tempo presente, do aqui-agora de dor e sofrimento em que o ser amado está longe/distante/ausente, em oposição aos bons momentos do passado, em que viveram juntos, felizes. O agora remete ao justo momento da partida, em que recordar essa situação causa desconforto ao eu-lírico (saudade ruim), oposto à felicidade do passado, quando desfrutavam da companhia um do outro — o polo da saudade boa.

Em termos linguísticos, esse *processo discursivo* (Pêcheux, 1997) de *repolarização* se dá da seguinte forma: advérbio e formas verbais marcadoras do tempo verbal *present perfect* (*since* + verbo auxiliar no presente + verbo principal no particípio), nos quatro primeiros versos da primeira estrofe do poema/canção: “*Since you’ve been away / I’ve been down and lonely / Since you’ve been away / I’ve been thinking of you*” (“Desde que você se foi / Tenho estado triste e sozinho / Desde que você se foi / Tenho pensado em você”), que é o polo onde a sau-

dade é ruim (triste e sozinho). O outro polo é o da recordação feliz, da saudade boa, que é acionado pelos versos “*Things that remind me of you*” (“Coisas que me fazem lembrar de você”); “*Just to see you smile / Made my heart fill with joy*” (“Apenas por ver o seu sorriso [em minha recordação] / Faz meu coração se encher de alegria”). Nesta canção, dois versos funcionam como gatilho para a mudança do polo de sentido da palavra *missing/saudade*: “*What were you going through?*” (“Para onde você se foi?”), em tradução livre, e “*Tell me why the road turns*” (“Diga-me por que a estrada vira”), verso este que funciona, no texto, também como um refrão da canção.

Como podemos perceber, embora por um processo discursivo diferente, as canções “Qui nem jiló” e “*Missing you*” mobilizam, cada uma em sua língua respectiva, Português/Inglês, elementos lexicais e recursos gramaticais que funcionam, em cada canção, no interior da formação discursiva do amor como saudade ou lembrança, para uma dupla polarização do sentido da palavra *saudade/missing*: uma saudade boa e uma saudade ruim, uma que “faz feliz” e “traz alegria/*joy*”, a outra que faz o eu-lírico se sentir “*down and lonely*” porque “amarga qui nem jiló”.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Há tanto no cancionero em língua portuguesa como em língua inglesa uma enormidade de canções que se consubstancia, se origina ou é atravessada pela formação discursiva do amor como saudade ou lembrança. São canções de diferentes épocas e estilos, de ritmos diversos e até de diferentes marcações da variação linguística (“Qui nem jiló” / *entonce / xodó*). O que as aproximam são os traços comuns entre elas, que não são meras coincidências porque funcionam igualmente em todas, mesmo que certos traços estejam pronunciados mais em umas que em outras ou mesmo ausentes. O que estamos chamando aqui livremente de traços, são justamente as **regularidades** dessa

formação discursiva, conforme demonstramos brevemente nas seções anteriores deste trabalho.

Somos da compreensão de que não cabe ao professor de línguas, seja o docente de Língua Portuguesa ou o de Língua Inglesa da educação básica, empreender uma análise *stricto sensu* do discurso com seus alunos, isto é, com conceitos e procedimentos metodológicos de análise oriundos dessa ou daquela corrente epistemológica porque esse é justamente o trabalho do analista de discurso. Contudo, o conhecimento do processo analítico e o domínio mínimo de seus aspectos teóricos e metodológicos permitem ao professor de línguas uma abordagem menos preconceituosa ou dicotômica das relações língua/discurso; discurso/texto; léxico/gramática; língua/gramática etc. Do lugar em que nos situamos, divisamos que são falsas essas dicotomias porque o discurso funciona na e pela língua (e outras semioses!), a gramática acontece no texto, o texto se constitui por elementos lexicais, língua e discurso não se separam, tudo isso junto, imbricado e a favor da constituição dos sentidos, em dado momento histórico, com atores sociais e sujeitos (empíricos, ideológicos e sociais) que dialogam e se (inter)relacionam.

Neste artigo, trouxemos somente exemplos dessa interrelação e funcionamento entre léxico e gramática no interior de uma formação discursiva dada, a do discurso de amor como saudade ou lembrança. É preciso salientar que há muitos outros *processos discursivos* que funcionam de modos distintos no interior de outras tantas formações discursivas, conforme revelam os dados de nossa pesquisa, já publicados e em processo de publicação, como resultados de nosso projeto (Santos, 2020; Santos; Heine, 2019). Com essa afirmação, chamamos a atenção para a limitação das análises que empreendemos nas seções deste trabalho, mas, que seguem com nossa certeza de que pelo menos apontamos para os professores de línguas que a elas tenham acesso se não um caminho seguro, pelo menos trilhas ou labirintos que despertem a inquietação e/ou a curiosidade para novas buscas e caminhadas.

## REFERÊNCIAS

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

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular: educação é a base*. Língua Portuguesa. Brasília: MEC, 2018.

ORLANDI, E. Palavra de amor. *Caderno de Estudos Linguísticos*, Campinas, vol. 19, p.75-95, jul./dez, 1990.

ORLANDI, E. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. Campinas: Pontes, 2000.

PÊCHEUX, M. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Tradução de Eni P. Orlandi. 3. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 1997.

SANTOS, A. P. dos. O discurso de amor em canções: as formações discursivas da dor e da saudade. *Fórum Linguístico*. Florianópolis, v. 17, n.1, p. 4389–4397, jan./mar. 2020.

SANTOS, A. P. dos; HEINE, L. M. B. Para além dos sentidos, do tempo e do espaço: o discurso de amor em duas formações discursivas. *Travessias*, Cascavel, PR, v. 13, n. 1, p. 226-238, jan./abr. 2019.



# **VARIAÇÃO E ENSINO: ESTRATÉGIAS DIDÁTICAS PARA ABORDAR O APAGAMENTO DO GRAFEMA “R” EM POSIÇÃO PÓS-VOCÁLICA**

Juliana Escalier Ludwig-Gayer  
Silvana Santos Damasceno Nascimento

## **INTRODUÇÃO**

A variação linguística é uma realidade que acomete todas as línguas naturais e vem sendo investigada nas suas múltiplas faces por diferentes ramos das ciências da linguagem, como a Linguística Histórica, a Dialektologia, a Sociolinguística Variacionista dentre outras. O interesse multifacetado pelo caráter heterogêneo da língua procura explicar o fenômeno da variação tendo em vista, sobretudo, a relação que se estabelece entre língua e sociedade. Um dos aspectos centrais dessa investigação volta-se para a diversidade do repertório linguístico que os falantes possuem e acionam em função da situação de comunicação em que estão inseridos. Essa seleção linguística acionada pelo falante sofre uma espécie de patrulhamento da sociedade, que, por idealizar a língua como um fenômeno homogêneo, privilegia certas variantes como modelo a ser reproduzido e desqualifica determinados usos que acabam sendo estigmatizados.

O interesse da Linguística Histórica pelo caráter variacionista da língua busca dar conta de compreender e explicar o processo evolutivo que culminou em mudanças de natureza lexical, fonética, fonológica, morfológica etc. Já a Dialetoлогия e a Sociolinguística, embora sejam ciências autônomas, possuem alguns pressupostos em comum: estudam o uso real da língua, reconhecem a variação na fala e na comunidade de fala e atestam a natureza regular da variação ao explicar que o uso variável da língua não é caótico. Os estudos sociolinguísticos, por sua vez, partem do pressuposto de que a variação está condicionada a fatores estruturais e sociais (idade, sexo, região, escolaridade, nível de monitoramento etc.) passíveis de serem observados em uma comunidade de fala.

A falta de conhecimento acerca de todos esses aspectos linguísticos contribui para o desencadeamento de atitudes preconceituosas diante dos fatos de variação e mudança e potencializa o uso da língua como elemento de exclusão social. Sob esse prisma, os fatores que condicionam a escolha linguística e determinam o valor social a ela atribuído também precisam ser discutidos nas escolas, visto que a discriminação motivada pelos usos que se faz da língua é perceptível não só no contexto escolar, mas também permeia outros espaços sociais, podendo, inclusive, dificultar o acesso a bens e serviços públicos.

No contexto escolar, o modelo de ensino de língua tem se mostrado pouco atrativo aos alunos. Essa rejeição é marcada pelos conflitos existentes entre os modelos de língua presentes no embate: a norma popular dominada pelo estudante é muito distante da norma de prestígio ensinada na escola. Cagliari (2002, p. 3) reforça que “alunos são falantes nativos, cuja habilidade linguística é muito maior do que o material linguístico usado pela escola em todas as atividades”. Nesse sentido, o papel do professor é entender que:

[...] a língua que a criança domina pode não ser exatamente o mesmo sistema que ele domina. O fato de po-

der serem sistemas diferentes deve ser sempre levado em consideração na hora de fazer qualquer intervenção, e com muito cuidado para não haver qualquer desprezo pelo sistema da criança (Santos, 2020, p. 10).

Uma discussão necessária a se fazer na escola é esclarecer aos estudantes que o valor das variantes linguísticas é definido em função do valor social atribuído ao seu falante. A orientação para que eles se apropriem das formas de prestígio não pode estar desassociada da informação de que as relações de poder são definidas a partir desse viés. É importante descortinar que as camadas que detêm o prestígio econômico e social são responsáveis por impor a sua norma sobre as outras. Essa imposição é evidenciada, sobretudo, quando se considera a modalidade escrita da língua, que, uma vez moldada aos ditames das camadas social e economicamente prestigiadas, será utilizada como fonte de transmissão de informações de ordem política e cultural, já que:

A língua padrão é um sistema comunicativo ao alcance de uma parte reduzida dos integrantes de uma comunidade; é um sistema associado a um patrimônio cultural apresentado como um *corpus* definido de valores fixados na tradição escrita (Gnerre, 2009, p. 6).

A escola cumpre bem o seu papel de mostrar a norma socialmente prestigiada, no entanto, a forma como essa questão é abordada faz com que muitos estudantes, ao perceberem a valorização exacerbada atribuída à norma tida como padrão, sintam no cotidiano, intra e extraescolar, o desprestígio de sua fala e de sua escrita. Tal constatação, por vezes, desencadeia uma postura de negação em aprender o que eles consideram ser do outro, ou seja, a norma culta<sup>1</sup> que eles reconhe-

---

1 Segundo Faraco (2008, p. 73), “[...] a norma culta/comum/standard é a variedade que os letrados usam correntemente em suas práticas mais monitoradas de fala e escrita, a norma-padrão não é propriamente uma variedade da língua, mas um constructo sócio-histórico que serve de referência para estimular um processo de uniformização”.

cem na leitura e na escuta, mas ignoram nos modos de domínio, isto é, nas mais variadas situações cotidianas em que estão envolvidas ações de fala e de escrita.

Atentos à necessidade de fomentar discussões acerca da heterogeneidade e do preconceito linguístico durante a formação na Educação Básica, documentos oficiais, que normatizam o processo de ensino e aprendizado nas escolas brasileiras, têm previsto, no trabalho didático com Língua Portuguesa, a abordagem da variação linguística, objetivando fazer com que os estudantes reconheçam as variedades da língua falada, o conceito de norma-padrão e o de preconceito linguístico, bem como acessem todos os recursos que lhes permitam se apropriar da modalidade formal prevista para a produção dos textos escritos. Nesse sentido, convém que os resultados das pesquisas desenvolvidas pelas ciências da linguagem subsidiem a abordagem sobre variação linguística na escola.

O conhecimento científico sistematizado pode e deve ser usado em situações didáticas, pois certamente contribuirá para a ampliação da competência linguística dos estudantes. Sob tal perspectiva, as linhas a seguir descrevem um trabalho de intervenção na prática pedagógica que teve por objetivo a redução do percentual de desvios ortográficos motivados pela interferência da fala, nos textos escritos por estudantes de sexto ano, em que se observa o apagamento do grafema *r* em posição pós-vocálica. As reflexões teórico-metodológicas defendidas e implementadas neste trabalho foram desenvolvidas no âmbito do PROFLETRAS (UFBA) e possibilitaram redimensionar o olhar sobre a fonética, a fonologia e o ensino de ortografia, promovendo aproximações entre os saberes acadêmicos e as práticas de letramento escolar.

O texto está organizado da seguinte forma: na próxima seção são apresentadas as diretrizes para o trabalho com a variação linguística previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Na sequ-

ência, são tecidas algumas considerações sobre a interferência da fala na escrita. A quarta seção detalha os aspectos teórico-metodológicos que nortearam a pesquisa (objetivos, participantes, metodologia e abordagem didática). Na última seção, são apresentadas as considerações finais.

## **ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: A VARIAÇÃO SOB A ÓTICA DA BNCC**

O ensino da língua portuguesa sempre foi alvo de discussões teóricas e embates metodológicos. Pesquisadores, professores, gramáticos e autores de livros didáticos divergem, não raramente, acerca das estratégias necessárias à formação do indivíduo letrado. Nessa discussão, a construção de um currículo educacional que fosse comum a todo território nacional ganhou notória importância ao longo dos anos.

A publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), em 1997, formou os alicerces para a criação dos marcos regulatórios cujo maior interesse era melhorar o ensino no Brasil. Durante três décadas, os PCN se colocaram como um parâmetro de caráter indutor das matrizes curriculares para a Educação Básica. As orientações presentes no documento não eram impositivas, apenas buscavam direcionar as ações didático-pedagógicas em todas as áreas do conhecimento. Dentro da mesma perspectiva, no final dos anos 1990, foram publicadas as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) com o fito de organizar e articular o desenvolvimento das ações pedagógicas nos sistemas de ensino municipais e estaduais. As DCN projetaram uma base nacional comum e obrigatória no que diz respeito à orientação e à organização das escolas. No entanto, o referido documento não tratava do conteúdo curricular como previsto nos PCN. Nesse cenário, tornava-se necessária e urgente a criação de um documento que abarcasse tanto a orientação dos trabalhos pedagógicos por disciplina quanto os princípios e os fundamentos a serem adotados no ensino dessas

disciplinas. Foi esse o contexto que levou à discussão e à criação de um currículo comum na educação brasileira.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada em dezembro de 2017, traça as diretrizes que deverão ser seguidas em todo o percurso da Educação Básica, que compreende a Educação Infantil, o Ensino Fundamental (anos iniciais e anos finais) e o Ensino Médio. Em sua estrutura, o documento apresenta dez competências gerais, que fornecerão lastro para todo o ensino na Educação Básica, as quais se desdobrarão em competências específicas em cinco áreas do conhecimento: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Religião.

No que diz respeito ao componente curricular de Língua Portuguesa, verifica-se o interesse em possibilitar um ensino alinhado às recentes descobertas científicas no campo da linguagem, o que inclui a abordagem acerca da variação linguística. Na BNCC, a heterogeneidade da língua (composta pelas variedades do Português falado e pelas outras mais de 250 línguas faladas no país — indígenas, de imigrantes, de sinais, crioulas e afro-brasileiras) é considerada como um dos aspectos da diversidade cultural brasileira. Por isso, o documento preconiza a relevância dessa discussão no espaço escolar. Segundo a BNCC, é imprescindível fornecer instrumentos que possibilitem aos alunos conhecer e valorizar as realidades nacionais e internacionais da diversidade linguística. O texto também prevê o incentivo “[...] à análise de diferentes situações e atitudes humanas implicadas no uso linguístico, como o preconceito linguístico” (Brasil, 2018, p. 70).

A variação linguística está contemplada na BNCC como uma das práticas de linguagem e sua abordagem está prevista no eixo de análise linguística/semiótica. Esse eixo “envolve os procedimentos e estratégias (meta)cognitivas de análise e avaliação consciente durante os processos de leitura e de produção de textos (orais, escritos e multissemióticos) [...]” (Brasil, 2018, p. 80). Segundo a BNCC, no que

diz respeito aos textos orais, a análise linguística envolve elementos próprios da fala (ritmo, altura, intensidade, clareza de articulação, variedade linguística adotada, estilização etc.), elementos paralinguísticos (postura, expressão facial, gestualidade etc.), estilo (escolhas lexicais, variedades linguísticas) e a utilização de mecanismos sintáticos e morfológicos de acordo com a situação de produção, a forma e o estilo de gênero.

A previsão de um trabalho didático-pedagógico amparado nos eixos estabelecidos pela BNCC é respaldada pelas inúmeras discussões que foram e são travadas por estudiosos da língua, as quais sempre defenderam a necessidade de incorporar ao ensino de Português as reflexões acerca da heterogeneidade linguística.

Cabe destacar que, uma vez prevista nos documentos oficiais, já é possível encontrar propostas de atividades relativas à variação linguística em muitos livros didáticos. Mas nem sempre as reflexões propostas conseguem dar conta da complexa questão que a temática exige. Diante do exposto, ressalta-se a necessidade da implementação de abordagens que de fato explorem a variação linguística como um fenômeno natural com vistas a ressignificar, para os estudantes, a noção de “erro linguístico”. Nesse processo, é imprescindível descortinar os aspectos que envolvem o monitoramento linguístico, isto é, é preciso desenvolver nos estudantes a consciência de que, ao falante, é possível adequar fala e escrita ao seu contexto de uso tendo em vista o atendimento às convenções sociais, que podem exigir maior ou menor grau de monitoramento durante a atividade verbal.

### **TRANSCRIÇÃO DA FALA: UM OLHAR PARA O APAGAMENTO DO R PÓS VOCÁLICO**

O senso comum possui uma percepção enviesada sobre o monitoramento no uso da língua. A maioria das pessoas entende que o uso formal da língua deve estar atrelado à modalidade escrita, enquan-

to nas situações de oralidade pode haver uma espécie de vale-tudo. Existem, no entanto, situações de fala que se caracterizam pela formalidade extrema, como a condução de uma cerimônia de formatura, por exemplo. Por outro lado, há modalidades de textos escritos que não obedecem às convenções nem aos protocolos formais previstos para a produção escrita, como as mensagens de texto compartilhadas via *WhatsApp*, em que se evidenciam, comumente, produções pouco monitoradas e de uso ortográfico peculiar, como as abreviações (“vc” ao invés de “você”) e as supressões (“bjão” ao invés de “beijão”). Em situações dessa natureza, o imediatismo dita as normas da conversação, por isso:

Os textos saem quase no ritmo da fala (estão se constituindo outros gêneros e outros padrões de textualidade), predominam as variedades linguísticas pouco monitoradas e até mesmo a forma de grafar as palavras passa por um processo de estenografização (o chamado internetês) (Faraco, 2016, p. 52).

Além desses, muitos outros exemplos poderiam ser arrolados para demonstrar que o caráter informal da língua não deve estar associado unicamente às situações de fala, tampouco se deve caracterizar os textos escritos como exemplos típicos da modalidade formal do Português. Os níveis de formalidade ou informalidade se fazem presentes tanto na fala quanto na escrita e são determinados pelos sentidos que são agregados aos enunciados, sejam eles pronunciados ou redigidos. Cabe destacar, ainda, que a relação entre oralidade e escrita apresenta fronteiras que se tornam mais ou menos rígidas em função das circunstâncias sociocomunicativas que as caracterizam. Por isso, constitui tarefa da escola a implementação de uma pedagogia que favoreça ao estudante a compreensão acerca da influência da relação fala/escrita.

A trajetória percorrida do oral para o escrito parte do domínio que o falante possui das normas populares em direção às normas de prestígio. Esse percurso inclui, invariavelmente, a transposição de certos processos fonético-fonológicos variáveis na fala para os textos escritos. Constituem exemplos, dessa natureza, a inserção ou o apagamento de segmentos na estrutura silábica de determinadas palavras. O que pode ser observado nos casos de ditongação (vez < “veis”), monotongação (ladeira < “ladera”) ou de cancelamento do rótico pós-vocálico (cirurgia < “cirugia”). Sobre isso, Mollica (2003, p. 20) adverte que “[...] cada regra variável tem peculiaridades quanto à sua gênese na língua falada, fato que deve ser levado em conta de forma particularizada em trabalho que considere a relação fala/escrita sob o enfoque aplicado”.

A regra variável a ser discutida neste trabalho é o processo fonológico de cancelamento do *r* pós-vocálico. Trata-se de um fenômeno no qual ocorre a eliminação do arquifonema /R/, sobretudo em verbos no infinitivo, conforme a seguir:

aniversário > “anivesário” – [anive’sariw];  
estudar > “estudá” – [istu’da].

A supressão do *r* pós-vocálico é um fenômeno corriqueiro na fala cotidiana de certas regiões do Brasil que tem migrado para produções escritas. Ela resulta de um processo de simplificação da estrutura silábica que favorece a formação de moldes com padrão consoante-vogal (CV). No Português, há palavras compostas por sílabas com um único elemento, que obrigatoriamente deverá ser uma vogal. Mas existem, também, distintas possibilidades para a inserção dos cinco segmentos previstos no molde silábico da língua, como demonstra Collischonn (2010):

Figura 1 - Molde silábico do Português

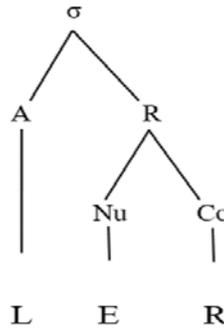
V	<u>é</u>
VC	<u>ar</u>
VCC	<u>instante</u>
CV	<u>cá</u>
CVC	<u>lar</u>
CVCC	<u>monstro</u>
CCV	<u>tri</u>
CCVC	<u>três</u>
CCVCC	<u>transporte</u>
VV	<u>aula</u>
CVV	<u>lei</u>
CCVV	<u>grau</u>
CCVVC	<u>claustro</u>

Fonte: Collischonn (2010, p. 115).

Do ponto de vista da aprendizagem da escrita, as variadas estruturas silábicas apresentam para o estudante diferentes graus de complexidade. A estrutura simples CV é mais frequente na língua e pode desencadear processos que fazem com que outras sílabas mais complexas sejam reestruturadas e se ajustem a esse molde, tido como canônico. É o que ocorre nos processos de supressão do *r* em final de sílaba.

Embora haja diferentes possibilidades para a organização dos elementos na sílaba do Português, a distribuição interna desses elementos segue parâmetros estruturais nos quais estão previstas três partes distintas, sendo duas partes periféricas e um núcleo. Selkirk (1982) denomina a parte periférica inicial da sílaba de Ataque (A) e a parte periférica final de Rima (R). Esta última é dividida em Núcleo (Nu), elemento obrigatório na formação de qualquer sílaba portuguesa, e em Coda (Co), conforme se observa no esquema a seguir:

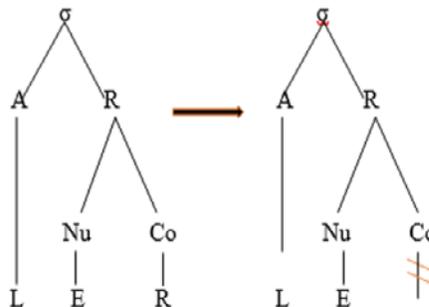
Figura 2 - Estrutura interna da sílaba



Fonte: Elaboração própria.

Nos casos de apagamento do *r* pós-vocálico, o processo de reestruturação silábica se dá com a supressão da coda, conforme representado a seguir:

Figura 3 - Representação do apagamento da coda



Fonte: Elaboração própria.

Segundo Mollica (2003, p. 13), “tais processos variáveis na linguagem coloquial podem redundar em incorreções ortográficas e em infrações gramaticais do ponto de vista da norma culta, categorizadas como empregos de variantes desprestigiadas”. O trabalho da escola, portanto, consiste em conduzir discussões que permitam ao estudante transitar entre a linguagem coloquial e a escrita formal, fazendo com que as marcas de variação na fala sejam neutralizadas nas produ-

ções escritas por meio do monitoramento da atividade verbal. Nesse sentido, as reflexões tecidas até aqui subsidiaram um trabalho de intervenção na prática pedagógica com o objetivo de reduzir o percentual de desvios ortográficos motivados pela interferência da fala na escrita nos quais se observam o apagamento do grafema *r* em posição pós-vocálica, conforme demonstrado na próxima seção.

## **VARIAÇÃO E ENSINO: ABORDANDO O APAGAMENTO DO GRAFEMA R PÓS-VOCÁLICO**

Tem sido consenso entre pesquisadores e professores admitir que o ensino da língua materna deva considerar os conhecimentos linguísticos dos estudantes e os usos que são feitos a partir desses saberes. A proposta aqui apresentada parte dessa premissa e se constitui como uma abordagem possível para o tratamento da variação linguística durante as aulas de Língua Portuguesa, visando contribuir para “[...] propor diretrizes de maior eficácia no ensino do português como língua materna, que considere a heterogeneidade da língua e se fundamente em descrições sobre os usos naturais e espontâneos do atual estágio do idioma [...]” (Mollica, 2003, p. 11-12).

A proposta considerou as habilidades sobre variação linguística previstas na BNCC (Brasil, 2018) para serem desenvolvidas do 6º ao 9º ano, as quais estão descritas a seguir:

Reconhecer as variedades da língua falada, o conceito de norma-padrão e o de preconceito linguístico (EF69LP55);

Fazer uso consciente e reflexivo de regras e normas da norma-padrão em situações de fala e escrita nas quais ela deve ser usada (EF69LP56) (Brasil, 2018, p. 161).

O trabalho de intervenção detalhado neste texto teve por objetivo minimizar os índices de desvios ortográficos motivados pela interferência que a fala exerce sobre a escrita, ocasionando eventos

de apagamento do *r* em posição final de sílaba nas produções textuais de um grupo de estudantes do 6º ano.<sup>2</sup> A metodologia adotada consistiu numa pesquisa através da qual foram analisados os casos de desvios de escrita mais frequentes nas produções dos alunos que apresentaram dificuldades de compreensão e produção textual. Os dados, obtidos durante a realização de uma avaliação diagnóstica, na unidade escolar, permitiram identificar desvios ortográficos de várias naturezas, dentre os quais, os motivados pela influência da fala na escrita como o apagamento do *r* pós-vocálico.

Associado ao trabalho metalinguístico da intervenção, foram desenvolvidas, também, atividades de leitura e de produção textual dentro de uma perspectiva que fosse significativa para os alunos. As provocações para a produção escrita colocaram os estudantes como atores e autores de suas histórias, sendo este aspecto fundamental para a adesão dos alunos participantes.

Importa registrar que, antes do início das atividades, todos os alunos participantes entregaram os termos de assentimento e de consentimento livre e esclarecido, devidamente assinados, conforme recomendação do CEP/UFBA.<sup>3</sup>

### **Preparando o terreno para a abordagem didática**

As atividades para a abordagem do apagamento do grafema *r* foram antecedidas por duas etapas nas quais foram, inicialmente, explorados os conhecimentos sobre a origem da escrita e, na sequência, discutidos aspectos acerca da variação linguística.

Discutir o processo pelo qual se deu a invenção da escrita foi crucial para que os estudantes entendessem a importância de se apropriar dessa tecnologia. As discussões aconteceram num tempo pedagógico de seis horas aulas de 50 minutos cada, distribuídas em três dias.

---

2 É importante mencionar que selecionamos contextos de grafema *r* em final de sílaba (interna e externa) sem considerar, neste primeiro momento, uma segmentação a partir da classe de palavra.

3 Projeto de pesquisa aprovado sob parecer de número 3.058.389, em dezembro de 2018, pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Escola de Enfermagem da Universidade Federal da Bahia.

As provocações para a referida discussão foram feitas a partir da leitura do livro *Aventura da escrita: história do desenho que virou letra*, da autoria de Zatz (1991). A obra apresenta um traçado histórico sobre a origem da escrita e a sua importância para a humanidade. A leitura contribuiu para a explicação de que nem sempre as letras conseguem representar fielmente as palavras do mesmo modo que falamos. Certos aspectos podem enganar ou confundir os falantes, que, desatentos, acabam transcrevendo alguns elementos característicos da fala.

A heterogeneidade linguística também foi discutida durante as aulas, oportunidade em que os alunos puderam entender que o falar é permeado por variações (linguísticas) que são resultado de nossa relação com o mundo. Por isso, cada um desenvolve características linguísticas que foram adquiridas em função da sua história de vida (condições sociais ou econômicas, origem geográfica, faixa etária, gênero etc.). A partir de exemplos retirados do cotidiano, os estudantes foram convidados a refletir sobre a existência das variantes linguísticas que são utilizadas por todas as pessoas e entenderam, também, que, devido ao preconceito linguístico entranhado na sociedade, algumas variantes são aceitáveis e outras não. Dentro dessa discussão, destacou-se o papel da escola, que deve preconizar o respeito à diversidade linguística, ao mesmo tempo em que oportuniza a eles (estudantes) conhecer e se apropriar das normas de prestígio no que diz respeito ao uso da linguagem. As discussões sobre variação linguística foram desenvolvidas em quatro horas aulas de 50 minutos cada. Nas aulas seguintes, foram aplicadas as atividades direcionadas para o apagamento do *r* pós-vocálico, conforme detalhado a seguir.

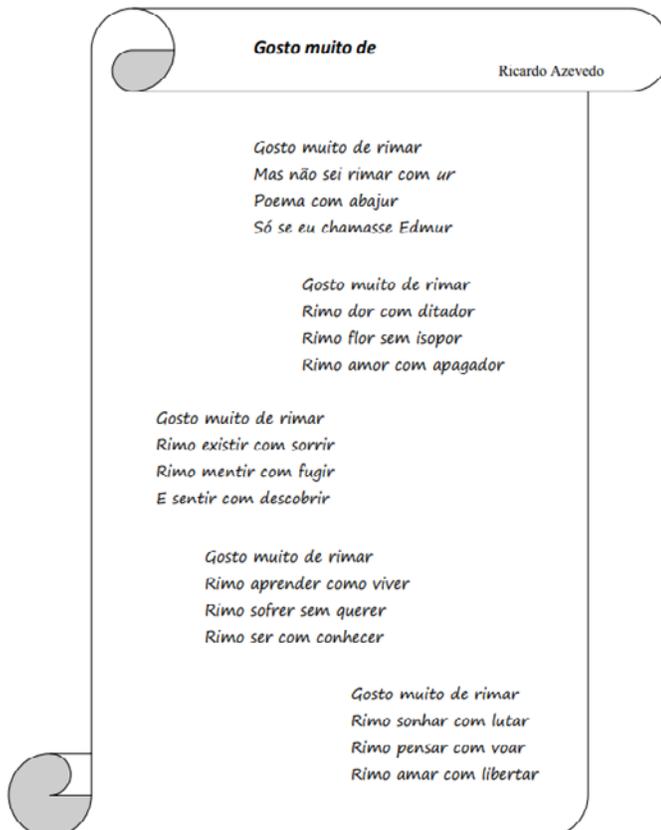
### **Atividades direcionadas**

A última etapa da intervenção buscou intensificar as reflexões acerca da interferência da fala na escrita e reforçar o monitoramento durante a produção de textos escritos. Ela consistiu na aplicação de atividades direcionadas para o apagamento do grafema *r* pós-vocálico e foi desenvolvida em três dias.

## Aula 01 – “Pensando no poema”

No primeiro dia, os estudantes foram informados sobre o objetivo da aula, que era perceber a não realização do som do *r* em final de palavra. Por meio de exemplos retirados da fala cotidiana, foi explicado que, em decorrência da variação na fala, muitas vezes, não se faz o registro do grafema (letra) correspondente ao som (fone). Na sequência foi distribuído o material impresso para a aula. Tratava-se de um poema, da autoria de Ricardo Azevedo intitulado “Gosto muito de rimar”, a partir do qual seriam feitas algumas problematizações.

Figura 4 – Poema utilizado na aula 01



Fonte: Azevedo (2005).

Os estudantes fizeram uma primeira leitura a sós e, em seguida, foi feita uma leitura coletiva do texto. Na sequência, eles foram provocados a explorar os sentidos do texto no tópico intitulado “Pensando no poema”. A tarefa foi composta por questões que previam respostas orais e escritas, conforme demonstrado a seguir:

Figura 5 – Atividade “Pensando no poema”

<p><b>Questões orais:</b></p> <p><i>Rima é a repetição de determinados sons e é um recurso muito utilizado em poemas, letras de canções, literaturas de cordel etc. O título do texto lido é “Gosto muito de rimar”. Vamos pensar um pouco sobre as rimas que o autor produziu?</i></p> <p><i>O poema está organizado em cinco estrofes. Para pensar nas rimas, vamos analisar cada uma das estrofes e tentar entender a brincadeira com os sons produzidos por Ricardo Azevedo, o autor do texto.</i></p> <p>1- Na primeira estrofe, o autor parece ter um problema. Você consegue identificar qual é?</p> <p>2- Você poderia propor outra solução para esse problema?</p> <p>3- Na segunda estrofe, o autor rima a palavra <i>dor</i> com <i>ditador</i>, <i>flor</i> sem <i>isopor</i> e <i>amor</i> com <i>apagador</i>. Sabendo o significado de cada uma dessas palavras, será que a escolha do autor foi apenas em função do som das palavras rimadas?</p> <p>4- Na terceira estrofe, ao ler a rima <i>mentir</i> com <i>fugir</i>, você poderia citar alguma situação em que a mentira possa ser o motivo da fuga de alguém?</p> <p>5- Ao identificarmos, na quarta e quinta estrofes, a construção das rimas “<i>aprender</i> com <i>viver</i>”, “<i>sofrer</i> sem <i>querer</i>”, “<i>ser</i> com <i>conhecer</i>”, “<i>sonhar</i> com <i>lutar</i>”, “<i>pensar</i> com <i>voar</i>” e “<i>amar</i> com <i>libertar</i>”, como podemos explicar a escolha do autor pela seleção dessas palavras?</p> <p>6- Observando a estrutura do poema e as palavras que foram rimadas, será que a escolha do autor foi motivada apenas pela sonoridade?</p> <p><b>Questões escritas:</b></p> <p>1- Você gostou das rimas feitas pelo autor do texto? Explique.</p> <p>2- O autor afirma que não sabe rimar com “ur” e fez uma tentativa de rimar esse sufixo com as palavras <i>abajur</i> e <i>Edmur</i>. Tente rimar a sílaba “ur” com outras palavras.</p> <p>3- Observe a segunda estrofe do poema. Qual sufixo está sendo usado para rimar as palavras?</p> <p>4- Pense em palavras que possuam o mesmo sufixo rimado na segunda estrofe e tente fazer rimas.</p> <p>5- Se você tivesse que rimar “sorrir” com outras palavras, quais seriam?</p> <p>6- Na quarta estrofe, o autor utilizou as palavras <i>aprender</i>, <i>viver</i>, <i>sofrer</i>, <i>querer</i>, <i>ser</i> e <i>conhecer</i> para fazer suas rimas. Pense e escreva outras palavras que poderiam ser usadas nessa estrofe.</p>
---

Fonte: Elaboração própria.

## Aula 02 – “Pensando nas letras e nas palavras”

No segundo dia, foi feita a análise de palavras contendo o grafe-  
ma *r* pós-vocálico, por isso retomamos o poema “Gosto muito de ri-  
mar” para desenvolver o tópico “Pensando nas letras e nas palavras”.  
A atividade trazia questões baseadas na estrutura do poema lido e cha-  
mava a atenção para a presença dos sufixos terminados em *r*.

Figura 6 – Atividade “Pensando nas letras e nas palavras”

1- Volte ao poema e observe os sufixos utilizados em cada estrofe para formar as rimas. Quais foram?

2- Procure no quadro abaixo as palavras para completar os espaços das frases.

V	M	M	P	I	R	U	L	I	T	O	S	O	N	H	A	R
C	E	A	I	W	A	M	C	D	S	F	T	I	S	F	B	G
B	N	R	A	X	P	O	V	O	O	C	E	Ç	H	O	A	O
E	T	Q	S	O	R	R	I	R	R	O	V	G	R	R	J	S
F	I	G	V	Y	E	J	P	I	V	N	I	A	Q	M	U	T
M	R	L	Y	B	N	D	W	A	E	H	A	S	F	A	R	A
N	K	N	C	X	D	X	Q	U	T	E	J	B	L	R	U	R
Z	C	O	V	N	E	R	K	S	E	C	A	V	O	A	R	U
E	O	S	Z	O	R	P	E	I	X	E	R	N	R	A	U	A
U	A	P	A	G	A	D	O	R	I	R	Z	E	B	R	A	H

a) Quando me fazem cócegas não paro de \_\_\_\_\_.

b) A lâmpada do \_\_\_\_\_ está queimada.

c) Para usar o quadro da sala a professora precisa de pincel e \_\_\_\_\_.

d) Ainda preciso \_\_\_\_\_ muita coisa sobre a Língua Portuguesa.

e) Às vezes queria poder \_\_\_\_\_ como os pássaros.

f) \_\_\_\_\_ é melhor do que ter pesadelos.

g) O sonho de minha amiga é \_\_\_\_\_ Anitta.

h) Meus pais me ensinaram a não \_\_\_\_\_, por isso sempre tento dizer a verdade.

i) Meu primo acordou com \_\_\_\_\_ de dente.

3- Leia as frases abaixo e complete com a ação adequada ao contexto.

**canta/cantar**

a) Yasmin \_\_\_\_\_ na igreja.

b) Yasmin irá \_\_\_\_\_ em Salvador no próximo mês.

c) Minha mãe sempre fala que “quem \_\_\_\_\_ seus males espanta”.

**perde/perder**

a) Se eu \_\_\_\_\_ de ano minha mãe vai ficar uma fera.

b) Meu irmão sempre \_\_\_\_\_ de ano na escola.

c) Nunca devemos \_\_\_\_\_ a esperança.

**sai/sair**

a) Vou \_\_\_\_\_ hoje à noite para o cinema.

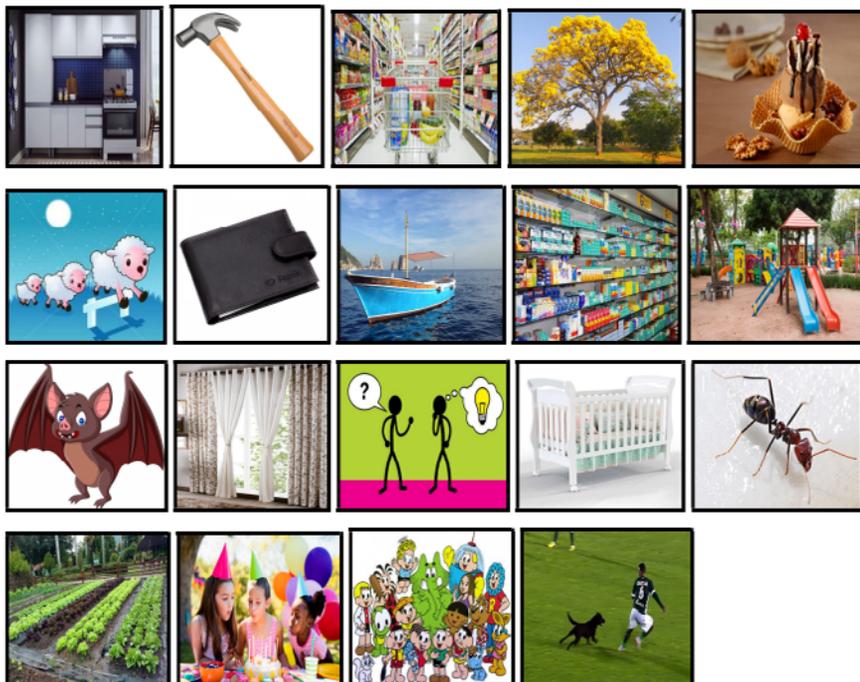
Fonte: Elaboração própria.

### Aula 03 – “Monitoramento da escrita”

A última aula objetivou auxiliar os estudantes na percepção da não realização do som do *r* em algumas pronúncias, fato que pode favorecer o não registro do grafema *r* em algumas palavras. A atividade direcionou a atenção dos alunos para a ocorrência desse fenômeno em meio de palavra e a estratégia utilizada foi o ditado lacunado.

Antes da atividade, os alunos foram orientados acerca dos objetivos da atividade, bem como foi explicado em que consistia um ditado lacunado. Foi distribuído um material impresso para a realização da atividade escrita no qual constavam 20 frases que deveriam ser completadas com palavras cujas imagens seriam projetadas na parede da sala de aula. Apresentamos a seguir as imagens utilizadas:

Figura 7 – Imagens utilizadas no ditado lacunado



Fonte: <https://www.google.com/imghp?hl=pt-BR>

Durante a atividade, as imagens foram projetadas para que os alunos registrassem os nomes correspondentes, por escrito, nos espaços em branco da atividade impressa. Os estudantes foram orientados a não falarem em voz alta o nome da imagem que iriam ver, a fim de não interferir na produção dos demais colegas. A seguir apresentamos a atividade:

Figura 8 – Atividade “Ditado lacunado”

<p>Querido aluno,</p> <p>Hoje nós faremos um ditado de palavras de forma diferente. Você deverá observar as imagens que serão apresentadas para descobrir que palavra está faltando no espaço em branco. Depois do ditado, cada um colocará no quadro uma frase para que nós façamos a correção coletiva. Vamos lá?</p> <p>a) Preciso comprar um _____ para cozinha.</p> <p>b) Meu tio machucou o dedo com o _____.</p> <p>c) Fui ao _____ ontem à tarde.</p> <p>d) Cortaram a _____ que ficava em minha rua.</p> <p>e) Gosto de ficar _____ de meus amigos.</p> <p>f) No domingo saí com meus amigos para tomar _____.</p> <p>g) Os _____ estão pulando no pasto.</p> <p>h) A _____ de meu pai é marrom.</p> <p>i) Sei fazer _____ de papel.</p> <p>j) Me atrasei, pois precisei passar na _____ para comprar um remédio.</p> <p>k) Todas as escolas deveriam ter um _____.</p> <p>l) Tenho medo de _____.</p> <p>m) A _____ da sala está suja.</p> <p>n) Vou _____ a pró quando será nossa prova.</p> <p>o) Os bebês não gostam muito de ficar no _____.</p> <p>p) A picada da _____ deixou um hematoma em meu braço.</p> <p>q) Meu vizinho vende produtos colhidos de sua _____.</p> <p>r) Domingo será _____ de meu avô. Faremos uma festa.</p> <p>s) Gosto de ler revistas da _____ da Mônica</p> <p>t) O cachorro _____ o jogador durante o jogo.</p>
---

Fonte: Elaboração própria.

Todos os espaços em branco nas frases deveriam ser preenchidos com os termos das imagens projetadas, exceto a frase “e” que deveria ser respondida com base na pergunta “*O contrário de longe é \_\_\_\_\_*”, que foi projetada no lugar da imagem.

Após a atividade, foi feita uma correção coletiva. Os alunos registraram na lousa as palavras correspondentes às imagens que foram projetadas. Essa atividade objetivou intensificar as reflexões acerca da interferência da fala na escrita e reforçar o monitoramento durante a produção de textos escritos.

### **Produção textual**

Encerradas as atividades voltadas para reflexão metalinguística, os alunos foram convidados a produzir um texto de caráter autobiográfico no qual deveriam discorrer sobre algum aspecto de sua história pessoal. Os textos serviriam como fonte de verificação dos avanços de cada estudante no concernente aos aspectos de interferência da fala na escrita que foram abordados durante a intervenção. Para auxiliar no processo de construção textual, foi apresentado um esquema com sugestões sobre as áreas da vida que poderiam ser abordadas.

Os textos produzidos pelos estudantes foram socializados em sala, através de leitura individual por seus autores, e compuseram uma coletânea que resultou na confecção de um livro intitulado *Nossas memórias, nossas histórias*. A obra foi lançada na escola no último dia de aula do projeto de intervenção e contou com a presença dos familiares e dos estudantes.

## Resultados

O trabalho de intervenção foi impulsionado por uma avaliação diagnóstica aplicada a 82 alunos matriculados no 6º ano do turno matutino da escola onde ocorreu a intervenção. A análise dos dados ancorou-se na categorização proposta por Nobile e Barrera (2009) e foi realizada em duas etapas: primeiramente foi computada a quantidade e os tipos de desvios ortográficos nas 82 produções textuais. Essa primeira análise revelou que 68,29% dos problemas ortográficos eram reflexo da interferência que a fala exerce na escrita. Num segundo momento, foram analisados os 20 textos que apresentaram maior número de problemas ortográficos. Desse total, apenas 15 estudantes participaram efetivamente da intervenção. O apagamento do grafema *r* pós-vocálico, fenômeno para o qual foi dirigida a abordagem didática detalhada neste capítulo, foi evidenciado em todos os 15 textos, sendo computados um total de 47 ocorrências, o que equivale a 58,75% dos desvios por interferência da fala.

Após a intervenção, foi feita uma análise entre as produções textuais iniciais e finais com o fito de observar o número de desvios computados na avaliação diagnóstica em comparação com o quantitativo de desvios após a intervenção pedagógica.

O comparativo entre os dados das duas produções textuais (pré e pós-intervenção) evidenciou uma redução de 59,5% no índice de desvios por apagamento do *r* pós-vocálico nos textos produzidos após a intervenção, visto que foram computadas 47 ocorrências nos 15 textos da produção inicial e, na produção final, foram identificados apenas 19 casos da mesma natureza, conforme quadro a seguir:

Quadro 1 – Comparativo do quantitativo de desvios pré e pós-intervenção

<b>PRODUÇÃO TEXTUAL</b>		
ESTUDANTE	Nº DE DESVIOS Produção inicial	Nº DE DESVIOS Produção final
1	03	01
2	01	Não entregou
3	02	02
4	03	02
5	02	00
6	02	01
7	03	00
8	05	02
9	03	02
10	04	01
11	04	02
12	03	01
13	05	02
14	04	02
15	03	01
<b>TOTAL</b>	<b>47</b>	<b>19</b>

**Resultado: redução de 59,5%**

**Legenda:**

 Participaram de todas as aulas

 Participaram de duas ou três aulas

Fonte: Elaboração própria.

Os resultados apresentados no quadro parecem indicar que os alunos passaram a monitorar mais a escrita após as discussões de natureza metalinguística. Ao longo das aulas, foram retomadas as noções de variação linguística e de monitoramento da atividade verbal em função dos objetivos comunicativos dos usuários da língua. A atenção aos aspectos da fala que interferem na escrita foi sinalizada, e essa noção parece ter sido compreendida pelos estudantes, que demonstraram uma redução significativa dos eventos de interferência da fala na escrita. Tal fato atesta a relevância do trabalho didático teoricamente motivado.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão proposta neste texto objetivou compartilhar uma prática de ensino que se mostrou exitosa ao promover aproximação entre

o saber acadêmico alicerçado nas ciências da linguagem e as práticas de ensino na Educação Básica. A intervenção didática, fundamentada teoricamente, favoreceu a redução dos índices de desvios ortográficos motivados pela interferência da fala na escrita dos alunos do 6º ano, a partir da exploração da consciência fonológica e dentro de uma perspectiva que possibilitasse a reflexão e a autocorreção das produções escritas pelos estudantes.

Os conhecimentos sobre a fonética e a fonologia, atrelados aos pressupostos sobre sociolinguística na perspectiva da educação, nortearam a análise dos dados e possibilitaram compreender a natureza dos aspectos imbricados na relação fala/escrita. Estes mesmos pressupostos foram fundamentais para subsidiar a elaboração de estratégias de ensino que permitissem aos estudantes perceber aspectos variáveis na fala que estão migrando para as produções escritas.

Os resultados da pesquisa evidenciam a eficácia de uma abordagem pedagógica alicerçada em princípios teóricos e atestam a importância da relação dialógica entre as ciências da linguagem e o ensino de Português na Educação Básica.

## REFERÊNCIAS

AZEVEDO, R. *Ninguém sabe o que é poema*. São Paulo: Ática, 2005.

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

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Educação é a base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase>. Acesso em: 02 out. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília. v. 2, 1998.

CAGLIARI, L. C. Alfabetização e Ortografia. *Educar*, Curitiba, n. 20, Editora UFPR, p.43-58, 2002.

- COLLISCHONN, G. A sílaba em português. In: BISOL, L. (org.). *Introdução aos estudos de fonologia do português brasileiro*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.
- FARACO, C. A. *Norma culta brasileira: desatando alguns nós*. São Paulo: Parábola, 2008.
- FARACO, C. A. *Linguagem escrita e alfabetização*. São Paulo: Contexto, 2016.
- GNERRE, M. Linguagem, poder e discriminação. *Linguagem, escrita e poder*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.
- MOLLICA, M. C. *Da linguagem coloquial à escrita padrão*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2003.
- NOBILE, G. G.; BARRERA, S. D. Análise de erros ortográficos em alunos do ensino público fundamental que apresentam dificuldade de escrita. *Psicologia em revista*, Belo Horizonte, v. 15, n. 2, p. 36-55, 2009.
- SANTOS, R. S. Linguística e alfabetização. In: SANTOS, R. S.; BENEVIDES, A. de L.; TONI, A. (org.). *Fonologia, aquisição e educação*. Ponta Grossa: Atena, 2020. p. 1-10.
- SELKIRK, E. The sy. In: HULST, H.; SMITH, V. D (eds.) *The Structure of Phonological Representations*. Part II. Foris, Dordrecht, 1982.
- ZATZ, L. *A aventura da escrita: história do desenho que virou letra*. São Paulo: Editora Moderna, 1991.

# **UMA PROPOSTA DIDÁTICO-PEDAGÓGICA PARA A ABORDAGEM DA LÍNGUA NOS QUATRO EIXOS DO ENSINO À LUZ DA LINGUÍSTICA TEXTUAL**

Geórgia Karinne Soares Silva Sousa  
Káren Aparecida de Sousa Andrade  
Sâmia Araújo dos Santos

## **INTRODUÇÃO**

O presente trabalho consiste na análise de uma proposta didático-pedagógica que contempla os quatro eixos de ensino de Língua Portuguesa — Leitura, Oralidade, Produção textual e Análise linguística/semiótica — e foi desenvolvida a partir da mais recente base normativa, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e de um suporte teórico que coloca no texto a centralidade do ensino, a Linguística Textual (LT).

Sob um ponto de vista mais técnico, a LT pode ser definida como o estudo das operações linguísticas, discursivas e cognitivas reguladoras e controladoras da produção, construção e processamento de textos escritos ou orais em contextos naturais de uso (Marcuschi, 2008, p. 73).

A pesquisa parte da necessidade de reflexão acerca de um ensino produtivo que leve em consideração o repertório que os alunos trazem para a escola, as suas experiências de vida, para que o conhecimento seja, de fato, um construto social, ou seja, construído a partir da interação entre os sujeitos. Nesse sentido, a perspectiva do texto como evento enunciativo permite que se desenvolvam nos alunos essa reflexão e a criticidade necessária para perceber o mundo a sua volta, seja na leitura, seja na produção de textos orais e escritos, como também na análise dos efeitos de sentido decorrentes de uma escolha lexical ou sintática.

Diante disso, o texto, aqui apresentado, resultado de um trabalho desenvolvido em uma disciplina do Mestrado Profissional em Letras, na qual foram elaboradas as atividades aqui analisadas, traz duas bases, uma normativa e outra teórica. Para a base normativa, a BNCC figura como ponto de discussão acerca da organização metodológica de elaboração da atividade dentro dos quatro eixos de ensino, assim como a utilização de vários gêneros, inclusive literários, para o desenvolvimento das competências e habilidades propostas pelo documento. Já na fundamentação teórica, será feita a discussão das concepções de texto e ensino de Língua Portuguesa, bem como dos gêneros textuais a partir dos pressupostos da Linguística Textual, pautando-nos nas leituras de Marcuschi (2008), Koch e Elias (2014) e Pauliukonis e Cavalcante (2018) com o fito de descrever e analisar a proposta didático-pedagógica apresentada.

## **BASE NORMATIVA**

A criação de uma base normativa, que conseguisse contemplar a construção de conhecimentos em sala de aula de forma produtiva e repleta de sentido, fez-se imperiosa desde 1996, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) que afirma:

Art. 26. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela (Brasil, 1996).

Vê-se que a LDB já traz essa orientação, que, no entanto, levou mais de 20 anos para ser, de fato, instituída, o que não significa que não havia uma normatização educacional até 22 de dezembro de 2017, quando da instituição da BNCC. Antes dela, já se utilizavam, desde 1998, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), os quais objetivavam:

[...] orientar e garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional, socializando discussões, pesquisas e recomendações, subsidiando a participação de técnicos e professores brasileiros, principalmente daqueles que se encontram mais isolados, com menor contato com a produção pedagógica atual (Brasil, 1998, p. 13).

Portanto, é válido destacar os esforços dos pesquisadores brasileiros no que diz respeito à aplicação de teorias que refletem e contribuem para a qualidade do ensino de língua materna. Essas reflexões apontam a necessidade constante de aprimoramento dos documentos balizadores do exercício do magistério, para que se consiga proporcionar, enfim, uma educação, como preconiza Paulo Freire (1977), humanizadora e libertadora.

Assim, na busca pela efetivação dos direitos educacionais da população brasileira que se pretende estudante, a BNCC foi definida da seguinte forma na Resolução CNE/CP nº 2:

[...] documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais como direito das crianças, jovens e adultos no âmbito da Educação Básica escolar, e orienta sua implementação pelos sistemas de ensino das diferentes instâncias federativas, bem como pelas instituições ou redes escolares (Brasil, 2018, p. 1)

Trata-se, desse modo, de um documento normativo organizado de maneira paulatina, a fim de que o processo educacional do discente se dê de forma produtiva e reflexiva, além de ser norteador para um grupo numeroso de profissionais da educação brasileira. No entanto, não se pode esquecer que a BNCC surgiu num contexto econômico e político de cunho neoliberal, em que o acesso à formação educacional pela classe menos favorecida está mais voltado para as demandas do mercado de trabalho do que para oportunidades de ingresso em instituições de ensino superior públicas, por exemplo, o que pode ir de encontro ao que Freire (1977) afirmava sobre uma educação que humaniza.

Ainda sobre a BNCC, sabe-se que ela se organiza em torno do desenvolvimento de competências, definidas como

a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (Brasil, 2018 p. 8)

Além disso, integram a BNCC as habilidades, as quais “expressam as aprendizagens essenciais que devem ser asseguradas aos alunos nos diferentes contextos escolares” (Brasil, 2018, p. 29). Portanto, as competências e as habilidades devem ser colocadas em prática para que a aprendizagem se dê de forma que o estudante tenha o mínimo de *déficit* possível em sua jornada escolar.

No que diz respeito à área de Linguagens, a BNCC busca a expansão da capacidade de expressão dos alunos, no âmbito artístico, corporal e linguístico. Mais especificamente no que tange aos anos finais do Ensino Fundamental, que é o foco deste estudo, a BNCC afirma:

É importante considerar, também, o aprofundamento da reflexão crítica sobre os conhecimentos dos componentes da área, dada a maior capacidade de abstração dos estudantes. Essa dimensão analítica é proposta não como fim, mas como meio para a compreensão dos modos de se expressar e de participar no mundo, constituindo práticas mais sistematizadas de formulação de questionamentos, seleção, organização, análise e apresentação de descobertas e conclusões (Brasil, 2018, p. 64).

Logo, vê-se que o documento apresenta a preocupação constante de proporcionar aos estudantes brasileiros um ensino reflexivo, não mais mecanizado, que seja transformador de uma realidade, por vezes, muito complexa, por isso, a necessidade de formar cidadãos críticos capazes de avançar nos mais diversos setores sociais.

A área de Linguagens comporta vários componentes curriculares, porém o foco neste trabalho é Língua Portuguesa, que será trabalhada por meio de quatro eixos, relacionados às práticas de linguagem. São eles: oralidade, leitura/escuta, produção (escrita e multisemiótica) e análise linguística/semiótica.

O *eixo leitura* compreende não só a leitura de textos escritos, mas também de imagens, tanto estáticas quanto em movimento. Já o *eixo produção de textos* tem relação com as práticas de linguagem relacionadas à elaboração, individual ou coletiva, de textos, que podem ser escritos, orais e multisemióticos. O *eixo oralidade* relaciona-se ao uso das linguagens na modalidade oral, a exemplo de seminários, declamação de poemas, *podcasts*, debates, dentre outros. Por fim, há,

ainda, o *eixo análise linguística/semiótica*, o qual envolve a utilização de estratégias de cognição pelos estudantes no momento de análise ou de avaliação em situações de produção textual ou de leitura, além de reflexões sobre o uso da língua, estas feitas de forma consciente pelo aluno.

Em suma, percebe-se que o *texto* é o ponto central, o evento enunciativo, para o ensino de Língua Portuguesa, como se afirma a seguir:

Assume-se aqui a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, já assumida em outros documentos, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) [...] Tal proposta assume a centralidade do *texto* como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses (Brasil, 2018, p. 67, grifo do autor).

Sendo assim, é possível compreender por que os estudos sobre o texto são tão difundidos, já que é a partir dele que se aprende ou ensina a língua. Além disso, “O sentido de um texto não existe *a priori*, mas é construído na interação sujeitos-texto” (Koch; Elias, 2014, p. 57), o que significa afirmar que é necessário levar em consideração o contexto. Sobre isso, tratar-se-á na próxima seção de forma mais detalhada.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

ALT surge na década de 1960, mais especificamente, na Alemanha. No entanto, os primeiros trabalhos relacionados só se desenvolvem no Brasil no final da década de 1970 com a tradução de algumas obras importantes, como *Semiótica Narrativa e Textual* (Chabrol *et al.*, 1977)

e *Linguística e Teoria do Texto* (Schmidt, 1978). Já na década de 1980, houve uma maior ocorrência desses estudos que tinham como enfoque o texto para o ensino de língua materna (Koch, 1999).

Conforme descreve Heine e Alvarez (2012), a Linguística Textual apresentou-se em três momentos/fases: a Análise Transfrástica, a Construção de Gramáticas e as Teorias do Texto. Os dois primeiros momentos são comumente entendidos como ocorridos simultaneamente, já que os indícios dos estudos da LT se dão a partir das Gramáticas de Texto, sendo até consideradas o primeiro estágio da LT. Com o avanço desses estudos, novas fases despontam, tais quais a perspectiva sociocognitiva interacionista e a fase bakhtiniana (Heine, 2018).

Dessa maneira, com os estudos da LT, o texto passa a assumir esse espaço de centralidade no ensino de língua. Isso acontece porque, “à luz de uma concepção sociocognitiva e interacional da linguagem, o texto é visto como o próprio lugar da interação verbal e os interlocutores, como sujeitos ativos, empenhados dialogicamente na produção de sentidos” (Koch; Elias, 2014, p.10).

Assim, assevera-se a importância de entender que os enunciados isolados, o nível frasal, não dão conta das questões de comunicação, mas, sim, o texto (falado ou escrito), visto que é por meio dele que os sujeitos se comunicam. Para além dos textos verbais, a fase bakhtiniana sugere a ampliação daquilo que se entende por língua. Segundo o filósofo,

a comunicação verbal é sempre acompanhada por atos sociais de caráter não verbal (gestos do trabalho, atos simbólicos de um ritual, cerimônias, etc.) dos quais ela é muitas vezes apenas o complemento, desempenhando um papel meramente auxiliar (Bakhtin, 2014, p. 128).

Nesse sentido, fica clara a contribuição dos recentes estudos da LT para o ensino de língua materna numa sociedade cada vez mais tecnológica em que os educandos estão a todo instante recebendo estímulos, sobretudo visuais. Assim, a concepção de linguagem é compreendida como um processo de interação que pressupõe um ensino produtivo. Segundo Marcuschi (2008, p. 61), a concepção de língua chamada textual-interativa é

um sistema simbólico (ela é sistemática e constitui-se de um conjunto de símbolos ordenados), contudo ela é tomada como uma atividade sociointerativa desenvolvida em contextos comunicativos historicamente situados. Assim, a língua é vista como uma atividade, isto é, uma prática sociointerativa de base cognitiva e histórica. Podemos dizer, resumidamente, que a língua é um conjunto de práticas sociais e cognitivas historicamente situadas.

Dentro dessa perspectiva de interação social, a língua está intrinsecamente ligada à realidade sobre a qual exerce influência, uma vez que a teoria em questão trata dessa relação entre língua e sociedade. Desse modo, a LT contribui para que se entenda a necessidade de ensinar a língua por meio de textos com o escopo de fornecer ao professor pressupostos teóricos e metodológicos para que desenvolva mais plenamente a capacidade leitora crítica e a produção escrita nos alunos.

Também, é de interesse deste trabalho propor o ensino de língua por meio dos gêneros textuais. Nesse caso, importa abordar o conceito de gênero em Marcuschi (2008, p. 155), que segue a concepção bahktiniana.

Os gêneros textuais são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos

concretamente realizados na integração de forças históricas sociais, institucionais e técnicas. [...] os gêneros são formas textuais escritas ou orais bastante estáveis, histórica e socialmente.

Tal definição corrobora a concepção de texto sobre a qual a LT tem tratado e é parâmetro para as atividades desenvolvidas nesta análise. Nesse sentido, reforça-se a ideia de que o texto é um evento sociocomunicativo e que dominar um gênero é dominar as situações de comunicação, isto é, desenvolver as aptidões necessárias para a produção de um gênero específico (Koch; Elias, 2014). Ainda se faz necessário pontuar a fundamental importância do papel dos docentes nesse processo:

O ensino dos gêneros seria, pois, uma forma concreta de dar poder de atuação aos educadores e, por decorrência, aos seus educandos. Isso porque a maestria textual requer — muito mais que os outros tipos de maestria — a intervenção ativa de formadores e o desenvolvimento de uma didática específica (Koch; Elias, 2014, p. 61).

Logo, a LT constrói esses conceitos e propicia aparatos metodológicos para o desenvolvimento das atividades que aqui são propostas. Já foi estabelecido que o texto é um evento de natureza social e que seus sentidos se constroem a partir da interação entre seus interlocutores, tanto quem produz quanto quem lê são responsáveis pelos sentidos nele imbricados. Isso se dá em textos escritos e em textos orais. Chama-se atenção à questão da abordagem dada à oralidade em sala de aula, visto ser uma prática constantemente deixada à margem. O ensino dos gêneros orais deve ter tanta importância quanto qualquer outro gênero. Sobre o texto falado, afirmam Koch e Elias (2014, p. 14):

[...] emerge no próprio momento da interação. Como se costuma dizer, ele é o seu próprio rascunho. Por estarem os interlocutores copresentes, ocorre uma interlocução ativa, que implica um processo de coautoria, refletido na materialidade linguística por marcas da produção verbal conjunta. Por isso, a linguagem falada difere em muitos pontos da escrita: a) pelo próprio fato de ser falada; b) devido às contingências de sua formulação.

Diante dessa caracterização dada ao texto falado, é válido ressaltar que, assim como em qualquer gênero escrito, as aulas e as atividades que mantêm o foco no gênero oral precisam atentar para a sistematização que esses textos orais necessitam, já que fazem parte do mesmo sistema linguístico que a escrita:

Aspecto central nesta questão é a impossibilidade de situar a oralidade e a escrita em sistemas linguísticos diversos, de modo que ambas fazem parte do mesmo sistema de língua. São realizações de uma gramática única, mas, de ponto vista semiológico, podem ter peculiaridades com diferenças bem acentuadas, de tal modo que a escrita não representa a fala. Portanto, não postulamos uma simetria de representação entre fala e escrita, mas uma relação sistêmica no aspecto central das articulações estritamente linguísticas (Marcuschi, 2008, p. 191).

Em face do exposto, verifica-se que a LT concebe essa ligação entre fala e escrita por pertencerem ao mesmo sistema linguístico e encarar ambas com o mesmo grau de importância. Nesse sentido, justifica-se nesta pesquisa e nos documentos norteadores do ensino de Língua Portuguesa uma abordagem mais específica para o ensino dos gêneros orais de maneira mais estruturada, colocando-os no mesmo patamar

de importância que a produção escrita, leitura, compreensão e análise linguística/semiótica.

Dessa maneira, importa, ainda, atentar para como se realiza, na LT, o ensino nesses outros eixos. Assim, além da já mencionada centralidade do texto e do pressuposto de que os sentidos não estão *a priori* nele, mas vão se construindo num movimento interacional entre os indivíduos, destaca-se a importância do conhecimento de mundo (ou enciclopédico) que os estudantes trazem para a escola e como este contribui para que eles consigam se apropriar da língua por meio dos textos.

Na LT, a produção textual escrita também tem foco na interação. Dessa forma, possuem papéis fundamentais na construção dos sentidos do texto os que escrevem e os que leem. Quanto à escrita, Koch e Elias (2014, p. 34) afirmam que:

Existe, porém, uma concepção segundo a qual a escrita é vista como produção textual, cuja realização exige do produtor a ativação de conhecimentos e a mobilização de várias estratégias. Isso significa dizer que o produtor, de forma não linear, “pensa” no que vai escrever e em seu leitor, depois escreve, lê o que escreveu, revê ou reescreve o que julga necessário, em um movimento constante e on-line guiado pelo princípio interacional.

Nota-se que a leitura, a compreensão e a produção (escrita e oral) estão inseridas na concepção interacional (dialógica) da língua. O mesmo ocorre no que concerne à análise linguística, uma vez que o foco das atividades de natureza mais gramatical pretende se debruçar sobre os sentidos do texto:

No intuito de explicar a textualidade a partir de uma gramática, os gramáticos de texto acabaram verificando que o mesmo texto produzia sentidos diferentes a cada leitura feita por um mesmo leitor, ou por diferentes

leitores. Com esta constatação, verificou-se que não há regras para a produção de sentidos e sim estratégias, criando desse modo, uma das bases da Linguística de Texto (Azevedo, 2016, p. 45-46).

Vê-se, portanto, que os sentidos depreendidos dos textos são materiais para as mais diversas abordagens do ensino de Língua Portuguesa e que, por isso mesmo, uma teoria discursiva, em que o foco está no texto e nas relações de sentido que ele mantém entre os sujeitos, possibilita o desenvolvimento das habilidades de leitura, produção (escrita e oral) e análise linguística. Dessa maneira, o presente trabalho objetiva apresentar algumas alternativas de realização de ensino de Língua Portuguesa a partir de textos, dentro dos pressupostos teóricos da LT.

## DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS ATIVIDADES

Nesta seção, será feita a análise das atividades, foco deste estudo. Para isso, foi dividida de acordo com os eixos previstos na BNCC: leitura, oralidade, análise linguística/semiótica e produção textual. Cada eixo será trabalhado dentro das atividades e exemplificado por meio das questões elaboradas durante a pesquisa. É válido destacar que as questões trabalhadas têm como base o conto *Venha ver o pôr do sol*, de Lygia Fagundes Telles, a letra da música *Maria de Vila Matilde*,<sup>1</sup> de Elza Soares, e o quadrinho *Nunca descuidando do dever*,<sup>2</sup> de Marlon Tenório, o qual é uma releitura do miniconto de mesmo nome da escritora Marina Colasanti.

O texto, aqui compreendido como “produto de uma enunciação situada em um determinado contexto histórico e social” (Pauliukonis; Cavalcante, 2018, p. 10), é utilizado com o intuito de demonstrar que os

---

1 Disponível em: <https://www.vagalume.com.br/elza-soares/maria-da-vila-matilde-porque-se-a-da-penha-e-brava-imagine-a-da-vila-matilde.html> Acesso em: 15 abr. 2024.

2 Disponível em: <https://www.marinacolasanti.com/2012/04/nunca-descuidando-do-dever.html> Acesso em: 15 abr. 2024.

textos têm uma função social, que será descortinada à medida que a atividade é desenvolvida dentro dos eixos da BNCC.

## Leitura

A atividade de leitura busca suscitar no aluno o interesse em descobrir o ato de ler como algo que transforma o ser humano. A leitura será aqui trabalhada de forma a gerar discussões sobre temas sociais de grande relevância, tais como o feminicídio e o papel ocupado pela mulher na sociedade, pois se acredita que a educação vai além de ensinar meros conceitos, mas tem a ver com gerar identificação social, fazer com que o discente reflita sobre essas mazelas da sociedade.

Inicialmente, as questões têm um caráter de predição sobre a leitura, a fim de despertar a capacidade de inferência, como se mostra a seguir:

Figura 1 - Atividade de predição

**ATIVIDADE I: LEITURA**

**Título: Venha ver o pôr do Sol**

*Antes da leitura:*

1. Levante hipóteses: possivelmente sobre o que trata o texto?
2. Pelo título, você acredita que seja um texto ficcional ou não ficcional? Por quê?

Texto ficcional	Texto Não ficcional
A narrativa ficcional (ou fictícia) cria ou recria fatos.	A narrativa não ficcional (ou real), conta os fatos, sem recriá-los, limitando-se a mostrá-los como realmente aconteceram

Fonte: Elaboração própria.

Essas questões foram orientadas pelas estratégias e procedimentos de leitura propostos pela BNCC, que destacam:

Estabelecer expectativas (pressuposições antecipadoras dos sentidos, da forma e da função do texto), apoiando-se em seus conhecimentos prévios sobre gênero textual, suporte e universo temático, bem como sobre saliências textuais, recursos gráficos, imagens, dados da própria obra (índice, prefácio etc.), confirmando antecipações e inferências realizadas antes e durante a leitura de textos (Brasil, 2018, p. 74).

Dando continuidade, após a aplicação da seção *Antes da leitura*, foi apresentada, de forma breve, a biografia da escritora, tendo em vista a sua importância no cenário da literatura brasileira. Posteriormente, iniciou-se a seção *Após a leitura*, cujas questões pretendem trabalhar com o conceito, já fornecido, de texto ficcional e não ficcional, como se vê na questão 1.

Figura 2 – Atividade *Após a leitura*

<p><b><i>Após a leitura:</i></b></p> <ol style="list-style-type: none"><li>1. O texto lido se caracteriza por ser ou não ficcional?</li><li>2. Marque a alternativa que traz o gênero do texto lido:<ol style="list-style-type: none"><li>a. <i>Crônica</i>: gênero textual que aborda acontecimentos do dia a dia em uma narração curta e situa-se entre jornalismo e literatura.</li><li>b. <i>Conto</i>: narrativa breve, concisa, contendo um só conflito, uma única ação (com espaço geralmente limitado a um ambiente), unidade de tempo e número de personagens.</li><li>c. <i>Notícia</i>: trata-se de um texto informativo sem fim opinativo que apresenta um acontecimento real, cuja linguagem é clara e formal.</li></ol></li><li>3. Em poucas palavras, diga do que trata o texto.</li><li>4. Quem são os personagens do texto e quais papéis eles desempenham na narrativa?</li><li>5. Onde e quando aconteceu a história? Justifique sua resposta com trechos do texto.</li></ol>
--

Fonte: Elaboração própria.

Ademais, apresentou-se, brevemente, a descrição de três gêneros textuais na questão 2, a fim de que o aluno pudesse associar as características apresentadas às do texto lido e de alcançar o que é orientado na habilidade (EF89LP33) da BNCC:

Ler, de forma autônoma, e compreender — selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados

a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes — romances, contos contemporâneos, minicontos, fábulas contemporâneas, romances juvenis, biografias romanceadas, novelas, crônicas visuais, narrativas de ficção científica, narrativas de suspense, poemas de forma livre e fixa (como haicai), poema concreto, ciberpoema, dentre outros, expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores (Brasil, 2018, p. 187).

As questões 3, 4 e 5 pretendem fazer com que o aluno demonstre, inicialmente, ter compreendido o enredo e, posteriormente, fazer com que ele encontre informações explícitas dentro do texto, como é possível verificar na Figura 2 (Atividade *Após a leitura*).

Posteriormente, tem-se as questões de número 6 a 10, em que foram trabalhados elementos próprios da sequência narrativa, o que não quer dizer que outras sequências não apareçam no texto, todavia, há uma que predomina. Sobre essa sequência tipológica, Pauliukonis e Cavalcante (2018, p. 60) afirmam:

o modo de organização narrativo focaliza as ações de personagens, em uma sequência de tempo sujeita a uma relação lógica de causa e efeito. Essa sequencição tem o objetivo principal de construir uma “intriga” que se destina a definir uma “trama ou fato narrativo” que vai se desenvolver até um determinado clímax que, depois, apresenta um desfecho, do qual se permite retirar uma mensagem, “uma moral” (conclusão) para o texto.

Inicialmente, foram apresentados os tipos de narrador, informação relevante para o aluno responder às questões 6 e 7, que tratam da classificação do tipo de narrador e da mudança de “voz” do narrador e das personagens. Na questão 8, o aluno deveria completar um quadro

referente à estrutura narrativa, identificando: situação inicial, conflito, clímax e desfecho.

Figura 3 – Atividade Após a leitura (continuação)

ESTRUTURA NARRATIVA	
SITUAÇÃO INICIAL	
CONFLITO	
CLÍMAX	
DESEFCHO	

Tipos de narrador	
<b>Narrador PERSONAGEM</b>	Ele faz parte da história contada. Nesse caso, a narração é feita na 1ª pessoa do singular (eu) ou do plural (nós).
<b>Narrador OBSERVADOR</b>	Ele não faz parte da história, apenas a observa. A narração é feita na 3ª pessoa do singular (ele) ou do plural (eles).
<b>Narrador ONISCIENTE</b>	Ele conhece todos os detalhes da narração: o presente, o passado e o futuro da história, além do que os personagens e os seus pensamentos. Na maior parte das vezes a narração é feita na 3ª pessoa, por vezes, na 1ª

6. De acordo com o quadro acima, classifique o tipo de narrador. Justifique sua resposta com trechos do texto.

7. Como se diferencia a "voz" dos personagens e do narrador dentro do texto?

8. Preencha o quadro de acordo com a estrutura da narrativa a seguir:

Fonte: Elaboração própria.

Por fim, as questões 9 e 10 buscaram tratar do assunto trabalhado no texto explorando a opinião dos discentes tanto sobre os planos da personagem Ricardo quanto sobre a vida pregressa de Rachel. Aqui, pretendeu-se gerar uma discussão sobre o quanto a mulher é pré-julgada pela sociedade, o que corrobora a ideia de debater temas sociais apreçada pelo eixo leitura da BNCC.

Figura 4 – Atividade Após a leitura (continuação)

9. Você acredita que Ricardo já tinha esse plano pronto antes do encontro com Raquel? Por quê?
10. Leia.
"Foi um risco enorme Ricardo. Ele é ciumentíssimo. Está farto de saber que tive meus casos."
Conforme o trecho, percebe-se que Raquel já tinha um histórico de infidelidade em seu relacionamento. Isso justifica a atitude de Ricardo? Por quê?

Fonte: Elaboração própria.

## Oralidade

O eixo oralidade na BNCC “compreende as práticas de linguagem que ocorrem em situação oral com ou sem contato face a face” (Brasil, 2018, p. 78). Segundo, Marcuschi (2001, p. 21), “oralidade seria uma prática social interativa para fins comunicativos que se apresenta sob várias formas ou gêneros textuais fundados na realidade sonora: ela vai desde uma realização mais informal a mais formal nos vários contextos de uso”, logo é diferente de oralização, a qual tem mais relação com a leitura de um texto escrito.

Sendo assim, as atividades do eixo oralidade em análise neste estudo seguem o que preconizam Marcuschi (2001) e a BNCC. Para isso, apresentamos um outro gênero textual, o gênero canção. A seção *Discuta com os colegas* buscou suscitar um debate sobre os temas tratados no conto de Lygia Fagundes Telles e na música de Elza Soares, como se vê a seguir:

Figura 5 – Atividade *Discuta com os colegas*



### *Discuta com os colegas:*

1. Você identifica alguma semelhança entre os textos da atividade I e II? Se sim, diga qual é.
2. O que diferencia as situações apresentadas em ambos os textos?
3. O que homicídio? O que é feminicídio?

Fonte: Elaboração própria.

Apresentam-se informações sobre a intérprete, Elza Soares, e, posteriormente, propôs-se que os alunos conversassem entre si, a fim de responder, oralmente, aos questionamentos feitos. Para isso, na questão 1, deveriam relacionar os assuntos tratados nos textos das duas atividades, além de, na questão 2, perceber, ainda, a diferença entre o que acontece nas duas situações. Por fim, a questão 3 busca descobrir se os discentes conhecem a Lei do Feminicídio (13.104/2015).

Para finalizar a seção de atividades de oralidade, foi preparada uma proposta de júri simulado, a qual retomou a história de Ricardo e Raquel, do conto de Lygia Fagundes Telles. Nessa atividade, foi necessária uma preparação anterior dos alunos, na qual foram divididos em diferentes papéis: juiz, promotores, advogado de acusação, advogado de defesa, testemunhas, réu, jurados e plateia.

Figura 6 – Atividade Júri simulado

**MARIA DA VILA MATILDE**  
(Elza Soares)

Cadê meu celular? Eu vou ligar pro 180 Vou entregar teu nome E explicar meu endereço Aqui você não entra mais Eu digo que não te conheço E jogo água fervendo Se você se aventurar	Cê vai se arrepender de levantar a mão pra mim E quando o samango chegar Eu mostro o roxo no meu braço Entrego teu baralho Teu bloco de pule Teu dado chumbado Ponho água no bule Passo e ofereço um cafezim Cê vai se arrepender de levantar a mão pra mim [...]	E quando tua mãe ligar Eu capricho no esculacho Digo que é mimado Que é cheio de dengo Mal-acostumado Tem nada no quengo Deita, vira e dorme rapidinho Cê vai se arrepender de levantar a mão pra mim  Mão, cheia de dedo Dedo, cheio de unha suja E pra cima de mim? Pra cima de moi? Jamais, mané! Cê vai se arrepender de levantar a mão pra mim
---	--	--

Disponível em: <https://www.vagalume.com.br/elza-soares/mariada-vila-matilde-porque-se-a-da-penha-e-brava-imagina-a-davila-matilde.htm>

Fonte: Elaboração própria.

O intuito desse júri simulado foi estimular a participação ativa dos alunos, de maneira que as práticas de linguagem fossem realizadas de forma efetiva, como aponta a seguinte habilidade da BNCC:

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

É possível perceber, na descrição da habilidade, o quanto a produção oral deve ser reflexiva. Nesse contexto, é necessário que o aluno entenda que há situações de oralidade tão formais quanto uma produção escrita. A escola deve, por isso, propiciar atividades em que se perceba que todos os elementos empregados na produção do texto têm relevância para a construção dos seus sentidos.

### **Análise linguística/semiótica**

A atividade de análise linguística proposta parte da concepção de um ensino produtivo que se debruce sobre o texto, entendendo-o não apenas como uma unidade maior que a frase, mas como um evento de comunicação. Diante disso, as questões apresentadas aos alunos requerem deles não o conhecimento das nomenclaturas gramaticais, mas, sim, uma reflexão sobre os efeitos de sentido de determinadas escolhas linguísticas as quais possibilitam a construção dos sentidos do texto, aqui entendido como “resultado parcial de nossa atividade

comunicativa, que compreende processos, operações e estratégias que têm lugar na mente humana [...]” (Koch, 2003, p. 26).

O foco da atividade era suscitar nos alunos a percepção dos valores de adjetivos e verbos dentro do texto, isto é, como o emprego dessas classes gramaticais contribui para a construção do sentido do texto. Assim, optou-se pela utilização da releitura do miniconto *Nunca descuidado do dever*,<sup>3</sup> de Marina Colasanti, em quadrinho. Esse formato mantém a ideia geral do miniconto, mas numa quantidade menor de texto escrito, o que nos permitiu uma análise mais rápida. As questões 1, 2 e 3 requerem dos alunos o conhecimento dos significados das palavras, sendo que na questão 1 são dadas opções para que se escolha uma que seja mais adequada.

Figura 7 – Questões sobre adjetivo

**JÚRI SIMULADO**  
Imagine que a história de Ricardo e Raquel seja real, com uma diferença: o crime de Ricardo foi descoberto, ele foi preso e vai a júri popular. A turma deve fazer o julgamento do réu. Escolham entre os seguintes papéis: juiz, promotores, advogado de acusação, advogado de defesa, testemunhas, réu, jurados e plateia. Antes do júri simulado, os alunos devem pesquisar quais as funções exercidas pelos membros, os quais representarão, para que possam elaborar suas falas de acordo com a função que exercerão no julgamento. Este terá como base o Artigo 121 e a Lei 13.104/2015, ambos do Código Penal brasileiro.

Fonte: Elaboração própria.

Na questão 2, partimos do pressuposto de que o adjetivo “penosa” normalmente é usado pelos alunos no sentido de avarenta, dessa maneira, seria necessário que refletissem sobre a polissemia da palavra nas diversas situações de comunicação. Na questão 3, por acreditarmos que a palavra “fatídica” fosse menos conhecida pelos alunos, optamos por apresentá-la em outros contextos. A partir disso, poderiam inferir seu sentido.

A questão 4 requer uma reflexão sobre a importância dos adjetivos para a caracterização da personagem dentro da narrativa. Entendemos

3 Disponível em: <https://www.revistaprosaveroearte.com/nunca-descuidando-do-dever-marina-colasanti/> Acesso em: 15 abr. 2024.

que refletir sobre a linguagem a partir do texto é fundamental para um ensino produtivo da língua, em conformidade com os pressupostos da LT.

Figura 8 – Questões sobre verbo

2. Releia o trecho: “Entrega-se à *penosa* tarefa com bravura...”. A palavra destacada pode ter diferentes significados a depender do contexto em que é utilizada. Qual o significado dela dentro do quadrinho? Que outro significado dessa palavra você conhece?

3. Considere a palavra *fatídico* no quadrinho e nos exemplos a seguir e diga seu significado.

**EXEMPLOS**

1.	Um rojão parecido com um sinalizador, como o fatídico que causou o acidente mortal na boate Kiss, em Santa Maria
2.	Podemos imaginar situações complicadas, como no fatídico episódio ocorrido no Carandiru em 1992, com mais de cem mortos durante a rebelião dos presos
3.	Timoetes: um dos comandantes troianos que ajudaram a colocar para dentro das muralhas de Tróia o fatídico cavalo de madeira.

4. Qual o objetivo da utilização das palavras *prendada*, *penosa* e *fatídico* no texto?

Fonte: Elaboração própria.

As questões 5 e 6 tratam do verbo, não do ponto de vista da nomenclatura, mas de sua função na narrativa, que utiliza um tipo específico de pretérito para revelar um conjunto de ações cotidianas da personagem, ressaltando o trabalho doméstico maçante que as mulheres exercem ao longo de anos, como no caso da personagem. O objetivo das questões é fazer com que os alunos entendam que a escolha desse tempo verbal é proposital, para causar um determinado efeito de sentido.

É importante ressaltar a habilidade, segundo a BNCC, em que se baseia essa atividade:

(EF69LP47) Analisar, em textos narrativos ficcionais, as diferentes formas de composição próprias de cada gênero, os recursos coesivos que constroem a passagem do tempo e articulam suas partes, a escolha lexical típica de cada gênero para a caracterização dos cenários e dos personagens e os efeitos de sentido decorrentes

dos tempos verbais, dos tipos de discurso, dos verbos de enunciação e das variedades linguísticas (no discurso direto, se houver) empregados, identificando o enredo e o foco narrativo e percebendo como se estrutura a narrativa nos diferentes gêneros e os efeitos de sentido decorrentes do foco narrativo típico de cada gênero, da caracterização dos espaços físico e psicológico e dos tempos cronológico e psicológico, das diferentes vozes no texto (do narrador, de personagens em discurso direto e indireto), do uso de pontuação expressiva, palavras e expressões conotativas e processos figurativos e do uso de recursos linguístico-gramaticais próprios a cada gênero narrativo (Brasil, 2018, p. 159).

Dessa maneira, o aluno pode perceber como a escolha do pretérito imperfeito é mais apropriada à ação realizada pela personagem do quadrinho, bem como a importância do uso de adjetivos para a caracterização das ações dessa personagem.

### **Produção textual escrita**

A atividade de produção textual escrita retoma a temática abordada nos textos discutidos ao longo da proposta pedagógica, que é a violência contra a mulher, pretendendo fazer com que o aluno perceba os caminhos traçados pelas personagens como resposta à violência sofrida. Assim, é requerida a escrita de um artigo de opinião com o tema “A mulher é um alvo fácil para a violência”. Além de retomar as leituras anteriores, a atividade apresenta aos alunos um quadro em que se explica o que é um artigo de opinião, bem como suas características para que os textos possam ser avaliados pelo próprio estudante com base nesses parâmetros.

Figura 9 – Produção textual escrita

VERBO
É a palavra que indica ação, movimento, estado ou fenômeno meteorológico. Pode sofrer variações de acordo com suas flexões. O verbo possui as flexões de: modo (indicativo, subjuntivo e imperativo), tempo (presente, pretérito e futuro), número e pessoa (singular e plural) e voz (ativa, passiva e reflexiva).
5. Considere os verbos: <i>entregava, findava, marcava, roncava</i> , o que há de comum entre eles quanto à escrita e ao tempo?
6. "A principal diferença entre estes dois tempos do modo indicativo é a seguinte: O pretérito perfeito indica uma ação passada, inteiramente concluída. O pretérito imperfeito indica uma ação passada, mas que continua" <sup>2</sup> . Considerando os verbos da questão anterior, em qual dessas definições eles se enquadram e qual o efeito de sentido causado no texto?

Após a sua própria correção embasada nos critérios indicados no quadro *Artigo de opinião*, os alunos deveriam reescrever o texto com a finalidade de participarem de um concurso no qual o artigo de opinião mais votado seria lido durante um evento em comemoração ao Dia Internacional da Mulher promovido pela escola. Dessa maneira, o texto foi revisado, observando-se o que prevê a BNCC:

(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, 2018, p. 143).

Vê-se que a prática da revisão textual é também um exercício de autonomia, no qual o aluno pode desenvolver o senso crítico sobre a sua própria escrita enquanto produtor de sentidos. Obviamente essa é uma atividade que também deve ser mediada pelo professor. Outra maneira de realizá-la é fazer com que os alunos corrijam os textos uns dos outros. É necessário frisar que essa atividade se trata da primeira produção do texto, devendo passar por outras revisões, sendo

a última de responsabilidade do próprio professor, antes da publicação no mural e posterior leitura no evento escolar.

Nessa perspectiva, importa o que Marcuschi (2008, p. 77) postula acerca da produção textual: “assim como um jogo coletivo, não é uma atividade unilateral. Envolve decisões conjuntas. Isso caracteriza de maneira bastante essencial a produção textual como uma atividade sociointerativa”. Daí a importância desse trabalho de revisão e publicação do texto produzido pelo aluno, para que não seja apenas mais uma atividade com vistas à pontuação, mas para que o aluno esteja inserido numa situação real de uso da língua.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Neste trabalho, buscou-se sugerir um modelo de atividade que abrangesse os quatro eixos de ensino de Língua Portuguesa adotados pela BNCC, à luz de uma teoria linguística que tem como pressuposto básico o texto como evento, sendo ele o elemento primordial para o ensino da língua materna. Nesse sentido, a Linguística Textual propicia caminhos teórico-metodológicos que permitem um ensino produtivo de Língua Portuguesa com reflexões que partam do texto como evento para a produção de sentido.

Esclarecemos que, para a aplicação da atividade, o professor necessitará de 8h/a, em média 2h/a por eixo de ensino, o que não é uma regra, já que devem ser levados em conta o contexto e as características da turma em que se pretende utilizar as atividades.

Tendo como base a análise feita, consideramos que a aplicação dessa proposta didático-pedagógica e as discussões teóricas e normativas realizadas fomentariam um trabalho em que o uso produtivo da língua portuguesa é destaque.

## REFERÊNCIAS

AZEVEDO, K. E. R. de. As relações entre a historiografia linguística e a Linguística Textual. *Revista ECOS*, [S. l.], v. 1, n. 2, 2016. Disponível em: <https://periodicos2.unemat.br/index.php/ecos/article/view/1054>. Acesso em: 3 fev. 2022.

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 16. ed. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 2014.

BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União. Brasília*, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm). Acesso em: 02 fev. 2022.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)*. Introdução. Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf> Acesso em: 4 fev. 2022.

BRASIL. Lei nº 13.104, de 09 de março de 2015. Altera o art. 121 do Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940–Código Penal, para prever o feminicídio como circunstância qualificadora do crime de homicídio, e o art. 1º da Lei nº 8.072, de 25 de julho de 1990, para incluir o feminicídio no rol dos crimes hediondos. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2015/Lei/L13104.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13104.htm) >. Acesso em: 24 de out. de 2023.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Base Nacional Comum Curricular: educação é a base*. Brasília, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_%20versaofinalsite.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_%20versaofinalsite.pdf). Acesso em: 02 fev. 2022.

CHABROL, C. *et al. Semiótica narrativa e textual*. São Paulo: Cultrix, 1977.

FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. 7 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

HEINE, L. M. B.; ALVAREZ, P. H. *Incursões sobre a lingüística no século XX com foco na lingüística textual*. Salvador, EDUFBA, 2012. Coleção E-Livro. Disponível em: <http://www.repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/6940>. Acesso em: 29 de fev. 2024.

HEINE, L. A linguística textual sob a perspectiva bakhtiniana. *Fólio–Revista de Letras*, [S. l.], v. 7, n. 2, 2018. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/folio/article/view/2898>. Acesso em: 29 fev. 2024.

KOCH, I. G. V. Desenvolvimento da Linguística Textual no Brasil. *Revista de Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, 15, N° Especial, 165-180, 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/delta/a/WJpG4w4vGdFhkPGrvqTmzmq/?lang=pt>. Acesso em: 02 fev. 2022.

KOCH, I. G. V. *O texto e a construção dos sentidos*. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2003.

KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. M. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

MARCUSCHI, L. A. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2001.

MARCUSCHI, L. A. *Produção textual: análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

PAULIUKONIS, M. A. L.; CAVALCANTE, M. M. (org.). *Texto e Ensino*. Natal: SEDIS – UFRN, 2018.

SCHMIDT, S. J. *Linguística e Teoria do Texto*. São Paulo: Pioneira, 1978.

SOARES, Elza. Maria de Vila Matilde. In: SOARES, Elza. *A mulher do fim do mundo*. São Paulo: CIRCUS, 2015.

TELLES, L. F. Venha ver o pôr do Sol. In: TELLES, L. F. *Antes do Baile Verde*. Rio de Janeiro: Editora Bloch, 1970.

TENÓRIO, Marlon. *Nunca descuidando do dever* (HQ). São Paulo, 2012. Disponível em: <https://www.marinacolasanti.com/2012/04/nunca-descuidando-do-dever.html> Acesso: 15 abr. 2024.

# **UMA PROPOSTA DE LETRAMENTO EM MARKETING NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA**

José Osmar Rios Macedo  
Paulo de Assis de Almeida Guerreiro

## **INTRODUÇÃO**

Apesar da crescente proliferação dos textos multimodais na sociedade contemporânea, devido ao uso cotidiano intensivo tanto da palavra escrita quanto da imagem, inclusive pelos alunos em contextos extraescolares, uma sistematização de seu emprego para fins didático-pedagógicos ainda é incipiente. Observamos que há uma grande lacuna nos estudos sobre as interações entre a palavra e a imagem e seu devido emprego nas práticas cotidianas da sala de aula.

Ensinar os estudantes a ler e a compreender os textos multimodais representa um desafio para as escolas, especialmente, as públicas. No entanto, sabemos que desenvolver uma cultura de letramento, desde a leitura mais elementar até o entendimento mais profundo que resulta de um concreto relacionamento com as práticas multimodais, tem sido um dos grandes desafios do Ministério da Educação (MEC). Para isso, foram implementados diversos programas como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN); a reformulação do Programa Nacional

do Livro Didático (PNLD); o Programa Nacional Biblioteca Escolar (PNBE), o Programa Nacional do Livro e da Leitura (PNLL), além da instituição da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) pela Resolução CNE/CP nº 2, publicada em 22 de dezembro de 2017.

O que se percebe, porém, é que esses esforços não têm alcançado o impacto desejado, pois os resultados das avaliações, nacionais e internacionais, sobre as competências leitoras dos estudantes da educação básica são insatisfatórios, ou seja, ainda não somos um país de leitores proficientes.

Em vista disso, o nosso objetivo, com este trabalho, consiste em apresentar práticas sociais de leitura, com o intuito de possibilitarmos aos alunos o contato sistematizado com os multiletramentos — com ênfase nas modalidades escrita e visual a partir das técnicas de *marketing*, buscando-se, assim, compreender como a cultura de mídias que tem, por base, a escrita e a imagem, pode contribuir para o aprimoramento da leitura.

A fim de construirmos algumas inferências que nos ajudem a melhor compreender e desenvolver o nosso objeto de estudo, apoiamos-nos, sobretudo, no Interacionismo Sociodiscursivo, principalmente a partir dos estudos de Bronckart (1999), Dolz e Schneuwly (2004).

Por considerarmos que a pesquisa em educação pode criar intervenções proficientes na sala de aula, permitindo que o professor reveja as suas práticas e, conforme as possibilidades, procure buscar a melhoria dos resultados de aprendizagem de seus alunos, adotamos, como abordagem analítica, a pesquisa-ação participativa e a pesquisa exploratória e qualitativa, partindo-se de um diagnóstico que tem por base a realidade dos alunos. Nesse sentido, foram muito úteis as contribuições de Tripp (2005) e Gil (2008).

Decidimos trabalhar com os alunos do 9º ano, adolescentes com a média de 16 anos, matriculados no turno matutino, num total de 18 participantes, sendo 6 meninos e 12 meninas. Cada um foi denomina-

do, para efeito de identificação, como Sujeito Participante (SP), logo, constituíram uma lista que vai do SP1 ao SP18.

O fato de esses alunos estarem prestes a concluir o Ensino Fundamental, mas ainda apresentarem dificuldades relacionadas à compreensão leitora de textos multimodais, sobretudo no que se refere à atribuição de sentido com mais aprofundamento crítico, orientou a nossa decisão de trabalhar com eles.

Como proposta de intervenção, planejamos sequências didáticas voltadas para a leitura e a exploração do sentido de textos publicitários impressos, levando-se em conta todos os seus elementos estruturais e, ao adotarmos a teoria da Gramática do Design Visual, procuramos habilitar os alunos a analisar e a interpretar os recursos visuais a partir de três metafunções: (i) a *representacional* em que os sistemas semióticos, através de seus meios, representam os objetos em sua relação com o mundo; (ii) a *interacional* que abrange estratégias de aproximação ou afastamento entre o produtor do texto e o leitor/observador; e (iii) a *composicional* que cuida da combinação entre os elementos visuais de uma composição. Como resultado da aplicação desses preceitos, os estudantes conseguiram desenvolver, pelo menos até um grau desejado, uma produção de texto publicitário multimodal impresso.

A pesquisa dialoga, portanto, com um amplo quadro conceitual no que diz respeito aos estudos de letramento no Ensino Fundamental, inclusive o conceito de texto multimodal e suas implicações para uma leitura eficiente, o que significa afirmar que se busca, com esta pesquisa, refletir tanto sobre os processos de leitura em sala de aula, quanto sobre as várias situações de leituras multimodais que podem surgir fora dos muros da escola.

No que diz respeito aos Critérios Éticos, buscamos atendê-los de acordo com a Resolução 510/2016. Portanto esta pesquisa encontra-se registrada com CAAE 67002717.4.0000.0057, do Conselho

de Ética em Pesquisa da UNEB, com Parecer Consubstanciado número 2.096.967, emitido em 02 de junho de 2017.

Acreditamos que propor um trabalho com a multimodalidade textual na perspectiva dos letramentos crítico, visual e em *marketing*, pode criar estratégias que contribuam para o desenvolvimento de determinadas competências leitoras, permitindo que os alunos, conforme as possibilidades, possam se desenvolver de modo prático não somente em relação à leitura, mas também no que diz respeito à sua autoexpressão, já que vivem num universo que cada vez mais exige graus de letramento que traduzam com proficiência os estímulos advindos de diferentes modalidades semióticas.

## **DOS MULTILETRAMENTOS AO LETRAMENTO EM MARKETING**

Para permitir que os alunos interajam socialmente e façam seus discursos críticos circularem dentro e fora do ambiente escolar, a escola deve desenvolver um trabalho partindo do novo conceito de letramento e, assim, contribuir para a formação de níveis de cidadania. Para melhor esclarecer o que entendemos pelo termo *letramento*, encontramos em Soares (2002, p. 145), a seguinte definição:

o estado ou condição de quem exerce as práticas sociais de leitura e de escrita, de quem participa de eventos em que a escrita é parte integrante da interação entre pessoas e do processo de interpretação dessa interação.

O conceito de letramento abre espaços para que sejam compreendidos os contextos sociais onde a interação entre escrita e imagem predominam, possibilitando-se investigar a relação entre práticas tanto escolares quanto não escolares, sendo o foco o aprendizado da leitura/escrita (Rojo; Moura, 2012, p. 36). Em um sentido mais amplo, o termo letramento refere-se a toda reflexão acerca dos objetivos

de ensino, da aprendizagem e dos demais aspectos sociais que se referem à leitura.

De acordo com Rojo e Moura (2012), acrescentar o prefixo “multi” ao termo letramento, significa não só destacar as questões relativas à multiplicidade de práticas de leitura e escrita, características da sociedade atual, mas também trazer para o debate uma multiplicidade de interações que, atualmente, resultam do uso de mídias que estão presentes no dia a dia de todos, linguagens agregadas à nossa rotina pelos avanços tecnológicos.

As relações sociais, modificadas pelos avanços tecnológicos, acarretaram mudanças significativas nas formas de interação entre as pessoas e também têm exigido novas práticas de letramento. Por essa razão, os multiletramentos e seus pressupostos tornam-se necessários ao considerarmos uma abordagem pluralista da cultura e da linguagem.

Nessa perspectiva, urge que se busque despertar na escola, enquanto espaço de aprendizagem por excelência, um modelo de ensino compatível com as mais recentes funções, por exemplo, das imagens em interação com a escrita. Kress e van Leeuwen (1996) são enfáticos em afirmar que, na sociedade atual, os textos que circulam são, em sua maioria, constituídos por imagens, gerando, desse modo, a necessidade dos indivíduos desenvolverem o letramento visual.

Grosso modo, o letramento visual caracteriza-se pela habilidade de compreensão, atribuição de sentido e expressão ao que foi visto e interpretado através da percepção. Tal habilidade torna-se imprescindível para a leitura competente de imagens nas diversas práticas sociais. As novas capacidades de leitura, exigidas pela nova demanda social, requerem uma preparação ancorada no letramento visual.

Cumpramos afirmar que o letramento visual também se refere às novas modalidades de práticas de leitura e escrita que exigem, por conseguinte, uma visão multimodal dentro da própria escrita, utilizando

a informação visual, integrando os significados que esta informação fornece.

Por supormos que a escola deve contribuir para a formação de consumidores conscientes e críticos, em especial no que se refere ao domínio da publicidade, entendemos que letrar os educandos em *marketing* é uma necessidade dos dias atuais. Para Bethônico (2008), esse modo de letramento ocorre associado a uma desnaturalização dos desejos e motivações de consumo de cada indivíduo, mesmo que de modo subjacente, isto é, o letramento em *marketing* deve ser entendido como:

Capacidade de analisar criticamente as campanhas de Marketing, desnaturalizando sua presença, compreendendo seus artifícios e considerando a imensa variedade de formas, conteúdos, suportes, tecnologias e linguagens. Por meio do trabalho com textos, é fundamental também abordar necessidades, desejos e hábitos de consumo e questões como consumismo, sustentabilidade e direitos do consumidor (Bethônico, 2016, p. 118).

O letramento em *marketing* tem, como objetivo, fazer com que os cidadãos desenvolvam uma postura crítica a respeito de suas próprias motivações de consumo, compreendendo e interagindo com esse novo universo de integração de informações comerciais (Bethônico, 2008). E, no que se refere aos educandos, esse letramento também fortalece suas habilidades de leitura dos aspectos imagéticos dos gêneros textuais diversos, dada a gama de recursos visuais presentes nos gêneros publicitários. Livrar-se das armadilhas advindas da publicidade demanda um pleno letramento crítico, constituindo-se, assim, numa relevante estratégia de promoção dos multiletramentos.

Com esse pano de fundo cuja base são os estudos dos multiletramentos e, tendo-se, como foco, os letramentos crítico, visual e em *marketing*, podemos afirmar que o tratamento dado aos textos publi-

citários representa uma estratégia de ensino-aprendizagem adequada à nossa pesquisa. A seguir, expomos determinadas considerações acerca do tratamento dado aos gêneros textuais no ensino de Língua Portuguesa, bem como seu potencial didático para o desenvolvimento da criticidade na leitura.

## **PUBLICIDADE, ENSINO-APRENDIZAGEM E PENSAMENTO CRÍTICO**

Não é algo muito corriqueiro o tratamento da questão da publicidade em sala de aula, embora as mensagens publicitárias estejam presentes, quase de modo absoluto, em nossas vidas urbanas. Elas criam e promovem hábitos, atitudes e modelos, quase sempre deformando a realidade.

Nos livros didáticos de Língua Portuguesa (LDLP), há pouco aprofundamento dado ao trabalho com as características dos gêneros de teor publicitário e a publicidade é considerada apenas como mais um gênero dentre tantos outros. Embora Bethônico (2016, p. 120) — após analisar LDLP voltados para crianças entre 7 e 10 anos, com o objetivo de compreender como e se eles contribuíam para a formação de consumidores críticos — aponte que “tanto a linguagem de caráter publicitário quanto o tema consumo já estão presentes nas propostas dos autores”, entendemos que essa presença é insuficiente para promover nos estudantes a criticidade característica do letramento em *marketing*.

Como o objetivo de nosso trabalho consiste na construção de uma proposta, para a análise de gêneros publicitários impressos, voltada para alunos do Ensino Fundamental II, empregamos a expressão “texto publicitário” para referirmo-nos a todo e qualquer anúncio publicitário, incluindo as propagandas de uma forma geral, as “peças publicitárias” ou “anúncios”, conforme costumam ser denominados na esfera publicitária.

O público-alvo da presente proposta são alunos do 9º ano que vivem em um meio ambiente urbano, pertencem a um nível socio-cultural considerado de classe baixa, e chegam a sofrer a influência das ações de comunicação de *marketing* até 5 vezes mais que a classe alta, segundo Baccega (2006 *apud* Bethônico, 2008, p. 16).

Esses alunos estão em plena adolescência, fase em que se produz o conhecimento positivo ou negativo de si mesmo. Por esta razão, torna-se importante que, nos processos de ensino-aprendizagem, escolhamos atividades que promovam a autoconsciência e a autoestima, fatores que, por vezes, determinam o grau de desenvolvimento escolar e da própria personalidade. A publicidade, por ser um conteúdo muito próximo de seus interesses, permite que se faça uma pesquisa que leva em conta o universo dos participantes, algo muito significativo que pode promover o espírito crítico.

Dentro dessa perspectiva, esperamos, conforme as possibilidades, desenvolver nos alunos, a capacidade de compreensão e análise crítica dos textos da esfera do *marketing*, enfatizando a relação das linguagens escrita e visual; e também a compreensão crítica dos diferentes modos de envolvimento e persuasão do público que subjazem nas peças publicitárias.

Ao desenvolver-se no sujeito a capacidade de questionamento dos recursos multissemióticos, usados na construção de significados dentro de um contexto, paralelamente pode ocorrer a construção de uma perspectiva de letramento crítico, ou seja, do reconhecimento de sua condição de sujeito e de suas representações culturais, sociais e históricas.

Segundo Rojo e Moura (2012), o letramento oferece a possibilidade de uma leitura mais crítica, de uma reflexão acerca de perdas e ganhos, além do entendimento crítico da maneira como as interações entre as linguagens relacionam-se em situações sociais específicas, a fim de constituírem o sentido.

Ao utilizar-se das múltiplas formas de comunicação modernas, o usuário tende a tornar-se capaz de agir com graus de criticidade, fazendo usos da linguagem multimodal. A compreensão dos significados, implícitos nos usos da linguagem, permite ao aprendiz transpor os aspectos da língua para atingir a capacidade reflexiva. Segundo Freire (2004, p. 75), as mudanças no mundo, através do incentivo para que o indivíduo desenvolva seu protagonismo, resultam numa postura crítica:

Na palavra há duas dimensões — reflexão e ação em uma intervenção tão radical que se uma delas é sacrificada — mesmo que em parte — a outra imediatamente sofre. Não há palavra verdadeira que não seja ao mesmo tempo uma prática. Então ao se proferir uma palavra verdadeira se transforma o mundo.

Quando Freire (2004) destaca que o desenvolvimento do pensamento crítico do sujeito capacita-o a ler, percebendo a relação existente entre texto e contexto, fornece-nos os pressupostos para partirmos da noção de criticidade que se relaciona à capacidade de reflexão sobre as leituras realizadas, considerando-se a realidade social e o universo dos sujeitos, além dos elementos linguísticos.

Os elementos do contexto de produção dos textos, assim como de sua interpretação, permeiam a abordagem que ora propomos, sem deixar de considerarmos também as suas formas de distribuição e circulação, nem os seus leitores. Em nossa pesquisa, os textos são concebidos enquanto recursos para o entendimento e inserção na diversidade de contextos e de culturas que nos rodeiam.

Como, no desenvolvimento de nossa proposta didática, consideramos diversas situações de publicidade com as quais podem se deparar os sujeitos participantes, ancoramo-nos também no enfoque teórico-metodológico denominado *Gramática do Design Visual* (GDV), ou teoria da multimodalidade textual. Entendemos que essa teoria

dialoga com o conceito de multiletramentos, uma vez que diz respeito à realidade presente nos textos que circulam no dia a dia, ou seja, concebe a materialidade textual como constituída por vários *modos* semi-óticos, os quais dão origem a implicações diversas. Na secção seguinte, mostramos como a GDV pode auxiliar a prática docente no que se refere à construção de sentido na leitura de textos multimodais.

## **A GRAMÁTICA DO DESIGN VISUAL: UM CAMINHO PARA A LEITURA DE TEXTOS PUBLICITÁRIOS**

As imagens e os demais recursos visuais adquirem nos textos da esfera do *marketing* tamanha relevância que, em sua maioria, as propagandas caracterizam-se, formalmente, pela simbiose entre a linguagem verbal e a não verbal. Inclusive, grande parte do espaço reservado ao texto destina-se às imagens, o que significa dizer que o apelo visual acaba, por vezes, sobressaindo-se em relação ao expresso por meio da linguagem verbal. Por isso, na análise de um texto publicitário, isolar os enunciados verbais dos visuais, implementando uma análise “meramente linguística”, sem antes se observar como palavras e imagens relacionam-se entre si, configura-se em um erro crasso.

Nessa perspectiva, a busca de abordagens teórico-práticas capazes de subsidiarem análises textuais que se ocupem, não somente dos processos linguísticos, mas também dos recursos visuais e da relação estabelecida entre esses dois códigos, conduziu-nos a adotar a GDV, enquanto base para auxiliar na interpretação da dimensão extraverbal presente nos gêneros publicitários.

A GDV apresenta-se como modelo de leitura de textos que não se limitam ao uso do código verbal, mas antes requerem, em seu trabalho de análise, a noção de texto que ultrapasse a concepção tradicional deste como mero conjunto de palavras e frases inter-relacionadas.

Perceber, compreender, contemplar, observar, descobrir, reconhecer, visualizar, examinar, ler e olhar são atividades, funções e atitu-

des que, de acordo com Dondis (1997), envolvem o olhar sobre o texto constituído de elementos verbais e não verbais. Tais habilidades de leitura revelam a complexidade da inteligência visual e, embora pareçam, a princípio, naturais e simples, elas evidenciam que a visão é um dos principais sentidos diretamente responsável pela informação.

De modo igual, ao formularem uma abordagem teórico-analítica da multimodalidade, Kress e van Leeuwen (1996) argumentam sobre a necessidade do letramento visual. Para esses autores, não só as estruturas linguísticas realizam significados, mas também as estruturas visuais, mesmo que de maneira distinta.

Nesse contexto, Juliana Petermann (2006, p. 2) destaca que “é preciso aprender a ler os textos não verbais, determinando algumas regras e estruturas formais para formulá-los e interpretá-los”. Essa autora, fundamentada na GDV de Kress e van Leeuwen (1996), aponta, como exemplos de multimodalidade, ações similares a “gestos, falas, cores, cheiros e posturas” (Petermann, 2006, p. 2).

Conforme esses pressupostos teóricos, aspectos como contato, distância social, atitude e modalidade são bastante frequentes em campanhas publicitárias impressas, as quais são responsáveis pela persuasão do consumidor. Dessa forma, a classificação da imagem relativa aos processos narrativos constitui-se numa categoria válida para a análise visual.

Kress e van Leeuwen (1996), traçando um paralelo entre a linguagem verbal e a visual, observam que os verbos de ação, na imagem, realizam-se pelos vetores, sejam eles de movimento desenhados como setas, linhas etc. (ação ou transação), ou através dos olhos, dedos apontados, braços estendidos, objetos direcionados etc. Os vetores, ao esboçarem uma ação, conectam um participante (o ator) a outro participante (a meta) e, assim, ocorre um processo de ação em que o ator poderá estar em uma proposição narrativa visual *transacional*, ou seja, o ator está ligado por um vetor à meta. No caso da posição

visual *não transacional*, um ator estaria ligado a vetores, mas não havendo meta representada, ou seja, a ação não se direciona a algo perceptível na imagem.

Como ocorre com qualquer gênero textual, o valor da informação dos elementos contidos nas peças publicitárias também se encontra carregado de significados. Segundo Kress e van Leeuwen (1996, p. 187), as informações já conhecidas ou pressupostas, as quais são denominadas de elemento dado, geralmente, ocupam o lado esquerdo da página de um anúncio publicitário impresso, já o lado direito, considerado de maior evidência, traz o elemento novo.

A saliência, ou seja, a habilidade de um elemento em capturar a atenção do espectador, torna-se um dos fatores básicos da *metafunção composicional* e, nela, se contemplam as seguintes variáveis: tamanho, quanto maior for o elemento, maior será a sua saliência; nitidez focal, elementos fora de foco são menos salientes; contrastes entre cores e tons, quanto maior o contraste tonal e a saturação de cor, maior a saliência; utilização de primeiro ou segundo planos, evidentemente, um elemento em primeiro plano tem mais saliência que um elemento em segundo plano. Em termos gerais, um elemento que esteja à margem, distanciado ou em tamanho pequeno na página, terá menos vantagens que outro de maior tamanho e localizado no centro (Kress; Van Leeuwen, 1996).

Ainda segundo a *metafunção composicional*, a altura da página também pode ser um claro indicador de uma marca de *status* social ou de poder, ou ainda de uma imagem própria positiva. A situação de um elemento em uma posição inferior na página confere a este um sentido de desânimo e de *status* social desfavorável. Denominadas de ideal, no eixo superior, as informações são normalmente generalizadas; enquanto, no eixo inferior, encontra-se o item informativo mais específico, denominado de real (Kress; Van Leeuwen, 1996, p. 208).

Já no que diz respeito à *metafunção interacional*, igualmente relevantes são os significados agregados pela distância social e a perspectiva. Esses significados resultam da proximidade do participante representado (PR) em relação ao ponto de vista do leitor, participante interativo (PI), uma vez que determina a distância social que pode ser: (i) íntima ou pessoal, distância de proximidade; (ii) social, distância média ou (iii) impessoal, distância longa. A perspectiva da imagem que se refere ao ângulo pelo qual o participante é mostrado, também se relaciona à distância social, podendo ser: frontal, indicando aproximação; oblíquo ou vertical, para distanciar-se ou mostrar poder. Entendemos, com base em Kress e van Leeuwen (1996), que esses significados interacionais são caracterizados, principalmente, pelo uso de fotografias ou desenhos de seres humanos ou seres personificados, isto é, imagens subjetivas.

Ainda em relação à *metafunção interacional*, a modalidade da imagem envolve marcadores diversos como a contextualização, a forma de representação, as cores e os tons, a profundidade, a luz etc. Esses recursos costumam ser coordenados em anúncios publicitários impressos, a fim de conferir maior coesão e favorecer a interação com o leitor participante interactante.

As cores estão presentes na publicidade impressa com o objetivo de cativar e estimular o leitor. Esse fenômeno associa-se ao que Dondis (1997, p. 64-65) descreve como “significados associativos e simbólicos”; por exemplo, o vermelho, mesmo não tendo ligação com o ambiente, será culturalmente associado a fortes sentimentos, tais como perigo, amor, calor e vida; já o amarelo possui a tendência a ser associado com expansão; e o azul é tido como portador de suavidade, calma e passividade. Ainda novos significados podem emergir da mistura dessas cores, consideradas primárias, enquanto que as cores laranja, verde e violeta são classificadas como secundárias, as quais, uma vez misturadas, podem adquirir novos matizes.

Com o intuito de abordar os gêneros em sala de aula, para que pudessemos fazer um trabalho de uma proposta sistematizada, destacamos, até então, alguns princípios defendidos por Kress e van Leeuwen (1996) na GDV) ou teoria da multimodalidade textual, que tem como unidade de ensino um gênero textual. Em seguida, descreveremos o arcabouço didático de nossa pesquisa: as sequências didáticas (SD). Trata-se de uma proposta com base em Dolz e Schneuwly (2004) e que objetiva promover tanto a prática de leitura, quanto a produção textual, assim como o resultado da reflexão sobre o uso da língua.

## **MOTIVAÇÃO PARA A ESCOLHA DO MODELO DE SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS**

A nossa proposta constitui-se em SD e pauta-se, como já mencionamos, nas práticas de leitura de textos multimodais dos sujeitos participantes (SP), nos contextos escolar e extraescolar, partindo-se do desenvolvimento de atividades múltiplas e diversificadas com textos publicitários impressos.

Ao privilegiar os multiletramentos enquanto meio de ampliação da noção de texto e de leitura, organizamos cada módulo em forma de sequência, tendo a leitura crítica de textos multimodais como meta. A relevância de se adotar o modelo de SD é porque as sequências funcionam como um instrumento norteador da proposta, facilitando a sua organização no processo ensino-aprendizagem, pois representam um encaminhamento sistemático e até prazeroso.

Para Dolz e Schneuwly (2004), essa é uma forma de tornar a condução das aulas mais próxima das novas demandas sociais e, concomitantemente, das novas formas de interação em que se encontra inserida a comunicação multimodal. Por conseguinte, a flexibilidade não deve faltar no planejamento de uma sequência didática:

a realização concreta de sequências didáticas exige uma avaliação afinada às capacidades de linguagem

dos alunos na aula, antes e durante o curso do ensino. Assim, os professores que praticam tais sequências devem adaptá-las aos problemas particulares de seus alunos (Dolz; Schneuwly, 2004, p. 122-123).

É válido ressaltarmos que os autores Schneuwly e Dolz (2004) compartilham dos pressupostos teóricos, desenvolvidos por Bronckart (1999) acerca do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), corrente que define os gêneros como “espécies de textos que apresentam características relativamente estáveis e que ficam disponíveis no intertexto” (Bronckart, 1999, p. 137).

É evidente a inspiração “bakhtiniana” de Bronckart. Na verdade, os três pesquisadores inserem-se nessa concepção de linguagem. No entanto, esse compartilhamento é, em certos aspectos, relativo, pois os interesses de Bronckart (1999) voltam-se para questões epistemológicas e centram-se, atualmente, em pesquisas sobre o trabalho. Já Dolz e Schneuwly (2004), representantes nos estudos do ISD sobre o fazer pedagógico, direcionam-se para o ensino do gênero textual como ação social em sala de aula, sendo o ensino, portanto, a sua preocupação.

Na seção seguinte, tratamos da aplicação da nossa proposta de intervenção pedagógica, com o objetivo de propor atividades a partir de textos publicitários impressos que, por sua vez, conduzam os alunos ao desenvolvimento de habilidades e competências, tanto no que se refere à construção de sentido na leitura de textos multimodais, quanto no desenvolvimento da criticidade frente às estratégias do *marketing*.

## **UMA PROPOSTA DE LETRAMENTO EM MARKETING COM TEXTOS PUBLICITÁRIOS IMPRESSOS**

A princípio, colocamos em prática duas SD, sendo a primeira com cinco oficinas e a segunda com seis, contemplando os seguintes

gêneros textuais publicitários impressos: anúncios de revistas, cartazes, panfletos e rótulos de alimentos.

A primeira SD foi pensada com o intuito de possibilitar o contato inicial dos alunos com os textos, a fim de que houvesse o domínio de habilidades básicas para a compreensão dos elementos multimodais, presentes no material a ser lido. Nossa decisão em trabalhar com diferentes textos publicitários impressos, conforme citado no parágrafo anterior, deve-se ao fato de serem espécies que possibilitam a formação da postura crítica, uma vez que são textos cuja finalidade é explorar os desejos do receptor, numa tentativa de persuadir os sujeitos (Durandin,1997).

### **SD 1: O reconhecimento do contexto de produção dos textos publicitários impressos**

Durante os primeiros contatos com os Sujeitos Participantes (SP), além de tentarmos sensibilizá-los para as ações de caráter publicitário presentes no cotidiano, refletindo sobre seus suportes, suas características e seus propósitos, procuramos desenvolver as seguintes competências e habilidades:

1. Refletir sobre a importância das imagens nos textos publicitários impressos;
2. Comparar as características dos textos publicitários impressos;
3. Reconhecer o contexto de produção de textos publicitários impressos: contexto histórico, função social, esfera discursiva, suporte, público-alvo;
4. Desenvolver a criticidade em relação à publicidade que circula no meio social;
5. E, finalmente, refletir acerca da relação entre linguagem verbal e linguagem visual, no processo de atribuição de sentido na leitura dos textos publicitários impressos.

Na 1ª oficina, objetivamos sensibilizá-los para as ações de caráter publicitário presentes no cotidiano, refletindo sobre seus suportes, suas características e intencionalidades. Também foi um momento de despertá-los para a esfera de circulação dos textos com os quais iriam lidar durante a proposta.

Comunicamos aos SP que, como forma de confraternizar e retribuir a receptividade deles para com o nosso projeto, faríamos na última oficina um rápido *coffee break*. E eles iriam opinar sobre os salgados e bebidas que deveríamos servir. Para isso, precisavam, naquele momento, decidir de qual fornecedor iríamos comprar os salgados, com base apenas na leitura dos panfletos de propaganda.

Dando continuidade a esse módulo de sensibilização, expusemos, na lousa, dois cartazes do mesmo produto para que fossem lidos pelos SP. Estimulados com perguntas acerca da funcionalidade desse gênero, foram convidados a falarem sobre qual dos cartazes despertava mais atenção. Mais uma vez, percebemos a riqueza do *layout* ter preferência sobre estratégias de menor variação dos modos semióticos.

Para finalizar esse encontro, oferecemos um brinde de boas-vindas ao projeto. Expusemos dois potes contendo bombons iguais, porém, modificamos a embalagem e os rótulos de um deles, de modo a parecerem mais singelos, enquanto o outro permaneceu com os aspectos originais do fabricante, altamente chamativo pela elaboração dos rótulos e da embalagem. Pedimos que se dirigissem à mesa e escolhessem um bombom num dos potes, advertindo-os que fizessem a escolha baseando-se apenas na leitura e visualização das embalagens e rótulos, sem manuseá-los e que seria do pote escolhido o bombom que cada um iria receber.

Na 2ª oficina, objetivamos possibilitar aos SP reconhecer a estrutura e as especificidades do gênero anúncio publicitário, refletindo sobre a importância de seus recursos visuais e do contexto de produção,

circulação e recepção: contexto histórico, função social, esfera discursiva, suporte, público-alvo.

Pedimos aos SP que, em grupos, folheassem as revistas a fim de que buscassem textos publicitários ali presentes, pois, dessa busca, resultaria a escolha de um deles para ser objeto de nossa conversa. Ao assim procederem, o texto publicitário escolhido foi um anúncio do *Deslac*, contido na revista *Guia da TV*, julho de 2017 (Figura 1).

Figura 1 – Anúncio escolhido pelos SP para discussão



Fonte: Revista Guia da TV (23 de jun. 2017).

Por um determinado tempo, eles ficaram à vontade para procederem à leitura. Logo após esse tempo, iniciamos uma discussão para sabermos se se tratava da divulgação de um produto, um serviço ou uma ideia. Concordaram tratar-se da divulgação de um produto. No entanto, houve algumas dúvidas ao tentarem definir que tipo de produto, pois alguns disseram tratar-se de um leite. Julgamos que essas dúvidas foram motivadas por se deixarem levar pela sedução das imagens,

desconsiderando, assim, informações relevantes contidas nos aspectos verbais.

Na sequência, pedimos que identificassem a frase mais impactante para os leitores e o SP1 localizou: *Adeus intolerância à lactose*. Foi a oportunidade ideal para informarmos que essa frase se denomina *slogan*, palavra da Língua Inglesa, que equivale à expressão concisa, fácil de lembrar, utilizada em campanhas políticas, de publicidade, de propaganda, para lançar-se um produto, marca etc.

Então passamos a cada SP uma cópia de um quadro informativo, com o intuito de informá-los dos elementos estruturais básicos dos anúncios publicitários. Passamos à problematização das imagens nesse anúncio e os SP demonstraram razoável criticidade. Isso nos informa que eles percebem, na constituição dos anúncios publicitários, a relevância tanto da imagem quanto dos diversos elementos visuais.

Nosso intuito, na 3ª oficina, foi promover o reconhecimento da estrutura e especificidades do gênero cartaz, refletindo sobre a função das imagens e do contexto de produção de cartazes impressos: contexto histórico, função social, esferas discursivas, suportes, público-alvo.

Ao entrarem na sala de aula, os SP questionaram-nos a respeito do que iriam fazer com aquele texto que estava ali no quadro. Aproveitamos o ensejo e perguntamos se costumavam ver textos daquela natureza por onde andavam. Sempre mediando com perguntas e comentários, continuamos: onde vocês veem textos como este? Esse que vocês disseram que há na parede da cantina é sobre o quê? Perguntamos onde eles achavam que aquele (da lousa) foi encontrado.

Sobre a função social dos cartazes, perguntamos para que servia aquele texto. Então esclarecemos que, de fato, os cartazes atendem a uma dupla função: fazer a divulgação do produto e, às vezes, indicar que este se encontra disponível naquele estabelecimento onde o cartaz

estiver afixado. Como estratégia de sintetização e reforço dos conhecimentos discutidos na SD, promovemos uma breve roda de conversa, na qual revisamos os aspectos do gênero textual. Ainda esclarecemos que, além das imagens das embalagens, a borda do cartaz e seu fundo, lembrando uma estante de madeira, também foram usados como recurso para atrair e prender nossa atenção, juntamente com toda a multimodalidade do *layout* do cartaz.

Como procedimentos, na 4ª oficina, adotamos o manuseio de embalagens de alimentos para que reconhecessem os gêneros textuais ali presentes; para que tivessem um entendimento maior dos conceitos de “embalagem” e “rótulo” e suas funções; e que pudessem, conforme as possibilidades, fazer uma análise coletiva dos elementos constitutivos do gênero rótulo de alimentos; e, finalmente, pudessem fazer a leitura de Resoluções da ANVISA, a fim de que começassem a adquirir um entendimento mais aprofundado da adequação dos rótulos de alimentos às normas.

Como provocação, perguntamos se, no processo de produção de rótulos de alimentos, o produtor teria total liberdade de decidir que informações devem constar nos rótulos. Passamos a cada SP cópias de um texto expositivo com tópicos da Resolução de Rotulagem de Alimentos (ANVISA, 2002), e sugerimos sua leitura participativa.

Em seguida, pedimos que degustassem o alimento recebido no 1º momento, abrindo cuidadosamente a embalagem e sem descartá-la, uma vez que estas seriam nossos textos a serem lidos na sequência. Com as embalagens em mão, sugerimos que localizassem os elementos de presença obrigatória segundo as determinações da ANVISA. Na figura 2, expomos o resultado.

Figura 2 – Elementos de presença em rótulos de alimentos



Fonte: Resposta do SP6.

Ao pesquisarem os elementos de presença obrigatória nos rótulos de alimentos, os SP perceberam que outros tantos elementos não eram obrigatórios, mas, em ambos os rótulos, faziam-se presentes de forma muito destacada; pedimos, então, que listassem esses elementos (Figura 3) e, depois, destacassem as palavras de significado desconhecido. Em seguida, passamos a discutir sobre seus sentidos com o auxílio do dicionário.



Linguagem em ação:  
reflexões e propostas para o ensino de português

Figura 4 - Cartaz de alimento



Fonte: <https://br.pinterest.com/pin>

Figura 5 - Anúncio de alimento



Fonte: <http://portaldapropaganda.com.br/noticias/11018/biscoitos-de-club-social>

Figura 6 – Rótulo de alimento



Fonte: Embalagem do produto.

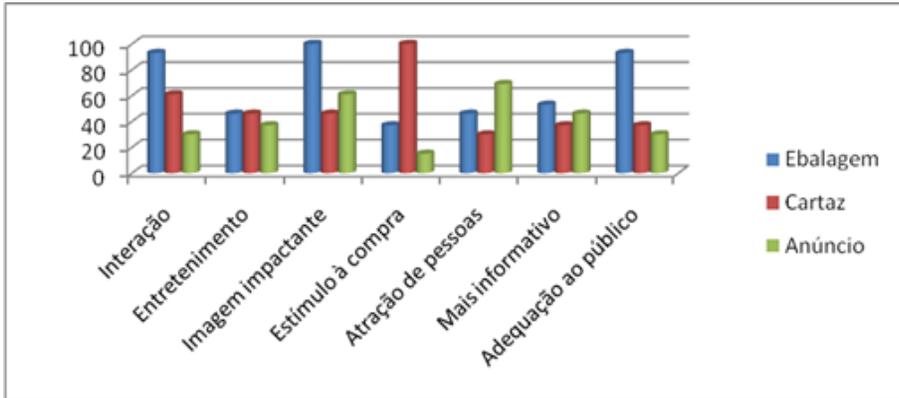
Expusemos, na sequência, o resumo das respostas dos SP:

- a) O gênero mais eficiente no estímulo ao consumo do produto: rótulos 37%; anúncio 37%; e cartaz 26%.
- b) A influência do título da campanha no comportamento das pessoas: sim, 76%; não, 0%; e, às vezes, 24%.
- c) O produto transforma o consumidor: sim, 25%; não, 61%; e, às vezes, 14%.
- d) A relação entre produtos anunciados e dieta saudável: sim, 0%; não, 100%; e, às vezes, 0%.
- e) A propaganda, alimentação saudável ou estilo de vida moderno: estilo de vida moderno 76%; e alimentação saudável 24%.

Ao dar continuidade ao processo avaliativo desta SD, pedimos que lesem os referidos textos, procurando analisar, cuidadosamente, a maneira como cada vez mais as empresas utilizam, simultaneamente, estratégias diversificadas para atraírem o público, observando-se os seguintes critérios: interatividade, entretenimento, presença da imagem, estímulo à compra, poder de alcance de pessoas, adequa-

ção ao público e informatividade. No Gráfico 1, eis o resultado dessa avaliação.

Gráfico 1 – Resultado da avaliação da comparação de estratégias de *marketing* (%)



Fonte: Respostas dos SP.

Salientamos que nosso intuito com essa avaliação foi investigar o nível de aceitação dessas estratégias de *marketing* junto a esses alunos. Também foi o momento de possibilitar-lhes, na realização da conexão entre o verbal e o visual, um contato mais significativo e consciente, despertando-lhes para perceber a referida conexão como indispensável na leitura e na compreensão dos textos que circulam em nosso meio social.

Pelo exposto, consideramos esses SP habilitados a iniciarem nossa segunda SD: uma proposta de produção de gêneros publicitários que atendam a uma demanda social da comunidade escolar, isto é, a campanha do bazar da escola que se realiza anualmente, com o intuito de arrecadar fundos para a festa da semana da criança. A partir dessa possibilidade, entendemos que aproximamos o nosso trabalho da noção proposta por Street (2012), que considera o letramento como uma atividade entre o pensamento e o texto, uma atividade humana, focada na relação social e na interação entre as pessoas.

Ao procurarmos inserir os SP numa situação experimental de reflexão, acerca das implicações do suporte com os demais elementos do contexto de produção, circulação e recepção dos textos publicitários impressos, finalizamos esta SD solicitando que pesquisassem e trouxessem, para a aula seguinte, objetos que, ocasionalmente, exercessem a função de suporte de textos publicitários impressos. E enfatizamos que seria, a partir da análise desses portadores incidentais, que iríamos iniciar a próxima atividade.

## **SD 2: leitura, compreensão e produção de textos publicitários nas aulas de Língua Portuguesa**

Com o intuito de seguir a perspectiva de Sequências Didáticas (Dolz; Schneuwly, 2004), delineamos esta proposta de produção, a partir de um problema real da comunidade escolar: *a necessidade de idealizar e programar uma campanha publicitária para o bazar da Escola Municipal Crispiniano Ferreira da Silva*.

Esse evento acontece anualmente e envolve, além da comunidade onde está inserida a escola, outras comunidades circunvizinhas, sendo que a finalidade é angariar fundos para a realização dos festejos da semana da criança, uma vez que a referida escola também atende a alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental I. Conforme relato de alguns SP, estes demonstram afeto pelos eventos da escola, já que a maioria não se recorda de ter estudado em outra.

Nesse contexto, apresentamos a nossa proposta de produção de gêneros publicitários: partimos de uma produção inicial, seguimos a aplicação de três módulos, a fim de favorecer competências e habilidades necessárias para a produção dos gêneros e, em seguida, finalizamos a SD com a reescrita da produção e sua divulgação.

## Produção de textos publicitários impressos (produção inicial)

Iniciamos este encontro solicitando aos SP que escolhessem e trouxessem objetos que, ocasionalmente, exercem a função de suporte de textos publicitários impressos, conforme combinado no encontro anterior, o que fizeram a contento, conforme a Figura 7. Identificamos como suportes incidentais de textos publicitários: cortador de unhas, abridor de garrafa, camiseta, capa térmica para garrafa, copo, sacola etc.

Podemos afirmar, com base no resultado dessa breve coleta, que os SP conceberam a variação de suportes nos quais são fixados e veiculados os textos publicitários impressos. Conseqüentemente, demonstraram também terem ampliado sua visão de texto para além dos meramente verbais e impresso em livros, cadernos, revistas, jornais, panfletos, placas, cartazes, *outdoors* etc.

Figura 7 – Textos publicitários em suportes incidentais



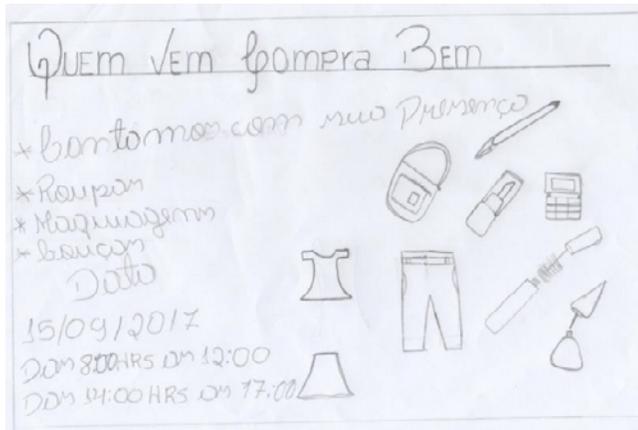
Fonte: Pesquisa realizada pelos SP.

Ao ser definida a problemática — a programação de uma campanha publicitária para o bazar da escola —, no que se refere aos gêneros que consideramos adequados para o seu desenvolvimento, de acordo com o perfil dos SP e das reais condições de produção da escola, citam-se: cartaz impresso, panfletos e anúncios. Esses gêneros, de alguma forma, estão presentes na vida desses SP, dos jovens em geral e da sociedade.

Nessa fase, cada SP deveria escolher o gênero a ser produzido dentre os listados e, para situá-los nos aspectos característicos de cada gênero, buscamos promover uma mediação por meio de alguns questionamentos: vocês já sabem o que é um cartaz? E o panfleto? Alguém tem dúvidas sobre o que seja um anúncio? Quem já produziu algum desses gêneros? Como foi? Em que contexto? Quais as semelhanças e diferenças entre esses gêneros? Discutidas essas questões, pedimos que dessem início à produção em papel ofício A4, valendo-se de qualquer técnica: grafite, desenho, colagem, montagem, fotografia etc. Lembramos que tínhamos um foco: *divulgar o bazar da escola, mostrando sua importância para a comunidade atraindo o maior número de pessoas*. Ao final, 14 dos 16 SP presentes apresentaram suas produções.

As três produções, a seguir analisadas, revelam um significativo engajamento dos SP nessa etapa da proposta. Verificamos que eles tiveram clareza sobre a situação de comunicação e sobre a ideia que desejávamos que fosse veiculada: a divulgação do bazar da escola de forma a atrair pessoas. Entretanto não houve uma regularidade relativa quanto aos aspectos estruturais característicos desses gêneros publicitários.

Figura 8 - Produção inicial do SP2



Fonte: Produzido pelo SP2.

Algumas produções são iniciadas pelo *slogan*, como a da Figura 8, enquanto outras trazem o nome do evento como título, Figuras 9 e 10, fato que julgamos mais conveniente. Também consideramos deficiente o fato de algumas produções não apresentarem nenhum tipo de apelo por meio de expressões de efeito, os *slogans*.

Figura 9 - Produção inicial do SP6



Fonte: Produzido pelo SP6.

A seleção de imagens, ao que tudo indica, está associada à memória que os SP têm de bazares anteriores. Talvez essa seja a razão de as imagens de roupas figurarem de forma enfática na maioria das produções. Observamos que, em algumas produções, não houve uma variação de cores tão característica dos textos dessa esfera discursiva que é o cartaz, como na produção retratada na Figura 10.

Figura 10 – Produção inicial do SP8



Fonte: Produzido pelo SP8.

Com esses resultados, percebemos a necessidade de discutir, com esses SP, uma série de fatores a serem levados em consideração no momento da produção de textos dessa natureza. Para isso, os módulos seguintes visaram instrumentalizá-los a fim de adequarem suas produções ao objetivo desejado. Procedemos, então, à leitura e análise de textos publicitários sob a ótica da GDV, tendo como finalidade apresentar orientações e propor questões que servissem para detalhar as condições de produção desses gêneros.

## Os aspectos representacionais em textos publicitários

Iniciamos alertando os SP da necessidade de adequarmos suas produções ao propósito das mesmas, uma vez que muitas ainda estavam por se completarem. Salientamos que, para a campanha surtir o efeito desejado, seria necessário mantermos, entre os diferentes gêneros produzidos, elementos em comum: representação da imagem, *slogan*, cores predominantes, fontes e tipologias das letras e outros signos. Foi sugerido que eles escolhessem determinados cartazes para que pudéssemos fazer juntos a análise dos elementos multimodais constituintes.

Com os SP sentados em círculo, pedimos que cada um se levantasse e mostrasse o cartaz que havia conseguido, conforme solicitado no encontro anterior, dizendo qual seu propósito e a que público destinava-se, momento em que os demais aproveitavam para fazer a escolha de um cartaz a ser analisado por todos. Houve apenas 8 demonstrações e logo já tinham decidido pelo cartaz da XXXVIII Expo-Feira, exposição realizada na cidade de Feira de Santana (Figura 11).

Figura 11 - Cartaz escolhido pelos SP para análise



Fonte: [www.senarbahia.org.br](http://www.senarbahia.org.br)

A partir do que preconizam Kress e van Leeuwen (1996) acerca da *metafunção representacional* da GDV, procuramos, nesse momento, discorrer sobre os elementos representados no cartaz em questão, para que os SP compreendessem que as primeiras escolhas a serem feitas devem construir, visualmente, a representação das experiências dos indivíduos, através dos PR (Participantes Representados), que podem ser pessoas, animais, objetos ou lugares.

Esclarecemos que, além dos elementos listados por eles, havia outros igualmente importantes na produção da mensagem, por exemplo: o arranjo de cores que formam o fundo, a representação dos logotipos tanto do nome da festa quanto dos patrocinadores, a tipografia e tamanho das letras, a forma como os participantes aparecem dispostos em primeiro plano etc.

### A interação em textos publicitários

Apresentamos os aspectos da dimensão concretizada, a qual ocorre através do olhar entre os PR (Participantes Representados) e os PI (Participantes Interativos). Analisamos, juntamente com os SP, utilizando, para tanto, o panfleto do *Festival Forró do Lago*, Figura 12, no qual os personagens representados são cantores conhecidos de pessoas da faixa etária desses SP.

Figura 12 – Panfleto escolhido pelos SP para análise



Fonte: Centralmix.

Esses PR olham diretamente para os PI, numa atitude claramente interativa. São personagens que mantêm contato direto com o leitor por meio do olhar, embora alguns desviem seu olhar obliquamente. Ao procurar dotar os SP de habilidades referentes ao poder que as imagens têm de atrair o observador, elaboramos uma atividade de registro que foi respondida pelos SP, visando a uma posterior discussão sobre certos aspectos interacionais ali presentes.

Salientamos que, observando mais uma vez suas produções iniciais (Figuras 8, 9 e 10), nelas predominavam imagens de oferta, ou seja, imagens que se doam para serem observadas, sem denotar nenhum sinal de interação intencional com o interlocutor, logo, precisaríamos decidir se o melhor seria manter esse tipo de imagem ou optar por aquelas mais interativas.

### **Os aspectos composicionais em textos publicitários**

Iniciamos as discussões expondo anúncios de eventos selecionados em *fanpages* da rede social *Facebook*, para que pudéssemos, juntos, decidir por apenas um que seria objeto de nossas análises. Dentre os anúncios expostos, figuravam: *Expo-Feira 2017*, *10ª Feira do Livro de Feira de Santana*, *Vaquejada de Serrinha 2017* e *Aberto do CUCA 2017*. Assim procedemos e o anúncio escolhido pela maioria dos SP foi o da *10ª Feira do Livro de Feira de Santana*. Formamos uma roda de conversa sobre a participação dos SP nesse evento e, como esperávamos, todos confirmaram já ter frequentado em mais de uma edição.

Em seguida, passamos a discutir os aspectos composicionais nas produções dos SP. Nessa discussão participativa, mostramos a necessidade de levarmos em consideração a posição de cada elemento na composição dos textos publicitários, pois a construção de sentido, num texto multimodal, não se restringe apenas aos elementos verbais e imagéticos. Decidimos, portanto que: no alto da página ficaria o nome do evento; embaixo, os logotipos e endereço; no meio, mais

à esquerda, a imagem da personagem; embaixo da personagem, o *slogan*; no meio, mais à direita, a data e o horário, os atrativos e informações desse evento.

### **Retextualização ou reescrita de texto publicitário à luz da GDV**

Orientamos que os SP analisassem a produção inicial, considerando o que descobriram acerca das características desses gêneros nas oficinas anteriores. Ainda salientamos que seria fundamental manter o propósito: divulgar o bazar da escola com a finalidade de atrair pessoas das comunidades circunvizinhas. Inicialmente, relembramos aos alunos os aspectos estruturais desses gêneros e suas funções sociais.

Em seguida, sugerimos os formatos: o cartaz em folha A3 (29 cm x 42 cm); o panfleto em folha A4, dividida em quatro partes (9 cm x 14 cm), só frente; o anúncio em folha A4 (21 cm x 29 cm). Este foi um momento significativo para reverem a elaboração desses gêneros, visando ao refinamento de suas percepções e representações: aspectos composicionais, elementos verbais e visuais, escolha das imagens, elaboração de logotipos etc. Procuramos adverti-los sobre direitos de autoria de texto e imagens, orientando que buscassem acessar sites de domínio público.

Buscaram as imagens no site *pixabay.com.br* e, para a elaboração do logotipo da turma, usaram o aplicativo *freelogoservices*. Após discutirmos sobre os possíveis *softwares* a serem usados na elaboração final dos gêneros, decidimos, dentre os disponíveis nos computadores da escola, pelo *microsoftpublisher2010*.

De volta à sala de aula, abrimos o *microsoftpublisher2010*, no *notebook*, para que cada equipe pudesse expor em *datashow* suas produções, a fim de que fossem lidas, revisadas e avaliadas por todos. Cada aspecto das produções foi submetido à apreciação colaborativa da turma, que optava em mantê-lo, retirá-lo ou substituí-lo. Após esse pro-

cedimento, chegamos às versões finais de cada gênero, os quais seguem expostos nas Figuras 13, 14 e 15. Posteriormente, o cartaz e o panfleto foram enviados para impressão em gráfica, para entrar em circulação, com apoio da direção da escola. E o anúncio foi submetido à apreciação da direção escolar, para posterior postagem na *fanpage* da escola, na rede social *Facebook*.

Figura 13 – Panfleto produzido pelos SP



Fonte: Produzido pelos SP.

Nas peças publicitárias produzidas, a linguagem verbal, as imagens e outros recursos visuais complementaram-se na constituição de sentidos, demonstrando bom desenvolvimento das capacidades de criação, novas habilidades vinculadas à produção de gêneros textuais. Entendemos que suas produções atenderam ao propósito comunicativo estabelecido, uma vez que se tratam de três gêneros que atendem a funções sociais específicas, com tênues diferenças.

Na produção do panfleto (Figura 13) percebemos que se aproximaram dos aspectos corriqueiramente aplicados a este gênero. Podemos afirmar que esses SP souberam hibridizar os recursos, tornando o panfleto tanto atrativo quanto informativo por se tratar de um texto facilmente portátil e ter sua circulação típica de mão em mão, além de possuir um número maior de informações verbais, em relação ao anúncio e ao cartaz

Figura 14 - Cartaz produzido pelos SP



Fonte: Produzido pelos SP.

De maneira diversa, embora mantendo sua identificação com o panfleto e o anúncio, especialmente quanto ao propósito comunicativo, o cartaz produzido por esses SP (Figura 14) revela, no nosso entendimento, um elevado grau de semelhança com outros que circulam, diariamente, na sociedade. Demonstraram entender que esse gênero tem como característica marcante o predomínio dos aspectos visuais sobre os verbais, sem, contudo, os desprezar.

Na produção do anúncio (Figura 15), os SP optaram, mais uma vez, por entrelaçar elementos verbais e visuais para atenderem ao propósito comunicativo. Como de costume, nos textos desse gênero em circulação tanto em revistas e jornais impressos quanto nos veículos digitais, o anúncio faz uso de elementos verbais e visuais sem haver uma predominância de um ou outro.

Notamos, nessa produção, que esses SP possuem a clara dimensão da esfera de circulação desse gênero, demonstrando também entenderem a necessidade da harmonia entre os elementos composicionais, os quais se especificam em relação aos dois outros gêneros produzidos, panfleto e cartaz, visto que o anúncio possui como característica marcante a carência de um veículo de comunicação como suporte. Neste caso, escolheram a rede social *Facebook* para veiculá-lo e, analisando a gama de diferentes signos que o constituem, consideramos ser um veículo adequado para essa circulação.

Figura 15 - Anúncio produzido pelos SP



Fonte: Produzido pelos SP.

## As produções em circulação

Nesta fase, através de miniofícinas interativas ao estilo *flash mob*,<sup>1</sup> os SP tiveram a oportunidade de colocar, em circulação, as produções para a comunidade escolar. No entanto, ao invés de irem até os ouvintes, os alunos de outras turmas eram trazidos por seus professores a uma determinada sala, a qual foi previamente equipada e decorada para esse fim. Esse foi também o momento de combinarmos sobre o que e como cada SP iria fazer, ou seja, definirmos suas participações nessa fase de divulgação.

Com o cartaz exposto na parede e a *fanpage* do *Facebook* projetada em *datashow*, além dos panfletos em mãos, os SP procediam à acolhida dos visitantes e anunciavam para eles a satisfação de poder colaborar com a realização de mais um evento da escola. De forma alternada entre si, falaram da importância da realização do bazar da escola e do objetivo da campanha. Os aspectos estruturais e a função social de cada gênero foram esclarecidos para os ouvintes pelos SP, assim como cada etapa da campanha.

Os SP fizeram seis apresentações para alunos de oito turmas do matutino, sendo ouvidos por cerca de 160 alunos, mais oito professores, direção e funcionários da escola. O SP11 acessava a sua *fanpage* no *Facebook*, explicando aos presentes a ação de compartilhamento do anúncio, enquanto enfatizava o alcance que esse compartilhamento poderia gerar.

E, como suportes do cartaz na comunidade escolar, foram definidos a parede do pátio que o separa da cantina e a lateral do portão principal, além do “mural” do ônibus escolar. Ao se retirarem, os visitantes recebiam os panfletos com o pedido de não os jogarem nas vias públicas.

---

1 *Flash mob*: expressão geralmente usada para definir um recurso utilizado como peça publicitária para lançar uma campanha e captar a atenção do público. Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Flash\\_mob](https://pt.wikipedia.org/wiki/Flash_mob).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Avaliar as nossas ações, pensadas para alertar os alunos da alienação a que estão submetidos, devido ao alto grau de envolvimento e persuasão que vêm cotidianamente das diversas estratégias de *marketing*, representou um grande desafio para nós, desafio esse que não conseguimos mensurar da maneira desejada.

Acreditamos que os instrumentos de avaliação por nós implementados não fornecerem dados suficientes para chegarmos a determinadas inferências. Contudo, supomos termos dado um passo significativo nesse sentido, especialmente, ao realizarmos as produções finais da SD, nas quais os alunos mostraram-se autônomos ao comparar diferentes estratégias da esfera do *marketing*, considerando suas relações estabelecidas com os leitores/consumidores.

No tocante ao letramento visual, sentimo-nos satisfeitos com o nível dos resultados atingidos, uma vez que os alunos avançaram na ação de relacionar os elementos semióticos para a construção de sentido no texto. Também houve avanços significativos nas habilidades de interpretar as informações contidas nos textos publicitários. Os alunos redefiniram seu conceito de leitura, antes baseado apenas na linguagem verbal, passando, então, a considerarem todos os modos envolvidos na constituição dos textos.

Ao serem colocados na posição de produtores de textos numa perspectiva que se aproximava das ideias de letramentos, os aprendizes sentiram-se agindo, discursivamente, por meio dos gêneros e, assim, tiveram a oportunidade de explorar recursos multissemióticos frente a uma situação comunicativa real da comunidade escolar.

Também foi um momento para tomada de posição argumentativa com a liberdade de ser criativo. Como mencionado anteriormente, embora se tratando de gêneros diferentes, as produções dos alunos pro-

curaram atender ao mesmo propósito comunicativo: divulgar o bazar da escola para as comunidades circunvizinhas.

Consideramos que houve o entrelaçamento esperado entre os diferentes modos semióticos, especialmente, entre a linguagem verbal e as imagens, pois as personagens selecionadas possuem uma boa representação do evento anunciado e funcionam como uma continuidade da frase de impacto, o *slogan* “Quem vem compra bem”. São imagens de mulheres elegantemente vestidas e portando sacolas, objetos, culturalmente, alusivos a uma situação de consumo. Em suas expressões faciais, os alunos demonstraram satisfação, conotando a ideia de terem realizado boas compras.

## REFERÊNCIAS

ANVISA. *Resolução de Rotulagem de Alimentos*. Resolução RDC n. 259, de 20 de setembro de 2002. Brasília, 2002.

BETHÔNICO, J. M. *Letramento em Marketing: o livro didático de língua portuguesa de 1a. a 4a. série na formação de consumidores críticos*, 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2008.

BETHÔNICO, J. M.; FRADE, I. C. A. da S. Formação de consumidores críticos: letramento em marketing. In: COSCARELLI, C. V. (org.). *Tecnologias para aprender*. São Paulo: Parábola, 2016, p. 115-134.

BRONCKART, J. P. *Atividade de linguagem, textos e discursos*. Por um interacionismo sociodiscursivo. Tradução de Anna Rachel Machado e Péricles Cunha.–2.ed. São Paulo: EDUC, 1999.

DOLZ, J. SCHNEUWLY. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização de Roxane Rojo e Gláís Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

DONDIS, A. D. *Sintaxe da linguagem visual*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

DURANDIN, G. *As mentiras na propaganda e na publicidade*. Tradução de Antônio Carlos Bastos de Mattos. São Paulo: JSN Editora, 1997.

ECO, U. *O signo*. Tradução de Maria de Fátima Marinho. Lisboa: Editorial Presença, 1973.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. *Reading images: the grammar of visual design*. London; New York: Routledge, 1996.

PETERMANN, J. Imagens na publicidade: significações e persuasão. *UNIrevista*, v. 1, n. 3, 2006.

ROJO, R.; MOURA, E. (org.). *Multiletramentos na escola* São Paulo: Parábola, 2012.

SOARES, M. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. *Educação e Sociedade*, v. 23, n. 81. Campinas, dez. 2002.

STREET, B. Eventos de letramento e práticas de letramento: teoria e prática nos novos estudos do letramento. In: MAGALHÃES, I. (org.). *Discursos e práticas de letramento: pesquisa etnográfica e formação de professores*. Campinas: Mercado das Letras, 2012.

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



## AS ORGANIZADORAS

### **Gilce de Souza Almeida**

Doutora em Língua e Cultura pela Universidade Federal da Bahia. Professora Titular da Universidade do Estado da Bahia, *Campus V*, onde atua no curso de Licenciatura em Letras, Língua Portuguesa e Literaturas, no Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) e no Programa de Pós-Graduação em Tecnologias da Linguagem (PPGTEL). É membro do Grupo de Pesquisa *Mosaico: estudo das normas constitutivas do português brasileiro e das suas contribuições para as práticas de ensino de língua* e coordena o projeto de pesquisa *Varição linguística, ensino de gramática e elaboração de propostas didáticas*.

### **Elisângela dos Passos Mendes**

Doutora em Língua e Cultura pelo Programa de Pós-graduação da Universidade Federal da Bahia. Docente efetiva do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA), desde setembro de 2012. Desenvolve estudos na área de Letras, com ênfase em Sociolinguística, Constituição Histórica do Português Brasileiro e Sintaxe. É membro do Grupo de Pesquisa *Mosaico: estudo das normas constitutivas do português brasileiro e das suas contribuições para as práticas de ensino de língua* e atua como coordenadora do projeto *LAPES – Laboratório de Práticas do Ensino de Sintaxe*.

### **Vívian Antonino**

Doutora em Letras e Linguística pela Universidade Federal da Bahia. Atualmente é professora adjunta da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Sociolinguística

e Dialetoologia. É membro do Grupo de Pesquisa *Mosaico: estudo das normas constitutivas do português brasileiro e das suas contribuições para as práticas de ensino de língua* e desenvolve estudos sobre português popular, concordância verbal e nominal e contato entre línguas.

## **SOBRE OS AUTORES**

### **ADELINO PEREIRA DOS SANTOS**

Professor Pleno da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Doutor em Letras pela Universidade Federal da Bahia (UNEB). Professor do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) e do Programa de Pós-Graduação em Tecnologias das Linguagens (PPGTEL) no Departamento de Ciências Humanas, *Campus V*, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Membro do *Grupo de Estudos em Língua Inglesa, Literaturas e Tradução* do DCH V, UNEB. Desenvolve estudos na área de Análise de Discurso, Pesquisa e Prática Pedagógica de Língua Portuguesa/Língua Inglesa.

*E-mail:* adesantos@uneb.br

### **ALEXANDRA MARIA DE CASTRO E SANTOS ARAÚJO**

Doutora e Mestre em Linguística pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professora Adjunta do curso de Letras, na Universidade Estadual Vale do Acaraú (Sobral, Ceará) (UVA) e do PROFLETRAS na Universidade Federal do Ceará (UFC).

*E-mail:* alexfrancais2015@gmail.com

### **CRISTHIANE FERREGUETT**

Doutora em Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Professora Titular da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Integra, como pesquisadora, os grupos *Tessitura: vozes em (Dis)curso e Enunciação em Perspectiva* e o *Grupo de Estudos Interdisciplinares em Cultura, Educação e Linguagens* (GEICEL), certificados pelo CNPQ. Ocupa a Cadeira n. 03 na Academia Teixeiraense de Letras (ATL) e é Membro Correspondente da Academia de Letras de Teófilo Otoni (ALTO).

*E-mail:* cferreguett@uneb.br

### **ELISÂNGELA DOS PASSOS MENDES**

Doutora em Língua e Cultura pelo Programa de Pós-graduação da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Docente efetiva do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA), desde setembro de 2012. Desenvolve estudos na área de Letras, com ênfase em Sociolinguística, Constituição Histórica do Português Brasileiro e Sintaxe. É membro do grupo de pesquisa *Mosaico* e atua como coordenadora do projeto *LAPES – Laboratório de Práticas do Ensino de Sintaxe*.

*E-mail:* elipmendes@gmail.com

### **GEÓRGIA KARINNE SOARES SILVA SOUSA**

Mestre em Letras pela Universidade Federal do Ceará (PROFLETRAS/UFC) e especialista em Ensino de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Atua como professora de Língua Portuguesa na rede estadual de ensino do Estado do Ceará. Desenvolve pesquisas na área de ensino de literatura com ênfase no letramento literário.

*E-mail:* georgia@alu.ufc.br

### **GILCE DE SOUZA ALMEIDA**

Doutora em Língua e Cultura pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) (2014). Professora da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), *Campus V*, onde atua no curso de Licenciatura em Letras, Língua Portuguesa e Literaturas, no Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) e no Programa de Pós-Graduação em Tecnologias da Linguagem (PPGTEL). É membro do Grupo de Pesquisa *Mosaico: estudo das normas constitutivas do português brasileiro e das suas contribuições para as práticas de ensino de língua* e coordena o projeto de pesquisa *Variação linguística, ensino de gramática e elaboração de propostas didáticas*.

*E-mail:* gilsalmleida@uneb.br

### **JOSÉ OSMAR RIOS MACEDO**

Mestre em Letras pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB–PROFLETRAS). Especialista em Língua Espanhola pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) e em Registro e Memória Visual pela mesma universidade. Graduado em Letras Vernáculas pela UEFS e em Educação Física

(CLARETIANO). Desportista, futebolista, escritor e cordelista. Benemérito da Academia Brasileira de Literatura de Cordel (ABLC).

*E-mail:* zeosmarcordel@gmail.com

### **JULIANA ESCALIER LUDWIG GAYER**

Doutora em Letras, na especialidade Estudos da Linguagem/Teoria e Análise Linguística/Fonologia e Morfologia, pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Atualmente, é Professora Adjunta da Universidade Federal da Bahia (UFBA) e sua pesquisa se concentra na área de Variação Fonológica.

*E-mail:* julianaludwig@yahoo.com.br

### **JUNES DA SILVA RABELO**

Mestrando em Letras do Programa PROFLETRAS pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Especialista em Alfabetização e Multiletramentos pela mesma universidade. Professor efetivo da Secretaria de Educação do Ceará.

*E-mail:* junes.rabelo@gmail.com

### **KÁREN APARECIDA DE SOUSA ANDRADE**

Mestre em Letras pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Graduada em Letras, Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Ceará (UFC) e especialista em Ensino de Língua Portuguesa pela Faculdade Futura. Professora de Língua Portuguesa e Redação do quadro efetivo da Secretaria da Educação do Estado do Ceará.

*E-mail:* karenandradel@gmail.com

### **LANUZA LIMA DOS SANTOS**

Doutora em Língua e Cultura pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professora do Instituto Federal da Bahia (IFBA), *campus* Camaçari, onde também atua como líder do Grupo de Pesquisa *Mosaico: estudo das normas constitutivas do português brasileiro e das suas contribuições para as práticas de ensino de língua*. Desenvolve estudos sobre imperativo e português popular do Brasil.

*E-mail:* lanuzalima@gmail.com

### **LÁZARO DE OLIVEIRA ARAUJO**

Mestre em Letras pela Universidade do Estado da Bahia (PROFLETRAS/ UNEB). Especialista em Educação e Tecnologias Digitais pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) (2022). Professor do quadro efetivo da Secretaria de Educação do Estado da Bahia, onde atua com professor de Língua Portuguesa no Ensino Médio.

*E-mail:* lazaro.professor13@gmail.com

### **MARCOS BISPO**

Doutor em Linguística pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professor Titular da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), onde atua no curso de Licenciatura em Letras, Língua Portuguesa, no Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) e no Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens (PPGEL).

*E-mail:* mabispo@uneb.br

### **PAULO DE ASSIS DE ALMEIDA GUERREIRO**

Doutor em Comunicação e Semiótica pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Professor adjunto do curso de Letras, Língua Portuguesa e Literaturas na Universidade do Estado da Bahia (UNEB – *Campus V*).

*E-mail:* pguerreiro@uneb.br

### **SÂMIA ARAÚJO DOS SANTOS**

Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Docente da Secretaria de Educação do Estado do Ceará e do quadro permanente do Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS/UFC. Integrante do grupo de Pesquisa Protexto/UFC e da Comissão de Linguística Textual da Abralín.

*E-mail:* samiasemear@hotmail.com

### **SILVANA SANTOS DAMASCENO NASCIMENTO**

Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Mestre em Letras pelo Programa de Mestrado Profissional em Letras–PROFLETRAS da Universidade Federal da Bahia (UFBA). É professora efetiva da Rede Municipal de Lauro de Freitas.

*E-mail:* silvana\_suca@hotmail.com

**TELMA SOUZA BISPO ASSIS**

É Mestre em Letras, Licenciada e Bacharel em Letras Vernáculas pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Atualmente, é professora do quadro efetivo do Governo do Estado da Bahia, ministrando a disciplina Língua Portuguesa. É membro do Grupo de Pesquisa *Mosaico: estudo das normas constitutivas do português brasileiro e das suas contribuições para as práticas de ensino de língua* e tem experiência como pesquisadora na área de Linguística, com ênfase em Sociolinguística e em contato entre línguas.

*E-mail:* tsbassis@hotmail.com

**VÍVIAN ANTONINO**

Doutora em Letras e Linguística pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Atualmente é professora adjunta da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Sociolinguística e Dialetoлогия. É membro do Grupo de Pesquisa *Mosaico: estudo das normas constitutivas do português brasileiro e das suas contribuições para as práticas de ensino de língua* e desenvolve estudos sobre português popular, concordância verbal e nominal e contato entre línguas.

*E-mail:* viviantonino2@gmail.com

## AUTORES E AUTORAS

Adelino Pereira dos Santos  
 Alexandra Maria de Castro e Santos  
 Araújo  
 Cristhiane Ferreguett  
 Elisângela dos Passos Mendes  
 Geórgia Karinne Soares Silva Sousa  
 Gilce de Souza Almeida  
 Káren Aparecida de Sousa Andrade  
 José Osmar Rios Macedo  
 Juliana Escalier Ludwig Gayer  
 Junes da Silva Rabelo  
 Lanuza Lima dos Santos  
 Lázaro de Oliveira Araujo  
 Marcos Bispo  
 Paulo de Assis de Almeida Guerreiro  
 Sâmia Araújo dos Santos  
 Silvana Santos Damasceno Nascimento  
 Telma Souza Bispo Assis  
 Vívian Silva



**Gilce de Souza Almeida** - Doutora em Língua e Cultura pela Universidade Federal da Bahia. Professora Titular da Universidade do Estado da Bahia, *Campus V*, onde atua no curso de Licenciatura em Letras, Língua Portuguesa e Literaturas, no Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) e no Programa de Pós-Graduação em Tecnologias da Linguagem (PPGTEL). É membro do Grupo de Pesquisa *Mosaico: estudo das normas constitutivas do português brasileiro e das suas contribuições para as práticas de ensino de língua* e coordena o projeto de pesquisa *Variação linguística, ensino de gramática e elaboração de propostas didáticas*.



**Elisângela dos Passos Mendes** - Doutora em Língua e Cultura pelo Programa de Pós-graduação da Universidade Federal da Bahia. Docente efetiva do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA), desde setembro de 2012. Desenvolve estudos na área de Letras, com ênfase em Sociolinguística, Constituição Histórica do Português Brasileiro e Sintaxe. É membro do Grupo de Pesquisa *Mosaico: estudo das normas constitutivas do português brasileiro e das suas contribuições para as práticas de ensino de língua* e atua como coordenadora do projeto LAPÊS – *Laboratório de Práticas do Ensino de Sintaxe*.



**Vívian Antonino** - Doutora em Letras e Linguística pela Universidade Federal da Bahia. Atualmente é professora adjunta da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Sociolinguística e Dialetoлогия. É membro do Grupo de Pesquisa *Mosaico: estudo das normas constitutivas do português brasileiro e das suas contribuições para as práticas de ensino de língua* e desenvolve estudos sobre português popular, concordância verbal e nominal e contato entre línguas.

Considerando que o ensino de Língua Portuguesa deve ser fundamentado em conhecimentos teóricos provenientes dos estudos linguísticos, bem como em experiências desenvolvidas por professores pesquisadores, reunimos neste livro uma seleção de textos com reflexões e propostas práticas para enriquecer o processo de ensino e aprendizagem de língua materna. Esta obra destaca-se por divulgar pesquisas realizadas no âmbito do Programa Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), concentrando-se especialmente no eixo de análise linguística/semiótica. Ao promover essa divulgação, nosso objetivo é ampliar o acesso ao conhecimento produzido no contexto acadêmico, o que pode contribuir significativamente para a formação de estudantes da área de Letras e professores de Língua Portuguesa.



**UNEB**  
UNIVERSIDADE DO  
ESTADO DA BAHIA



PROFLETRAS



9 788521 705055