

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

**A EXPRESSÃO VARIÁVEL DO IMPERATIVO NO CONTEXTO DE SALA DE
AULA: REFLEXÕES SOBRE O ENSINO**

Jamille Guilherme Suarhs

2020

**A EXPRESSÃO VARIÁVEL DO IMPERATIVO NO CONTEXTO DE SALA DE
AULA: REFLEXÕES SOBRE O ENSINO**

por

JAMILLE GUILHERME SUARHS

Mestrado / PROFLETRAS

Dissertação de Mestrado apresentada ao Mestrado Profissional do Programa PROFLETRAS, Faculdade de Letras, da Universidade Federal do Rio de Janeiro como forma de avaliação para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Área de concentração: Linguagens e Letramentos na Linha de pesquisa Teorias da Linguagem e Ensino.

Orientadora: Prof^a. Dra. Silvia Rodrigues Vieira

Coorientadora: Prof^a. Dra. Karen S. B. Alonso

UFRJ

Março de 2020

**A EXPRESSÃO VARIÁVEL DO IMPERATIVO NO CONTEXTO DE SALA DE
AULA: REFLEXÕES SOBRE O ENSINO**

Jamille Guilherme Suarhs

Orientadora: Prof^a. Dra. Sílvia Rodrigues Vieira

Coorientadora: Prof^a. Dra. Karen Sampaio Braga Alonso

Dissertação de Mestrado submetida ao Mestrado Profissional do Programa PROFLETRAS, Faculdade de Letras, da Universidade Federal do Rio de Janeiro como forma de avaliação para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Examinada por:

Prof^a. Dra. Sílvia Rodrigues Vieira – UFRJ (orientadora)

Prof^a. Dra. Karen Sampaio Braga Alonso – UFRJ (coorientadora)

Prof. Dra. Ângela Marina Bravin dos Santos – UFRRJ

Prof. Dr. Gean Damulakis – UFRJ

Prof^a. Dra. Deise Cristina de Moraes Pinto - UFRJ

Prof^a. Dra. Adriana Leitão Martins - UFRJ

Rio de Janeiro

Março de 2020.

S939e

Suarhs, Jamille Guilherme

A expressão variável do imperativo no contexto de sala de aula: reflexões sobre o ensino / Jamille Guilherme Suarhs. -- Rio de Janeiro, 2020. 115 f.

Orientadora: Sílvia Rodrigues Vieira.

Coorientadora: Karen Sampaio B. Alonso.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Letras, Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), 2020.

1. Expressão do imperativo. 2. Imperativo. 3. Sociolinguística. 4. Ensino de Português. 5. Gramática. I. Vieira, Sílvia Rodrigues, orient. II. Alonso, Karen Sampaio B., coorient. III. Título.

Às minhas filhas, principais motivadoras de todo o meu esforço. Amo vocês, minhas pequenas!

À minha mãe, que sempre “fecha comigo”, me apoia e me dá suporte em tudo que preciso. Te amo!

A Emir, meu companheiro, esposo e parceiro nas lutas pessoais e profissionais.

Às memórias de nosso pequeno “Bibi” e meu pai que não puderam acompanhar minha trajetória até o fim desta etapa.

AGRADECIMENTOS

A Deus e aos Orixás que tenho tanta fé e me deram força e inspiração para seguir adiante com esta pesquisa. Obrigada por toda a proteção e por nunca deixarem de olhar por mim.

Às minhas pequenas Kenya e Odara que, mesmo com suas limitações, mostraram-se duas mocinhas ao atenderem meus pedidos de silêncio e para não interromperem a mamãe nos momentos de estudo e de descanso. Amor maior não há e se conquistei a vaga ao mestrado foi pensando sempre nelas.

À minha mãe, a melhor do mundo, que abraça as minhas ideias e me ajuda no que for. Sempre me aconselhando e me apoiando cegamente quando se trata das minhas pequenas ou de estudo. Obrigada por tudo, mãe. Te amo infinitamente.

Ao meu amor Emir, companheiro de todas as horas, pessoa com quem amo partilhar a vida, que anula a sua vida para me ajudar e sempre coloca meus sonhos em primeiro lugar. Deixa sua vida em segundo plano para priorizar minhas metas e é incansável em me apoiar em todos os momentos. Suas broncas, conselhos e suporte colaboraram com a minha chegada até aqui. Você não me deixou desistir do mestrado e de forma carinhosa me deu força e coragem me apoiando nos momentos de dificuldades. Obrigada é pouco para agradecer tudo o que fez e faz por nossa família. Te amo, Drulin.

À minha prima-irmã Paola, que sempre está pronta para ajudar no que for necessário e que trouxe ao mundo o meu pingão de gente que tanto amo, Sofia Morena.

À minha família que ajuda direta e indiretamente. Valeu por tudo!

Às minhas amigas, colegas de trabalho, em especial Ana Paula e Maria Teresa que comemoram junto e estavam nos momentos bons e ruins me dando apoio e levantando meu astral sempre. Meninas, o carinho, o apoio, a pressão e cobrança de vocês me ajudou demais nesta trajetória. À minha amiga Elaine Araújo pelo incentivo e grande ajuda com o fornecimento de material para a realização deste trabalho.

Às amigas que fiz e convivi no Profletras durante o tempo do curso. A experiência de uma produção compartilhada na comunhão com amigas nesse espaço foram a melhor experiência da minha formação acadêmica.

À minha coorientadora Karen Sampaio pelo auxílio e orientação deste trabalho.

Em especial, à minha orientadora, Sílvia R. Vieira, que, mesmo com a vida atribulada, cheia de simpósios, palestras, viagens, turmas, orientações, sempre encontrou disponibilidade para me orientar. É mais do que uma professora, é uma pessoa de coração incrível, psicóloga, paciente, sempre presente, preocupada, e dando muitas broncas por meus desleixos. Apesar de eu não merecer tanta dedicação, ela nunca me abandonou nesta jornada e me deu milhares de chances, não me deixando desistir. Essa mulher incrível é um anjo sem asas. Que Deus continue te iluminando e que esse coração cheio de bondade permaneça dessa forma, ajudando a todos sem distinção.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES).

“Todas as vitórias ocultam uma abdicação.”

(Simone de Beauvoir)

SUMÁRIO

1.	INTRODUÇÃO.....	11
2.	O TRATAMENTO DA EXPRESSÃO DE IMPERATIVIDADE....	18
2.1.	Abordagem tradicional do modo imperativo.....	19
2.2.	O quadro pronominal no Português Brasileiro.....	22
2.3.	Abordagens dos estudos linguísticos.....	30
3.	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	34
3.1.	Teoria da Variação e Mudança: noções básicas	34
3.2.	Ensino de gramática.....	42
3.2.1.	Os três eixos para o ensino de gramática.....	49
3.2.2.	O tratamento das normas.....	50
4.	PROPOSTA PEDAGÓGICA.....	55
4.1	Metodologia.....	57
4.1.1.	Perfil da pesquisa: objetivos e procedimentos.....	57
4.1.2.	Descrição do contexto da pesquisa.....	62
4.1.3.	Descrição das etapas do trabalho com a turma	65
4.2.	Análise dos resultados.....	101
5.	CONCLUSÃO.....	105
6.	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	108

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Estrutura do modo imperativo no Português brasileiro.....	21
Quadro 2. Pronomes-sujeitos, segundo Bechara (1975, p. 164).....	23
Quadro 3. Sistema pronominal em uso, conforme Machado (2011, p. 58).....	26
Quadro 4. Sistema pronominal em uso, segundo Castilho (2010, p. 482).....	27
Quadro 5. Quadro de pronomes pessoais, adaptado por Martins, Vieira e Tavares (2014, p. 17).....	28

1. INTRODUÇÃO

Os estudos linguísticos em geral e os que envolvem direta ou indiretamente a expressão do modo verbal imperativo no Português brasileiro avançaram bastante nas últimas décadas, o que tem viabilizado alguns encaminhamentos para as aulas de língua materna nas escolas de ensino fundamental. Entretanto, os resultados negativos do trabalho pedagógico quanto à proficiência dos estudantes brasileiros nas atividades de leitura e produção textual sugerem que novas alterações e propostas são necessárias.

No que se refere ao ensino de gramática, tem sido observada a improdutividade das condutas focadas no estudo apenas teórico de definições linguísticas e nomeclaturas, muitas delas oriundas basicamente das gramáticas tradicionais. Em reação a esse modelo de ensino, atualmente, para muitas pessoas, o que justificaria a presença do estudo de gramática nas escolas seria a possibilidade de ele fornecer aos alunos meios de desenvolver e aperfeiçoar o conhecimento descritivo da língua e, ainda, de uma suposta norma padrão, sobretudo para a modalidade escrita.

Todavia, ao que parece, estudar somente a gramática não seria suficiente para desenvolver as habilidades de leitura, escrita ou fala dos alunos. Vale destacar que diversas orientações pedagógicas priorizam a prática da análise linguística, prática que encaminha o aluno a reflexões críticas a respeito das escolhas gramaticais realizadas no uso da língua e na materialidade dos gêneros textuais/discursivos, sendo tais escolhas responsáveis pelos efeitos de sentido nas interações linguísticas.

O interesse pelo tema gramatical da imperatividade, no âmbito da presente investigação, surgiu de uma inquietude engendrada no ambiente escolar, a partir da observação da prática cotidiana e das relações entre os alunos e entre estes e seus professores. Trata-se de situações em que o modelo de uso imperativo foi alvo de questionamento ou mote para piadas e discriminação. Tal situação fez nascer a ideia de uma abordagem da questão, de modo que realmente fizesse sentido para os alunos e os levasse a uma

reflexão sobre o fenômeno, seus possíveis usos e contextos, sem que se restringisse à memorização de regras de manuais.

Dentro dessa perspectiva, é importante frisar que, de acordo com Labov (2008), as habilidades requisitadas pela escola são diferentes das habilidades linguísticas dos alunos, que usam uma variedade diferente daquela considerada mais prestigiada, a chamada variedade culta, que prioriza os usos praticados por indivíduos altamente escolarizados, sobretudo em meios urbanos e em situações mais monitoradas.

Bortoni-Ricardo (2004), Faraco (2008) e Perini (2010), assim como diversos pesquisadores, assumem a importância do conhecimento da variedade culta da língua, no trabalho com a variação linguística em sala de aula, com ambas as modalidades de uso da língua, a fim de combater as exclusões sociais, oportunizando uma educação inclusiva e transformadora. Desse modo, não se pode deixar de abordar a diversidade linguística sob o viés dos três contínuos de Bortoni-Ricardo (2004) que representariam a complexa variação do Português brasileiro: o de urbanização, o de oralidade-letramento e o de monitoração estilística.

Além do tratamento das variedades conforme os pressupostos ora em questão, como inspiração para a elaboração da proposta pedagógica que se pretende fazer no presente trabalho, o referencial teórico para a pesquisa será balizado na proposta dos três eixos para o ensino de gramática, de Vieira (2017), nos estudos de Franchi (2006) e Pilati (2017), somados aos parâmetros oficiais que norteiam o ensino (PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais e BNCC – Base Nacional Comum Curricular).

No que se refere ao tratamento dos fenômenos variáveis, como é o da expressão do imperativo, a Sociolinguística Variacionista – proposta por Weinreich, Labov, Herzog, 1968; Labov, 1972 – apresenta pressupostos relevantes ao desenvolvimento desta investigação. A referida área dos estudos linguísticos tem como estudo basilar a variação e a mudança linguísticas. Ela não aceita a ideia construída nos meios sociais de que uma forma seja melhor

ou pior do que a outra. Nessa perspectiva, são os fatores, externos e internos à língua, que favorecem o uso de determinadas variantes, enquanto desfavorecem outros usos, variação que pode ocorrer no nível sintático, morfológico, fonológico, semântico-lexical e discursivo.

No que respeita à expressão da imperatividade em Português, nos livros didáticos, a conjugação do modo verbal imperativo fica limitada, na maioria das vezes, a regras tradicionais que devem ser empregadas para a preservação de determinados usos consoante um suposto padrão culto da língua, negligenciando suas aplicações nas variedades efetivamente em uso, em expressões coloquiais. Considerando que essas regras gramaticais ainda fundamentam a prática de alguns professores e de materiais pedagógicos, será apresentado o que algumas gramáticas formulam sobre o uso do modo verbal imperativo. Para isso, foram consultadas as obras de Said Ali, Cunha e Cintra, Rocha Lima, Bechara, Scherre, Bagno, Vieira, Bortoni-Ricardo, entre outros.

Com base nos postulados de que a linguagem está relacionada aos aspectos comunicativos, situacionais, funcionais e contextuais do uso da língua, este trabalho explora a imperatividade de forma mais ampla, em contextos interacionais em que se tenha por objetivo convencer o interlocutor de algo, em um exercício de injunção, como, por exemplo, o que ocorre em propagandas, nos anúncios publicitários. Tendo em vista os diversos sentidos produzidos no uso da língua, concebe-se que a expressão da imperatividade não se limita apenas à marcação morfológica verbal do imperativo (de acordo ou não com o padrão tradicional), mas pode acontecer consoante outras estratégias discursivas do modo injuntivo.

Considerando especificamente a formação verbal do modo imperativo, de acordo com a tradição gramatical, verifica-se que ela é associada ao modo indicativo ou ao modo subjuntivo. Um dos motivos da variação entre as formas do indicativo e subjuntivo para retratar o modo imperativo está relacionado à alternância dos pronomes pessoais *tu* (associado ao modo indicativo) e *você* (associado ao modo subjuntivo) em referência à segunda pessoa do singular.

Entretanto, as gramáticas não registram o uso do modo imperativo no Português brasileiro como ele realmente é. Sabe-se que há duas alternativas de ocorrência nas sentenças imperativas de 2ª pessoa discursiva no singular (“Pegue o livro agora!” e “Não pegue o livro agora!”), contemplando formas linguísticas do paradigma de 3ª pessoa gramatical. Todavia, podem ocorrer sentenças como “Pega o livro agora” e “Não pega o livro agora”, que são distintas porque usam a forma atribuída ao paradigma de 2ª pessoa.

Na língua falada, observa-se que os falantes escolhem entre o *tu* ou *você* de maneira espontânea, pois é comum alternar o imperativo associado ao modo indicativo ou ao subjuntivo, sem a correspondência dos pronomes. Scherre (2004, p. 222) postula que a regra de formação do imperativo formulada pela tradição normativa descreve adequadamente a expressão do imperativo em determinadas práticas de escrita. Todavia, esta mesma regra não reflete o uso do imperativo na língua falada de parcela significativa dos brasileiros. Alguns estudos da variação do imperativo realizados em algumas cidades brasileiras apontam para uma mudança linguística e mostram um progressivo afastamento entre a norma gramatical e o uso do modo imperativo.

Esta pesquisa, que apresenta uma proposta pedagógica aplicada no 9º do Ensino Fundamental de um colégio estadual da cidade de Macaé, tem por objetivo tratar das diversas modalidades da expressão do imperativo – verbal ou não – e seu efeito significativo (de pedir, ordenar, convencer a, de modo direto ou indireto), sob um olhar diferente da forma tradicional com que normalmente se aborda o tema. Pretende, ainda, problematizar com os alunos em sala de aula a mudança e o uso variável das formas verbais imperativas. Além disso, o presente trabalho apresenta as orientações teóricas e metodológicas que o fundamentaram, além de atividades pedagógicas que buscam articular práticas de leitura, de escrita e de análise linguística, a partir da seleção de gêneros presentes no cotidiano, compostos em alguma medida por sequência injuntiva.

Com base nos resultados dos estudos anteriores e movida pelo contexto escolar já mencionado, as atividades propostas no presente trabalho procuraram responder aos seguintes questionamentos: i) como a imperatividade é construída funcionalmente e estruturalmente em alguns gêneros textuais com presença de sequências injuntivas, como, por exemplo, propagandas?; e ii) quais recursos verbais e não verbais são empregados para a expressão da imperatividade? Das perguntas referidas foram geradas algumas hipóteses, confirmadas ou negadas ao longo da pesquisa. Em princípio, parte-se do pressuposto de que, independentemente do contexto linguístico, os alunos reconheceriam a expressão da imperatividade e seus efeitos de sentido, contemplando inclusive a presença do tradicional modo verbal imperativo. Na análise da configuração funcional e estrutural dos gêneros em questão, traçaram-se os efeitos de sentido causados pela marcação ou a não marcação do modo imperativo com o foco na argumentação.

Os discentes que estudam no referido colégio são oriundos, em sua maioria, das comunidades carentes existentes no entorno da instituição. O colégio localiza-se no bairro Barra de Macaé, situado na cidade de Macaé e tem seu perfil e de seus membros mais detalhados no quarto capítulo deste estudo. Nesse contexto, acredita-se que o respeito pela linguagem popular colabore para que os estudantes das classes menos privilegiadas, público-alvo do colégio, se sintam menos excluídos e obtenham uma aprendizagem melhor com mais facilidade.

A metodologia e as experiências adotadas em sala de aula serão pautadas por alguns dos procedimentos reconhecidos como integrantes de uma pesquisa-ação¹, pelo fato de ser um tipo de pesquisa que permite ampliar

¹ A Pesquisa-ação, neste trabalho, é parcialmente empregada no que se refere à tentativa de melhorar a prática em sala de aula, no sentido de que é através da elaboração, aplicação e observação de resultados que o professor tem a possibilidade de refletir, de forma crítica, sobre suas ações e de reformular os procedimentos empregados. Trata-se de uma forma de o docente desenvolver uma estratégia para aprimorar sua metodologia de ensino e propiciar, com isso, o aprendizado dos discentes.

o diálogo sobre o problema e o objeto de estudo no dia-a-dia da prática profissional e escolar. Professores e alunos trabalham em conjunto para solucionar um problema com o intuito de contribuir para o desenvolvimento de sugestões de alternativas didáticas e materiais pedagógicos, de modo que eles possam fazer uso da pesquisa para aprimorar seu ensino e, conseqüentemente, o aprendizado de seus alunos.

Neste trabalho, as atividades didáticas sobre as expressões de imperativo foram elaboradas com base nos três eixos de ensino (VIEIRA, 2014; 2017), que se ocupam dos seguintes campos: (i) gramática e reflexão linguística; (ii) gramática e produção de sentidos no texto; e (iii) gramática e variação.

Não se pode deixar de abordar, ainda, na presente pesquisa, o tópico relacionado aos gêneros textuais. Como é neles que a variação linguística se realiza, tendo em vista que há os que se aproximam mais da escrita e outros que estão mais próximos da fala, optou-se por fazer a análise dos gêneros textuais contemplando textos de registro escrito (anúncios, charges, composições/canções, por exemplo), mas com concepções variáveis quanto à concepção de fala e escrita, conforme proposto por Marcuschi (2008).

Em síntese, inicialmente foram propostas ao alunado atividades pertinentes ao conteúdo de formas verbais do modo imperativo com o intuito de sistematizar as informações posteriormente. Após os resultados dessa análise, foram organizadas ações como a elaboração de novas propostas de intervenção na solução dos problemas através de novos exercícios.

Em continuidade, apresentaram-se as observações resultantes da referida proposta, salientando que as reflexões referentes ao apurado durante a aplicação das atividades possuem como bases teóricas os contínuos propostos por Bortoni-Ricardo (2005), as concepções de ensino de gramática em três eixos propostas por Vieira (2014; 2017), que articula, também, as propostas de Franchi (2006) e Pilati (2017), as concepções de norma segundo Faraco (2008). Com o objetivo de ampliar a reflexão, tomou-se também por

base o aporte teórico da Sociolinguística e de alguns trabalhos, como Scherre (2005), Bagno (2011), entre outros.

O presente trabalho está dividido em seis capítulos. No próximo, será feita uma exposição dos conceitos do imperativo e do que é entendido como modo subjuntivo e modo indicativo por autores da gramática tradicional e estudiosos do tema, além do resumo de resultados científicos acerca de seu uso.

No terceiro capítulo, são expostos os pressupostos pedagógicos desta pesquisa: os fundamentos a partir dos quais o ensino do tema do imperativo venha a contemplar os fatores sociais e linguísticos, que são essencialmente concebidos e oferecem o necessário suporte para a compreensão das expressões do imperativo pelos falantes.

No quarto capítulo, será apresentado o perfil metodológico adotado para o tratamento do objeto do presente estudo, o perfil dos alunos, os objetivos da proposta e algumas hipóteses, que podem ser confirmadas ou refutadas a partir do resultado das análises dos exercícios aplicados durante as aulas. Além disso, também são descritos os procedimentos utilizados na manipulação dos dados coletados.

Na seção intitulada conclusão, há uma síntese do que foi realizado e, simultaneamente, identificam-se as hipóteses confirmadas e refutadas, e se apontam caminhos para a continuidade do trabalho.

2. O TRATAMENTO DA EXPRESSÃO DE IMPERATIVIDADE

Esta seção será dedicada a uma breve apresentação de como é tratado o assunto imperativo em alguns compêndios gramaticais e em estudos linguísticos.

Como na maior parte das vezes o tratamento do tema se limita à expressão verbal da imperatividade, considerada em um modo (imperativo afirmativo/negativo), será feita, inicialmente, uma revisão dessa abordagem.

Primeiramente, será apresentado o tratamento dado às formas verbais do imperativo com base nas gramáticas de Rocha Lima (1972), Bechara (1975) e Cunha e Cintra (2008 [1984]). As gramáticas tradicionais, de forma geral, tratam a formação do modo imperativo a partir do presente do indicativo e do subjuntivo. A esse respeito, conforme explicitam Cunha e Cintra (2008 [1984]), apenas as segundas pessoas possuem formas próprias para o imperativo.

Em seguida, será apresentado o histórico de mudanças e de formação do quadro pronominal no Português brasileiro, indispensável no estudo do imperativo, tendo em vista que o comportamento do referido modo verbal associado ao subjuntivo e indicativo está ligado à mudança da organização do sistema pronominal provocada pela inserção de novas formas.

Com a inserção do pronome *você* no sistema pronominal, atualmente é utilizada a variação de duas formas imperativas relacionadas à segunda pessoa do singular, a saber: a forma tradicional abordada nos compêndios gramaticais relacionada ao *tu* como único pronome de segunda pessoa e a forma relacionada ao pronome *você*, já contemplado e investigado por alguns autores.

Assim, por fim, será apontado o tratamento do tema em estudos linguísticos mais recentes que contemplem os valores funcionais da imperatividade e, no que se refere mais especificamente ao modo verbal

imperativo, as formas de realização do modo imperativo no Português do Brasil.

2.1 Abordagem tradicional do modo imperativo

O imperativo é um modo verbal normalmente empregado em atos de fala em que um locutor exprime um ato diretivo a um interlocutor. Esse ato pode ter diferentes nuances, sendo seu sentido atrelado a um contexto de interação normalmente em que ocorre uma ordem, um pedido, que pode ser enunciado de diversas formas, como, por exemplo, como uma sugestão ou um apelo.

Na abordagem tradicional, entretanto, é comum o tratamento do tema aplicado ao que se concebe como o modo verbal imperativo. No que diz respeito ao referencial teórico, é imprescindível para este trabalho investigar a descrição dos apontamentos sobre esse modo verbal em algumas gramáticas de cunho normativo-tradicional. Para isto, optou-se por autores considerados na tradição gramatical, como Bechara, Rocha Lima e Cunha e Cintra.

Bechara normatiza em sua gramática o uso do modo imperativo de uma forma bem sucinta em dois curtos parágrafos. Com base num critério pragmático, caracteriza o modo imperativo como o modo no qual o falante se posiciona “em relação a um ato que se exige do agente: cantai” (1999, p. 222).

Ainda sobre o imperativo, Bechara afirma que as segundas pessoas do modo imperativo afirmativo são derivadas da 2ª pessoa do singular (tu) e do plural (vós) do modo indicativo, sem o –s. Para as demais pessoas, seriam utilizadas as formas correspondentes do subjuntivo. Já o imperativo negativo é suprido pelo presente do subjuntivo.

Já em Rocha Lima, na sua abordagem sobre o modo verbal, nota-se um ponto de vista semântico-pragmático, tendo em vista que, na visão do autor, o modo imperativo é usado para dirigir-se diretamente a alguém, expressando o

que se quer que esta(s) pessoa(s) faça(m). Pode indicar um conselho, uma ordem, um pedido etc., dependendo “das diversas maneiras sob as quais a pessoa que fala encara a significação contida no verbo” (1972, p.121).

Numa classificação de ordem morfológica, segundo o autor, para a formação do imperativo afirmativo existem duas formas próprias para a 2ª pessoa do singular e 2ª pessoa do plural (*tu* e *vós*), suprimindo-se o -s, sendo que as demais pessoas do imperativo afirmativo ou negativo são formas derivadas do presente do subjuntivo.

Na *Nova Gramática do Português Contemporâneo*, Cunha e Cintra (2008 [1984], p. 496), ao tratarem sobre o uso do modo imperativo, frisam que, mesmo quando o imperativo é utilizado para expressar cortesia (junto a expressões como por gentileza, por favor), pode soar de maneira insolente ou rude, dependendo do tom de voz utilizado; por isso, a entoação no momento de fala é de grande importância. Outro ponto apresentado pelos autores é quando estes indicam o modo imperativo como o modo do conselho, do convite, da exortação, e não de comando ou ordem. Eles afirmam que

Embora a palavra IMPERATIVO esteja ligada, pela origem, ao latim imperare “comandar”, não é para ordem ou comando que, na maioria dos casos, nos servimos desse modo. (...) Quando empregamos o IMPERATIVO, em geral, temos o intuito de exortar o nosso interlocutor a cumprir a ação indicada pelo verbo. É, pois, mais o modo da exortação, do conselho, do convite, do que propriamente do comando, da ordem. (CUNHA; CINTRA, 2008 [1984], p. 474 – grifo meu).

Cunha e Cintra (2008 [1984], p. 391) apresentam dois tipos de modo imperativo no Português: um afirmativo e outro negativo. Com relação ao primeiro, existem formas próprias verbais somente para as segundas pessoas do singular (*tu*) e do plural (*vós*). As outras pessoas e o imperativo negativo são expressos pelas formas verbais correspondentes do presente do subjuntivo.

Como exemplo, será utilizado o verbo *cantar* a fim de esquematizar a constituição do modo imperativo no Português, segundo a prescrição gramatical de Cunha e Cintra (2008 [1984], p. 464-471):

Quadro 1. Estrutura do modo imperativo no Português brasileiro

IMPERATIVO AFIRMATIVO	PRESENTE DO SUBJUNTIVO	IMPERATIVO NEGATIVO
-----		-----
Canta tu	Cantes →	Não cantes tu
Cante você	Cante →	Não cante você
Cantemos nós	Cantemos →	Não cantemos nós
Cantai vós	Canteis →	Não canteis vós
Cantem vocês	Cantem →	Não cantem vocês

Fonte: Elaborado pela autora do trabalho

Ao comparar o imperativo afirmativo com o presente do subjuntivo, percebe-se que a 2ª pessoa do singular e a 2ª pessoa do plural são distintas, isto é, ambas possuem formas próprias. Dessa maneira, entende-se que as formas verbais do imperativo afirmativo correspondentes a *tu* e *vós* são oriundas do modo indicativo sem o *-s*. As outras formas verbais do imperativo afirmativo são iguais às formas do presente do subjuntivo. Conforme mencionado anteriormente, o imperativo negativo não tem forma própria e é suprido pelo presente do subjuntivo.

De acordo com o que registram os gramáticos contemporâneos, as formas verbais do modo imperativo com sujeitos *tu* e *você* podem variar das seguintes formas: o imperativo afirmativo e negativo associado ao pronome *tu*, com formas do tipo *olha/não olhes* e *fala/não fales* e o imperativo afirmativo e negativo associado ao pronome *você*, com formas como *olhe/não olhe* e *fale/não fale*.

Até aqui, percebe-se a existência de alternância dos modos verbais apresentados (indicativo, subjuntivo e imperativo). Entretanto, ao postularem um único padrão de expressão do imperativo, as gramáticas tradicionais não fazem referência à sua expressão variável, fenômeno linguístico cada vez mais presente no Português falado no Brasil. Como se sabe, as expressões do imperativo são variáveis e motivadas por fatores internos e externos à língua, conforme será descrito adiante.

2.2. O quadro pronominal no Português Brasileiro

Grande parte das gramáticas normativas e dos livros didáticos que circulam nas escolas brasileiras apresenta o quadro de pronomes pessoais ainda pautado na abordagem tradicional, quadro que constitui objeto de estudo de diversas pesquisas linguísticas.

O chamado modo imperativo, com o passar do tempo, sofreu alterações com algumas perdas de suas propriedades originais a partir de mudanças que ocorreram, principalmente, no quadro pronominal de 2ª pessoa na Língua Portuguesa. Em decorrência desse complexo histórico de mudanças, registram-se, atualmente, duas formas imperativas de segunda pessoa em Português: forma básica oriunda do modelo original, denominada de imperativo indicativo, além da forma imperativo subjuntivo, que emerge a partir da inclusão do pronome *você* (de segunda pessoa discursiva).

Embora o pronome de 2ª pessoa do discurso (*tu*) exista no português falado de algumas regiões do território brasileiro, concorre com ele e até é dominante em algumas regiões o pronome *você* como 2ª pessoa do discurso, forma que, em termos estruturais, assume o paradigma de 3ª pessoa gramatical.

Quanto ao quadro pronominal da Língua Portuguesa, além da substituição de *tu* por *você*, que interferiu no processo de variação das formas

verbais imperativas, como se pode observar a partir do estudo feito por Scherre *et al.* (2009), outra mudança merece destaque: o uso cada vez mais restrito da forma *nós*, que concorre com a expressão *a gente*, com ampla utilização na fala brasileira em diversos registros e variedades.

Para a compreensão da variação do imperativo verbal, uma breve análise do processo de mudança pelo qual passou o quadro pronominal no Português brasileiro será feita neste trabalho.

Com o intuito de exemplificar a classificação adotada pelas gramáticas normativas, o quadro abaixo reproduz o paradigma da configuração do quadro pronominal herdado do latim.

Quadro 2. Pronomes-sujeitos em Bechara (1975)

		PRONOMES PESSOAIS RETOS
Singular	1 ^a	Eu
	2 ^a	Tu
	3 ^a	Ele, Ela
Plural	1 ^a	Nós
	2 ^a	Vós
	3 ^a	Eles, Elas

Fonte: Adaptado de Bechara (1975, p. 164)

O Português brasileiro herdou essa configuração do quadro pronominal do latim, onde a 2^a pessoa do singular era representada pelo pronome *tu*, usado em situações menos formais, enquanto a 2^a pessoa do plural era representada por *vós*, que poderia ser utilizado em situações de maior ou

menor formalidade ou ainda poderia ser um pronome de referência singular para ocasiões mais formais.

Sabe-se, entretanto, que a expressão de segunda pessoa discursiva passou a contar também com a forma *você(s)*. Segundo Faraco (1996, p. 58),

O uso da forma do pronome de tratamento *você* entre estes colonizadores iniciou-se a partir de um processo de simplificação de *Vossa Mercê* até chegar a *você*, o que resultou em uma mudança no sistema pronominal e verbal do português.

Uma das discordâncias dos linguistas nas gramáticas normativas é a não inclusão do pronome *você*, que é resultado desse processo de gramaticalização de *vossa mercê*, no quadro pronominal de 2ª pessoa.

De acordo com Faraco (1996, p. 54), o Português herdado do Latim passou para um outro sistema caracterizado pela utilização disseminada dessas formas nominais para o tratamento da segunda pessoa verbal, que levavam à flexão da terceira pessoa. Este fato

introduziu na língua uma duplicidade de formas (as herdadas se combinando com a segunda pessoa verbal e as novas se combinando com a terceira pessoa verbal) que acabou por gerar grande instabilidade nos paradigmas verbais e pronominais, redesenhando-os, por consequência, e definindo vários traços que caracterizam o português atual. (FARACO, 1996, p.54).

Em relação ao tema da mudança no quadro pronominal, é de grande importância tratar sobre a forma do imperativo e variação pronominal em peças teatrais dos séculos XIX e XX, já que nessa época ocorreu a trajetória da mudança desses fenômenos linguísticos, conforme sintetizado na dissertação de Machado (2011, p. 22):

Paredes Silva (2000), tomando um corpus formado por peças teatrais escritas na segunda metade do século XIX e ao longo do século XX, divide em dois momentos a variação na referência à segunda pessoa — o primeiro compreendendo a segunda metade do século XIX e a

primeira do XX e o segundo, a segunda metade do século XX. A autora observa, no primeiro momento em análise, um significativo crescimento das taxas de preenchimento do sujeito proporcionado pela ascensão da forma *você* à condição de verdadeiro pronome de 2ª pessoa em detrimento de *tu*. No segundo momento, constata o reaparecimento de *tu* acompanhado, nesse período, da flexão verbal correspondente à 3ª pessoa, este uso, no entanto, restrito a personagens pertencentes à marginalidade ou moradores do subúrbio carioca. (MACHADO, 2011, p. 22)

Como se pode observar, a entrada da forma pronominal *você* alterou o quadro pronominal e tomou configurações particulares, ao longo do tempo, nos tecidos regional e social, nas diversas variedades que compõem o Português do Brasil.

Machado (2011), abordando o Português do Brasil como um todo, reproduz o quadro proposto por Menon (1995, p. 103). A esse respeito, a autora propõe:

o quadro abaixo esquematiza globalmente a nova distribuição dos pronomes pessoais [...]. Ao que tudo indica, é essa a composição atual do sistema pronominal pessoal no PB. Entretanto, cumpre observar que algumas das variações apresentadas já se tornaram mudança efetiva em algumas variedades do PB, inclusive a padrão, enquanto outras estão em plena efervescência, sem terem ainda se fixado. (MACHADO, 2011, p. 58)

Quadro 3. Sistema pronominal em uso

		PRONOMES SUJEITOS
Singular	1 ^a	Eu
	2 ^a	tu, você
	3 ^a	ele, ela
Plural	1 ^a	Nós
	2 ^a	Vocês
	3 ^a	eles, elas

Fonte: Machado (2011, p. 58)

De forma simplificada, o quadro acima costuma ser considerado em uma descrição geral do Português brasileiro. Algumas propostas, entretanto, buscam descrever de forma mais detalhada as possibilidades pronominais na complexa rede de variedades e registros que configuram o Português do Brasil. A gramática de Castilho (2010), por exemplo, tem um diferencial quanto à descrição dos pronomes no Português brasileiro por levar em conta que os pronomes pessoais podem sofrer alterações formais, o que se destaca, sobretudo, na língua falada, trazendo mudanças por vezes na estrutura sintática da língua.²

²Castilho (2010) apresenta um quadro de pronomes utilizados na atualidade na qual o pronome *vós* é excluído e há a inclusão das novas formas pessoais *a gente* e *você/vocês*. Esse fato merece destaque porque alguns linguistas quando abordam a morfologia verbal muitas vezes ainda utilizam o quadro tradicional de pronomes como referência (cf. AZEREDO, 2012, p. 259). Segundo Azeredo (2012, p. 259), que apresenta uma proposta do quadro pronominal equilibrada entre a tradição e as pesquisas linguísticas, o uso de *vós* e suas formas verbais é restrito e ritualizado, enquanto o pronome *você* seria característico da forma coloquial na maior parte do país. É preciso questionar, entretanto, o caráter de formalidade/informalidade atribuído a esses pronomes no quadro pronominal proposto por Castilho (2010), visto que se atesta amplo uso das formas inovadoras em diversos contextos da fala brasileira.

Castilho (2010) pontua que na modalidade falada os pronomes pessoais são passíveis de mudanças e diversos estudos têm sinalizado a transformação pela qual as 1ª e 2ª pessoas (singular e plural) estão passando e as consequências que isso tem provocado na estrutura sintática do Português brasileiro.

Vários linguistas que vêm estudando a variação pronominal no Brasil, como Faraco (1996), Duarte (1996), Paredes (2003) e Scherre *et al.* (2009/2015), classificam o *você/vocês* como pronome, conforme ilustrado no quadro a seguir.

Abaixo, a proposta de Castilho (2010) para o quadro de pronomes no Português Brasileiro:

Quadro 4. Sistema pronominal em uso, segundo Castilho

		PRONOMES SUJEITOS PB FORMAL	PRONOMES SUJEITOS PB INFORMAL
Singular	1ª	eu	eu, a gente
	2ª	tu, você, o senhor, a senhora	você/ocê/tu
	3ª	ele, ela	ele, ela
Plural	1ª	nós	a gente
	2ª	vós, os senhores, as senhoras	vocês/ocês/cês
	3ª	eles, elas	eles, elas

Fonte: Adaptado de Castilho (2010, p. 482)

A título de ilustração, o quadro elaborado por Duarte (2013) e adaptado por Martins, Vieira e Tavares (2014), mostra o quadro pronominal em uso.

Quadro 5. Quadro de pronomes pessoais em função de sujeito

Pessoa	Pronomes sujeitos
P1	Eu
P2	tu, você
P3	ele, ela
P4	nós, a gente
P5	vocês
P6	eles, elas

Fonte: Duarte (2013), adaptado por Martins, Vieira e Tavares (2014, p. 17)

Esse novo quadro pronominal – e consequente associação dos tradicionais paradigmas formais de segunda e terceira pessoa – afetou, sem dúvida, a expressão verbal do imperativo, tema central do presente trabalho. Parafraseando Scherre (2004), o uso do imperativo gramatical em contexto discursivo, no Português brasileiro, pode variar entre o imperativo associado ao modo indicativo e o imperativo associado ao modo subjuntivo. Além disso, outros fatores importantes devem ser considerados no que tange aos condicionamentos linguísticos como a presença de pronomes, fatores dialetais, a presença ou ausência de vocativos e a polaridade da sentença.

Outro fator de fundamental importância na expressão verbal da imperatividade é o entendimento do aspecto geográfico, já que sua influência é mostrada em estudos sociolinguísticos, pois comprova-se a ocorrência das formas variáveis do imperativo em diversas regiões do Brasil, como por exemplo, na região Sudeste, onde predomina o uso do imperativo associado ao modo indicativo.

Restringindo a análise para o estado do Rio de Janeiro, Scherre postula que,

a forma verdadeira do imperativo apresenta-se sincrética com a forma do indicativo (na 3ª pessoa), o que, por sua vez, se articula com a reanálise do sistema pronominal (sujeito), particularmente a gramaticalização do pronome *você*, que controla a concordância com o verbo na 3ª pessoa gramatical. A esse aspecto acrescenta-se a possibilidade de negar a forma verbal do imperativo verdadeiro, embora persista tendência de negação da forma do imperativo supletivo, destacando-se condicionamento associado à posição da negação, em que a presença de elemento negativo à direita do verbo favorece a negação da forma verdadeira. [...] Identifica-se a manifestação da forma verdadeira associada às estruturas com pronomes (fortes) não-clíticos na posição de objeto, uma característica inovadora do sistema de pronominalização nessa língua. [...] O exame das regularidades distribucionais veio, porém, confirmar a existência de um sistema de imperativo gramatical [...] embora com formas variáveis. (SCHERRE, 2007, p. 193-241)

Ainda tratando da variação dos pronomes *você/tu* no território do Rio de Janeiro, Paredes (2003) evidencia que o pronome *tu* não é usado habitualmente por ser uma forma que pode sofrer estigma, o que dependerá do contexto de uso. Os falantes de classes sociais mais baixas tendem a empregar o *tu* de forma mais recorrente, utilizando-o em todos os contextos de fala. Na contramão, os falantes de maior letramento e, em sua maioria de classes sociais mais altas, tendem a usar o *tu* apenas com quem têm maior intimidade, já que seu uso desperta estigma.

A análise diacrônica contribui para o entendimento desse fenômeno variável mostrando o processo de mudança pelo qual passou o sistema pronominal no Português brasileiro: do uso predominante do pronome *tu* com verbos de P2 (*tu estudas*) até o predomínio do pronome *você* em diversas regiões do Brasil, como segunda pessoa do discurso e terceira pessoa gramatical – P3 (*você estuda*), ao lado de *tu* combinado também a verbo de P3 (*tu estuda*).

2.3. Abordagens dos estudos linguísticos

Lima-Hernandes; Spaziani (2002), ao tratar das particularidades semântico-pragmáticas do modo verbal imperativo, atribuíram às formas imperativas do Português brasileiro nove diferentes valores: imperativo propriamente dito, conselho, súplica, optativo, exortativo, premonitivo, pedido negativo e pedido afirmativo. Nesta pesquisa é importante observar a complexidade desses fatores nos diversos episódios de expressões imperativas, inclusive as do modo verbal, e nas várias situações comunicativas.

Embora a expressão de imperatividade – que se relaciona a manifestações diversas de ordem ou pedido – possa ocorrer na língua de variadas formas, diretas ou indiretas, o tratamento do tema limita-se normalmente à noção gramatical do modo verbal. Essa noção é reconhecida pelas “diferentes formas que toma o verbo para indicar a atitude da pessoa que fala em relação ao fato que anuncia” (CUNHA; CINTRA, 2008 [1984], p. 412).

Em contrapartida, no âmbito da publicidade, pode-se utilizar o exemplo onde o verbo pode ser, morfologicamente, subjuntivo ou indicativo, e funcionar semanticamente como imperativo, dependendo da dimensão discursiva que se pretende dar ao enunciado. O modo imperativo, por exemplo, pode se manifestar de várias formas, seja de maneira implícita, com valor sugestivo de recomendação ou através de indagações, mas que, semanticamente e discursivamente estará funcionando como ordem ou comando.

Nessa análise, o objetivo é considerar não só os aspectos morfossintáticos da expressão do chamado modo imperativo, mas também as características semântico-pragmáticas próprias desse tema.

De acordo com Braga (2008), o modo imperativo refere-se à distinção entre *realis* (mais próxima ao indicativo) e *irrealis* (mais associada ao subjuntivo), bem como à noção de ordem (atribuída ao modo imperativo). Essa é a postura tradicional que vincula o conceito de modo a traços semântico-pragmáticos e a traços morfossintáticos.

Segundo a abordagem tradicional, o modo imperativo afirmativo possui apenas duas formas próprias e o imperativo negativo não possui formas próprias. Conforme relatado, ele é constituído por formas do presente do subjuntivo, como prescrevem as gramáticas normativas, e pelas formas de segunda pessoa sem –s e terceira pessoa do presente do indicativo. Desse modo, no campo morfossintático, o modo imperativo pode ser identificado em contextos onde seja possível a mudança de uma forma verbal indicativa por outra subjuntiva.

Retomando o que propõe a gramática normativa, por exemplo, *ama*, *come* e *parte* são formas do imperativo afirmativo, derivadas da forma verbal referente ao pronome *tu*, no presente do indicativo sem o –s final. De outro lado, *ande*, *coma*, *abra*, por exemplo, são formas imperativas derivadas do presente do subjuntivo em construções afirmativas ou negativas.

Contudo, o exposto acima não se sustenta frente à realidade brasileira, tendo em vista as mudanças que o quadro pronominal no PB já sofreu, conforme demonstrado em parágrafos anteriores. Ademais, apenas o conceito de modalidade não é suficiente para se caracterizar o modo imperativo, é necessário focalizar a variação em diversos contextos de fala e escrita.

Nos dias atuais, verificamos no Português brasileiro o uso do pronome *você* como forma de tratamento íntimo, apesar do pronome *tu* também aparecer na linguagem coloquial, sem, no entanto, ser utilizada a forma verbal correspondente de 2ª pessoa, sendo preferida a de 3ª, o que confere maior informalidade ainda a qualquer diálogo, sobretudo na cidade do Rio de Janeiro.

“Mudanças nas formas de tratamento estão correlacionadas com mudanças nas relações sociais e valores culturais” (FARACO, 1996, p. 52) e, sob esse aspecto, pode-se considerar que a língua não é usada somente para enunciar uma proposição, mas também serve para que se possa engajar em uma série de outras atividades sociais. Pode-se considerar, ainda, que, em uma visão diacrônica, as modificações que os pronomes de tratamento vêm sofrendo são de peso considerável para os falantes da língua e não é possível

desprez -las, visto que são absolutamente necessárias aos atos da fala. O mesmo se pode dizer sobre as altera es acarretadas por esse fato na utiliza o dos verbos no modo imperativo, pois se percebe, nitidamente, uma oscila o entre as formas utilizadas em 2^a e 3^a pessoas que, como   de conhecimento, no afirmativo, são oriundas de tempos verbais diferentes.

Nesse ponto, cabe comentar, que em textos publicitários, dependendo da sonoridade desejada, o uso ora de forma verbal de P2 (*compra*), ora de P3 (*compre*), independentemente da forma pronominal,   largamente utilizada, não por displicência ou desinforma o, mas por necessidade de tornar o texto agradável e atraente para o público leitor, como será visto nas atividades propostas.

  importante citar que, observando textos publicitários, ao lado de formas verbais do tradicional modo imperativo, são utilizadas estratégias diferentes, que se valem, por exemplo, de formas no presente ou no infinitivo, apenas sugerindo “pedido ou apelo”, mas tendo sempre de forma subentendida a natureza ou a funcionalidade do verbo no modo imperativo.

Vale esclarecer, ainda, que   comum encontrar tipos de “ordem” ou “pedido” manifestados por outros tempos dos modos indicativo ou subjuntivo, conferindo uma leveza, que em certos casos, não acontece nas constru es imperativas.

Austin (1990) e Searle (1981) declaram que no discurso publicitário há uma valoriza o da intencionalidade com o intuito de convencimento, realizando o que esses autores chamam de “atitudes proposicionais” (objeto da semântica). O modo   produzido para provocar a o de um ato ilocucional, visando um determinado efeito no interlocutor. Segundo Ilari; Basso (2008, p. 316-317),

[...] a teoria dos atos de fala [...] separa cuidadosamente os conteúdos proposicionais e os usos que deles podemos fazer: um dos usos que ela estuda   a asser o, pela qual damos f  de que aquele determinado conteúdo se realiza no mundo; outro   a

construção de situações imaginárias que não precisam corresponder pontualmente com aquilo que acontece no mundo, mas podem ser úteis como exercícios de pensamento; outra ação ainda, bem diferente da asserção e da suposição, é a ordem. (ILARI; BASSO, 2008, p. 316-317).

Ainda segundo os autores, a inclusão da teoria dos atos de fala é importante para o estudo do modo verbal, uma vez que é através dos modos do verbo que percorremos os diferentes tipos de atividades e onde podemos, ainda, “realizar um mesmo conteúdo proposicional”. Conforme Searle (1981), os atos de fala parecem ser atos de determinação de significado, no sentido em que não é possível identificar o que o falante quer dizer ao enunciar uma oração.

Para que seus objetivos comunicativos sejam alcançados, o falante produz variados níveis de ilocução com marcações bem definidas do que seja declarativa, vocativa ou imperativa, até que se chegue em ilocuições em que o locutor para convencer seu interlocutor, aplica diferentes tipos de produção, que atendam seus interesses e, que ao mesmo tempo, o levem a atingir seus objetivos comunicativos.

Considerando-se a função social-comunicativa da linguagem, na propaganda, mesmo que a forma seja declarativa, no modo indicativo, como na figura da pág. 79 em “*Você pode ter um*”, ou no subjuntivo, é no nível interpessoal, pragmático que a função imperativa se mostra. Na propaganda da pág. 88, o uso do pronome *não* exclui qualquer possibilidade de escolha por parte do leitor da propaganda. O enunciado está no modo indicativo, mas a organização do conteúdo sugere a falta de alternativa para o leitor que tem, então, como única opção para estar protegido concordar com a propaganda.

3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo, serão abordados alguns pressupostos da Sociolinguística Variacionista, que tem por objetivo analisar os fenômenos da variação e da mudança linguísticas, seus efeitos nas línguas humanas e a sua contribuição para a análise e discussão, como o que é abordado neste trabalho. Além disso, serão tratadas concepções básicas importantes para a área do ensino de Língua Portuguesa.

3.1. Teoria da Variação e Mudança: noções básicas

A Sociolinguística firmou-se nos Estados Unidos (WEINREICH, LABOV, HERZOG, 1968) com destaque para os estudos de William Labov (1960) e tem como uma de suas vertentes principais a Teoria da Variação e da Mudança. A Sociolinguística Variacionista estuda a língua em sua forma real e não ideal, e seu objetivo inicial foi investigar um modelo que procurasse descrever a forma variável e heterogênea dos usos da língua falada, apresentando, para isso, métodos mais científicos. Tais estudos propiciaram investigações a respeito da realidade sociolinguística urbana, a partir das quais começaram a emergir as bases metodológicas da pesquisa variacionista.

Labov (2008), durante suas pesquisas, percebeu a importância da análise da língua em seu caráter sistêmico e heterogêneo. Com base nos pressupostos assumidos pelo autor, serão abordados, neste capítulo, alguns tópicos elementares para a caracterização da área.

Um dos mais importantes avanços dos estudos linguísticos foi quando a Sociolinguística laboviana passou a reservar à modalidade falada da língua, em sua expressão vernacular, espontânea, o ponto principal de interesse nas investigações, tirando o foco dos estudos estruturalistas, que se centrava na invariância. Com base na observação de fenômenos linguísticos em uso, promovida pela Sociolinguística, foi possível estabelecer o perfil mais ou menos

variável das estruturas, o que levou Labov (2003) a elaborar três tipos de regras linguísticas. A primeira delas compreende fatos que representam, na realidade, aquelas partes da gramática dos sistemas linguísticos que não diferenciam grupos sociais dentro da comunidade (LABOV, 1981, p. 20), e se manifestam de forma categórica. O segundo tipo de regras – as semicategóricas – envolve aquelas coincidentes com o tipo de fatos linguísticos geralmente controlados pela escola que faz deles eventos relatáveis, retomando noções de prestígio e de estigma sociolinguísticos que caracterizam a gramática das comunidades de fala (LABOV, 1981, p. 28-29); e, por fim, o terceiro e último tipo de regras corresponde ao conceito de regra variável, que se diferencia do segundo tipo porque prevê a possibilidade de fatos estarem regidos e condicionados por variáveis independentes e de natureza estritamente linguística, cujo escopo de atuação não se fixa necessariamente no nível de consciência sociolinguística das comunidades.

Os sociolinguistas coletam dados do vernáculo estudado e fazem o levantamento dos falantes de uma determinada comunidade de fala, delimitando-os conforme variáveis extralinguísticas, tais como: grau de escolaridade, idade, condição socioeconômica, entre outros. Por fim, a partir de fatores de ordem linguística e extralinguística, descrevem as regras variáveis do sistema linguístico.

Compreende-se, portanto, que esses estudos permitem constatar que a língua é um sistema heterogêneo, dinâmico e vivo, conforme seus falantes a utilizam nos mais diferentes contextos sociais.

A Sociolinguística, conforme já exposto anteriormente, desenvolve o estudo da língua falada, observada e analisada em situações de uso, no âmbito de uma comunidade de fala, um conjunto de pessoas que interagem verbalmente e que compartilham um conjunto de normas e avaliações com respeito aos usos linguísticos. Por sua vez, uma comunidade de fala se caracteriza não pelo fato de se constituir por pessoas que falam do mesmo modo, mas por indivíduos que se relacionam, por meio de redes comunicativas

diversas, assumindo uma avaliação comum sobre a língua, e que orientam seu comportamento verbal por um mesmo conjunto de regras.

Segundo Tarallo (1997), Labov considera que as variantes de uma comunidade de fala se encontram sempre em relação de concorrência: padrão/não padrão, conservadoras/inovadoras, estigmatizadas/de prestígio. Para o autor, a língua pode ser um fator extremamente importante na identificação de grupos, em sua configuração, como também uma possível maneira de demarcar diferenças sociais no seio de uma comunidade (1997, p. 14). Para Labov (1981), o objetivo da pesquisa linguística na comunidade deve ser descobrir como as pessoas falam quando não estão sendo sistematicamente observadas. Tal estilo é denominado vernáculo. Tarallo (1997), citando Labov, expressa que a língua falada é o vernáculo: a enunciação e expressão de fatos, proposições, ideias, sem a preocupação de como enunciá-los (1997, p.19). Trata-se, portanto, dos momentos em que o mínimo de atenção é prestado à língua.

Bortoni-Ricardo (2005, p. 61) afirma que, “do ponto de vista da Sociolinguística Educacional, para operar de uma maneira aceitável, um membro de uma comunidade de fala tem de aprender o que dizer e como dizê-lo apropriadamente, a qualquer interlocutor e em quaisquer circunstâncias”, ou seja, a autora defende que as “regras” interacionais podem ser aprendidas.

Para a área do ensino, interessa observar como, em meio a tantas variedades linguísticas, é estabelecido o que se concebe como norma padrão, que é um conjunto de regras definido como prestigioso e que, por ser um modelo idealizado, não constitui uma variedade real. O conjunto de usos que mais se aproxima do que se associa à norma padrão seria o que se constitui como norma/variedade culta, que é formada por uma diversidade de manifestações linguísticas que acarreta diferentes realizações da linguagem urbana culta e “designa o conjunto de fenômenos linguísticos que ocorrem habitualmente no uso dos falantes letrados em situações mais monitoradas de fala e escrita” (FARACO, 2008, p. 73). Diferente da norma padrão, a norma

culta “é a expressão viva de certos segmentos sociais em determinadas situações”. (FARACO, 2008, p. 75)

Com base na proposta de Faraco (2008), ao supervalorizar a norma-padrão cria-se um ambiente de valores discriminatórios, já que se torna um instrumento de exclusão e preconceito contra aqueles que não a dominam. Dessa forma, o autor faz críticas à “cultura do erro”, na qual são considerados “errados” os usos que não correspondem às formas “corretas”. O estudioso denomina como “norma curta” essa atitude reducionista, segundo a qual as regras são utilizadas para julgar a maneira como os falantes usam a língua e essa norma tem servido de referência nas escolas e nas mídias.

O linguista Marcos Bagno (2012) discorre sobre a problemática de se aplicar apenas uma norma em todas as situações de uso da língua; além disso, alerta para a possibilidade de se criar preconceito com as variedades utilizadas pelos indivíduos quando acontece a tentativa de regular tais variedades pelo que os gramáticos tradicionais entendem por norma. Ele destaca que se deve diferenciar norma culta de norma padrão. A norma culta, conforme Bagno, é o “conjunto de usos linguísticos dos falantes cultos de um país, de uma região ou de uma cidade. [...] É uma língua que existe, que pode ser coletada empiricamente, analisada, estudada, descrita”. Já a segunda, segundo o autor, “é um modelo de língua, um ideal de língua, um padrão de comportamento linguístico que, supostamente, deveria ser seguido por todos os falantes do idioma...” (BAGNO, 2012, p. 21).

Bagno permanece postulando sobre a distância entre norma culta e norma padrão imposta pelas gramáticas normativas, e utiliza, como ilustração, as variantes empregadas na expressão do imperativo em diversas regiões do Brasil. O autor afirma que, nas cidades de Recife e Salvador (região Nordeste), nas quais o pronome *tu* tem maior incidência de uso, há predileção pela forma subjuntiva (*compre*), enquanto em São Paulo e no Rio de Janeiro (região Sudeste) a forma indicativa (*compra*) é a mais utilizada, mesmo no contexto do pronome *você* como 2ª pessoa do discurso.

Sobre a expressão do imperativo, Scherre (2002) destaca que, junto com a norma prescrita pela Gramática Tradicional, coexistem outras variantes. Na realidade, essas formas alternantes não são entendidas como “erros” e também não são estigmatizadas porque não distinguem grupos sociais, isto é, as formas indicativa ou subjuntiva não são marcas de prestígio, nem são usadas como estereótipos do suposto mal falar.

Assim sendo, merece destaque na área da Sociolinguística a variação linguística por seu aspecto relevante para as estratégias discursivas. Há uma cultura do preconceito que tende a chamar de erro qualquer registro na modalidade falada ou escrita que apresente desvio da “norma culta” da língua; porém, a habilidade de transitar de um estilo para o outro, de selecionar padrões prosódicos apropriados fazem parte da competência comunicativa.

A sociolinguista Stella Maris Bortoni-Ricardo (2005) ressalta que a língua é, por excelência, uma instituição social e, portanto, ao se proceder a seu estudo, é indispensável que se levem em conta variáveis extralinguísticas – socioeconômicas e históricas – que lhe condicionam a evolução e explicam, em parte, sua dialeção regional (horizontal) e social (vertical) (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 31).

Dessa forma, para se realizar um estudo e análise do Português brasileiro, é primordial considerar um conjunto de fatores elucidativos como a dualidade linguística (modalidade urbana x modalidade rural), os fluxos migratórios no século XX, a contemporaneidade de estágios diversos de desenvolvimento e a tendência emancipatória da literatura moderna.

A autora propõe, então, um modelo de abordagem das variedades linguísticas brasileiras de forma escalar, em contínuos, rompendo com o tratamento dicotômico padrão/não padrão, culto/popular, escrito/falado. Os três contínuos propostos por Bortoni-Ricardo (2004) constituem “um modelo que, se aplicado conscientemente pelos professores, pode representar uma renovação das práticas pedagógicas de educação em língua materna” (BAGNO, 2004, p. 10). São eles:

1. contínuo de urbanização;
2. contínuo de oralidade-letramento; e
3. contínuo de monitoração estilística.

No primeiro contínuo, que se estende das variedades rurais geograficamente isoladas até as variedades urbanas mais padronizadas, Bortoni-Ricardo (2004) situa, na extremidade à esquerda, os falares rurais, os mais isolados, nos quais prevalece a cultura da oralidade; na outra extremidade, estão situados os falares urbanos, que, no decorrer do processo sócio-histórico pelo qual a sociedade brasileira passou, sofreram a influência de codificação linguística, tais como a definição dos padrões “corretos” de escrita e de pronúncia (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 52). Com esse contínuo, é possível fazer com que os discentes entendam as diferenças dialetais sem correrem o risco de tratá-las, equivocadamente, por meio de diferenças entre “pior” e “melhor”.

No contínuo de oralidade e letramento, estão situados os eventos de comunicação. A autora situa em um dos extremos os eventos de letramento, que são mediados pela língua escrita; já na outra extremidade, situa os eventos de oralidade, em que não há influência direta da língua escrita. Nesse contínuo, o foco são as práticas sociais orais ou letradas, e não o falante.

É possível trabalhar com a variação linguística nesse contínuo, levando os alunos a perceberem as diferenças do uso linguístico conforme a situação comunicativa em que estejam envolvidos e da modalidade da língua usada. Por exemplo, na hora da aula, quando começam a relatar tudo o que aconteceu no final de semana para os colegas, constroem um evento de oralidade. Por outro lado, se um deles faz a leitura de um texto em voz alta a pedido da professora, o evento passa a ter uma influência mais direta de atividade de letramento.

Por fim e já no terceiro contínuo, o de monitoração estilística, situam-se desde as interações totalmente espontâneas, com pouca atenção à forma da

língua (menos monitoradas), até aquelas mais monitoradas, previamente planejadas e que exigem muita atenção do falante, que, conforme Bortoni-Ricardo (2004), cuida da própria fala quando a situação comunicativa exige essa monitoração linguística. Esse contínuo também tem sua importância no desenvolvimento do trabalho com a variação linguística, pois conversas espontâneas cotidianas não exigem um cuidado tão grande com a fala, enquanto outras situações comunicativas exigem uma atenção maior.

Em relação à língua urbana, Bortoni-Ricardo postula que as características regionais também são observadas, principalmente no léxico, tendo em vista que os regionalismos observados na fala dos moradores de cada cidade brasileira não possuem cunho social, mas sim cunho diatópico.

Refletindo sobre a complexidade da caracterização das variedades brasileiras, Faraco (2008) defende que o conhecimento sociolinguístico é importante para a área do ensino. Isto porque é preciso considerar as necessidades dos falantes, contribuindo para a ampliação da mobilidade sociolinguística nos contínuos das variedades linguísticas, e lhes permitir diversas possibilidades de realização advindas da heterogeneidade linguística em que estão inseridos. (FARACO, 2008, p. 178)

Segundo Faraco (2008), em consideração à abordagem escalar da realidade linguística brasileira, altera-se o olhar estanque lançado sobre as variedades “[...] por uma visão em *contínuo* que permite melhor apreender a distribuição social das variedades (e, acima de tudo, a dinâmica que rege a intensa inter-relação entre elas) e os pontos em que há estigmatização de formas” (p. 179). Partindo da perspectiva do ensino de língua, não podemos pensar em trabalho com as variedades cultas apenas como um quadro de alguns aspectos gramaticais, mas relacioná-lo com as práticas de cultura escrita, as quais mais contribuem diretamente para ampliar o grau de letramento e o nível de inserção em contextos sociais que pedem maior monitoramento na perspectiva do *contínuo*.

Os PCN da disciplina de Língua Portuguesa, direcionados ao ensino fundamental, abordam sobre a questão da Variação Linguística ao afirmarem que o Português, no Brasil, possui diversas variedades dialetais. Não se pode negar que os diversos estudos linguísticos que acontecem até hoje trouxeram para a educação reflexões pertinentes sobre o ensino do Português brasileiro e letramento. Esse novo olhar para a língua e a nova maneira de ensiná-la através da diversidade linguística é uma contribuição da Sociolinguística a fim de se concretizar com a ruptura das noções de certo e errado e desconstruir a tradição da homogeneidade linguística. No que tange aos objetivos do ensino de língua materna, podem-se observar as contribuições da Sociolinguística incorporada pelos parâmetros oficiais, como os PCN:

Não existem, portanto, variedades fixas: em um mesmo espaço social convivem mescladas diferentes variedades lingüísticas, geralmente associadas a diferentes valores sociais. Mais ainda, em uma sociedade como a brasileira, marcada por intensa movimentação de pessoas e intercâmbio cultural constante, o que se identifica é um intenso fenômeno de mescla lingüística [...]. O uso de uma ou outra forma de expressão depende, sobretudo, de fatores geográficos, socioeconômicos, de faixa etária, de gênero, de relação estabelecida entre os falantes e do contexto de fala. (BRASIL, 1998, p. 29)

No Brasil, costuma-se identificar as pessoas socialmente e geograficamente pela forma como falam. Contudo, as diferentes formas de falar produzem preconceitos. É bastante comum considerarem erradas as variedades linguísticas de menor prestígio. Para eliminar esse preconceito e também para poder ensinar Língua Portuguesa, os docentes precisam livrar-se de alguns paradigmas, como o de que existe apenas uma forma “certa” de falar, considerando as diferenças no modo de falar como “erros”; todavia, na hora da escrita, os alunos devem estar atentos à norma padrão. Tais práticas contribuíram para a desvalorização da forma de falar do aluno, tratando a comunidade como se fosse formada por pessoas incapazes, mostrando desconhecer que a escrita de uma língua não corresponde unicamente a nenhum de seus dialetos, por mais prestígio que algum deles tenha tido em um

momento histórico. Os linguistas consideram as variedades linguísticas como diferenças, enquanto a sociedade transforma essas diferenças em erros.

O tratamento inadequado a uma pedagogia da variação linguística acontece com grande frequência nos livros didáticos, em exames de cunho nacionais como o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) e o SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica), o que reflete resultados negativos no que se refere à variação linguística e reforça até o preconceito linguístico, de certo modo. Na maioria dos livros didáticos, por exemplo, os fenômenos de variação aparecem ainda marginalizados e abordados através da cultura do erro subentendida por trás das poucas atividades ilustradas, predominando referências à variação geográfica, fenômenos que são apresentados muito mais de uma maneira anedótica do que como expressões linguísticas que realmente retratam a história das comunidades de cada região.

É primordial que o docente se comprometa com uma educação transformadora, que compreenda e faça compreender que não existe hierarquia entre os diferentes usos da língua, assim como não há variedade melhor do que a outra. A noção de heterogeneidade linguística já é muito clara; porém, ainda há muito que se pensar acerca das atitudes que os falantes têm em relação às formas variantes que não são contempladas de prestígio social, pois quem as utiliza continua a sofrer estigma. Convém que o professor de língua materna reflita sobre aspectos teóricos da variação linguística para seu tratamento com os alunos, a fim de conscientizá-los acerca dessa temática e viabilizar formas de inclusão social.

3.2. Ensino de gramática

No senso-comum, costuma-se entender por “gramática” um conjunto de normas adotadas pelo professor com o objetivo de ministrar aulas da disciplina de Língua Portuguesa. Sua tarefa seria a de fazer o alunado menos ignorante, mostrando-lhe como deve se expressar, como deve fazer para falar ou

escrever bem no Português brasileiro. Ao que parece, a escola, muitas vezes, ensina a pensar assim e, se por algum motivo a forma de pensar deva ser mudada, fica a cargo da Educação semear essa mudança. Entretanto, a referida perspectiva é apenas uma das concepções de gramática.

Conforme Possenti destaca (1997, p. 63),

a noção de gramática é controvertida: nem todos os que se dedicam ao estudo desse aspecto das línguas a definem da mesma maneira. No que se segue, proponho que aceite, para efeito de argumentação, que a palavra gramática significa “conjunto de normas”. Não é uma definição muito precisa, mas não é equivocada. Serve bem como guarda-chuva. Mas, acrescente-se logo que a expressão “conjunto de normas” também pode ser entendida de várias maneiras.

Sendo assim, o termo “gramática” congrega concepções diferentes, cada uma delas com seus princípios subjacentes, mas todas, como bem destaca Possenti (1997), ligadas à idéia de “conjunto de normas”.

Para definir os conceitos de gramática, tome-se como base a terminologia de Franchi (2006). O autor distingue dois tipos de gramáticas: uma interna, que corresponde a um conjunto de regras e princípios que propiciam o funcionamento de uma língua, desenvolvido, por exemplo, por todas as crianças e que dizem respeito “... ao próprio saber linguístico do falante: ele se constrói na atividade linguística e na atividade linguística se desenvolve.” (2006, p. 31); outra, que se constitui como construção teórica dos gramáticos e linguistas, que se refere a um conjunto de noções e de uma metalinguagem capazes de tratar da língua, descrevendo os princípios que norteiam sua construção. “Trata-se de um trabalho analítico e reflexivo sobre a linguagem e de construção teórica de um “modelo”, de uma representação da estrutura da linguagem e de seu funcionamento. Uma atividade metalinguística.” (2006, p. 31).

No âmbito da segunda concepção, podem-se distinguir as orientações normativa e descritiva. Enquanto a gramática normativa é a que dita as regras para o comportamento social, valendo-se da modalidade escrita literária, a gramática descritiva preocupa-se em apontar as regras de como a língua é usada, descrevendo e sistematizando as variedades linguísticas.

Possenti (1997, p. 66) classifica a gramática normativa como um conjunto de regras que devem ser seguidas. Em contrapartida, a gramática descritiva é o conjunto de regras que são efetivamente seguidas. Essas diferenças ficam bem claras com alguns exemplos apontados pelo autor:

- O pronome que representava a 2ª pessoa do plural e que encontramos nas gramáticas desapareceu, tendo em vista que o vós passou a ser vocês;
- A gente substituiu o pronome nós, tanto na escrita quanto na fala (o que é mais comum).
- Na maior parte do país o pronome de 2ª pessoa do singular é você e a forma tu é usada apenas em algumas regiões. “A gramática normativa considera esse fato um problema. Para uma gramática descritiva, trata-se apenas de um fato, um fato regular, isto é, constante”. (POSSENTI, 1997, p. 67)

Segundo Vieira e Brandão (2011, p. 15), o conceito de gramática descritiva é aquele que “pretende depreender o sistema de uma língua através do estabelecimento de unidades no interior de cada sistema e de suas relações opostas”; nessa perspectiva, a língua não é estudada apenas através de sua estrutura, mas também por meio da observação de como ela é, adaptando as regras de uso.

A gramática normativa, também chamada de gramática prescritiva, é aquela que estabelece o “certo” e o “errado”, ela define as regras a serem obedecidas e não tem por objeto nenhuma variedade que a língua apresenta. Conforme Travaglia (2006, p. 30), a gramática normativa é aquela que estuda somente os fatos de uma suposta língua padrão, norma que se tornou oficial.

As duas concepções de gramática expressas não têm cunho excludente; ao contrário, para os autores, elas se complementam. Apesar de o estudo da gramática e dos linguistas, pouco ou quase nada, contribuírem para o desenvolvimento linguístico dos alunos, isso não lhe retira sua importância como fonte científica de um dos aspectos da linguagem. Também não se pode negar o seu caráter instrumental de fonte analítica e explicativa da linguagem dos próprios alunos e sua gramática interna, o que acarreta ao professor de Português a obrigação de muito bem conhecê-la.

Franchi (2006) faz uma proposta de renovação dos estudos gramaticais sugerindo as seguintes práticas de atividades: i) linguísticas, ii) epilinguísticas e iii) metalinguísticas.

A primeira se dá no próprio intercâmbio verbal, no âmbito da produção e compreensão de textos, criando “as condições para o desenvolvimento sintático dos alunos” (FRANCHI, 2006, p. 95). Sendo assim, a atividade linguística consiste em “tornar operacional e ativo um sistema a que o aluno já teve acesso fora da escola, em suas atividades linguísticas comuns.” (FRANCHI, 2006, p. 98).

A atividade epilinguística é aquela que expande o conhecimento linguístico do falante, que opera sobre a própria linguagem reflexiva. Segundo o autor, ela trata “de levar os alunos, desde cedo, a diversificar os recursos expressivos com que fala e escreve, praticando a diversidade dos fatos gramaticais de sua língua” (FRANCHI, 2006, p. 97).

É a atividade epilinguística que permite, em último estágio da reflexão, outro tipo de abordagem mais técnica e sistemática das construções linguísticas: a atividade metalinguística. Consoante Franchi (2006), essa atividade resulta da larga familiaridade com os fatos da língua, da “necessidade de sistematizar um ‘saber’ linguístico que se aprimorou e se tornou consciente.” (FRANCHI, 2006, p. 98).

Desse modo, podemos concluir que o saber metalinguístico existe tão-somente para explicar o saber linguístico e só existe porque o saber linguístico é natural e compartilhado por todos os alunos, não podendo ser de outro modo, uma vez que somente há investigação se houver a existência de um objeto a ser investigado. De fato, o saber linguístico precisa estar solidamente estabelecido por meio de atividades linguísticas e epilinguísticas – o que implica fazer o aluno entrar em atividade, produzindo e interpretando textos, e manipular criativamente os recursos existentes –, para que o saber metalinguístico seja eficaz e útil ao aluno, já que se trata de um saber reflexivo e que, por isso, impõe considerações de natureza intelectual mais elaborada. Dizendo de outro modo, não será produtivo saber, por exemplo, conjugar verbos nos modos indicativo, subjuntivo ou imperativo, se seu conhecimento linguístico acerca dessas construções ainda não foi epilinguisticamente construído para, por fim, ser sistematizado.

As concepções de ensino da Língua Portuguesa têm passado por transformações ao longo dos anos para que em sala de aula sejam consideradas situações de uso da língua que estejam no cotidiano dos discentes. De acordo com Antunes (2003), por exemplo, não se conseguirá sucesso no ensino sem se alterar a concepção de gramática e a concepção de seus limites na semântica das atuações verbais. O professor deve contribuir para que o estudante amplie sua competência no uso oral e escrito através da leitura, da produção de diversos gêneros, como, por exemplo, relatórios, resumos, artigos, poemas.

Foi por volta do final da década de 1970 que teve início uma série de críticas sobre o modo como se ensinava gramática nas escolas, dando origem a um novo direcionamento ao ensino da língua. Isso proporcionou uma busca pelo avanço nas aulas de Português, que passaram a ter como foco a leitura e a escrita, ao invés da memorização de regras ou de classificações da gramática normativa. Por outro lado, a ação também teve o seu aspecto negativo e assaz prejudicial ao ensino da língua: muitos o interpretaram como

uma negação ao ensino de gramática ou, pelo menos, uma atribuição meramente instrumental do componente gramatical.

Essa interpretação do lugar da gramática no ensino teria adquirido seu status oficial quando da publicação dos PCN para o Ensino Fundamental já em 1997, época em que já se discutia a perspectiva naturalista de Chomsky para o estudo das línguas, bem como descrições do Português com este mesmo viés teórico, como as de Perini e Castilho (2010, 2006), para citar alguns nomes importantes.

Os PCN (1997) afirmam que “a gramática de forma descontextualizada se tornou emblemática de um conteúdo estritamente escolar, do tipo que só serve para ir bem na prova e passar de ano, uma prática pedagógica que vai da metalinguagem para a língua por meio de exemplificação, exercícios de reconhecimento e memorização de nomenclatura.” (BRASIL, 1997, p. 39).

De forma a propor outra orientação à área do ensino de Português, o foco passa a ser o texto em suas variadas manifestações. De acordo com esse propósito maior, certa desatenção com os aspectos gramaticais da língua nos PCN fica evidente, por exemplo, quando, exclusivamente, em uma página, o documento dispõe que “É no interior da situação de produção de texto [...] que ganha utilidade os conhecimentos sobre aspectos gramaticais.” Ensina-se da gramática “apenas os termos que tenham utilidade para abordar os conteúdos e facilitar a comunicação nas atividades de reflexão sobre a língua [...]” (BRASIL, 1997, p. 60).

A esse respeito, Antunes (2003, p. 89) ressalta que a gramática existe não em função de si mesma, mas em função do que as pessoas falam, ouvem, lêem e escrevem nas práticas sociais de uso da língua. Sendo assim, a atividade da leitura completa a atividade da produção escrita, permitindo a interação entre sujeitos, e supõe mais que a simples decodificação dos sinais gráficos.

As aulas tradicionais de gramática preocupam-se com a correção linguística e as classificações. Diferente disso, a análise linguística privilegiaria ajudar os alunos a dominar os recursos linguísticos e a refletir até que ponto certas expressões e construções discursivas podem ser mais ou menos adequadas à situação de uso, colaborando na ampliação das capacidades de leitura e de produção de textos dos estudantes.

De acordo com Geraldi (1997, p. 189), a prática de análise linguística é “[...] um conjunto de atividades que tomam uma das características da linguagem como seu objeto: o fato de ela poder remeter a si própria.”

Apesar da diferença de quase duas décadas que separam os dois documentos, muitos dos princípios dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) permanecem na BNCC. Um deles quer dizer que o ensino de língua portuguesa precisa permanecer contextualizado, ligado ao uso social da língua.

A estrutura da BNCC é semelhante a dos PCNs, com a diferença que na BNCC as habilidades da disciplina estão organizadas em oralidade, leitura, produção de textos e análise linguística/semiótica.

O documento reforça a necessidade de contextualizar as práticas de linguagem; sendo assim, leva em conta a vida pública e cotidiana dos alunos. A BNCC propõe que a gramática seja compreendida em seu funcionamento e que não seja tratada de maneira descontextualizada das práticas sociais; a proposta é que a gramática seja discutida junto aos textos.

No campo da análise linguística e da semiótica, a Base amplia a interpretação de textos a partir das imagens e dos recursos que os compõem. Em um anúncio publicitário, por exemplo, que é o gênero textual mais trabalhado nos exercícios propostos nessa pesquisa, o aluno deve observar a formatação, as imagens, de modo que consiga compreender que a escolha da diagramação do conteúdo é portadora de sentido e seja capaz de perceber a intencionalidade que há por trás da imagem.

De fato, o maior intento do ensino de Português é “desenvolver a competência de leitura e produção de textos” (VIEIRA; BRANDÃO, 2014, p. 9-10), ampliando o “domínio ativo do discurso nas diversas situações comunicativas, sobretudo nas instâncias públicas de uso da linguagem” (BRASIL, 1998, p. 32). Entretanto, ainda carece de maior discussão a forma como aliar os conteúdos gramaticais a atividades de leitura e produção textual. Nesse sentido e tendo em vista a importância da abordagem do componente linguístico no ensino de Português, qualquer que seja o quadro teórico-metodológico que se adote, Vieira (2014, 2017) apresenta proposta para o ensino de gramática em três eixos, sintetizada na próxima seção.

3.2.1. Os três eixos para o ensino de gramática

A proposta pedagógica para o ensino de Gramática é baseada a partir dos três eixos sistematizados por Vieira (2017), a saber: o ensino de gramática como atividade reflexiva (Eixo 1), considerando a produção de sentidos (Eixo 2) e relacionado ao plano da variação e normas (Eixo 3).

No Eixo 1, Vieira (2017) propõe que o trabalho com a gramática aborde as seguintes atividades, formuladas por Franchi (2006): (i) linguística, que utiliza o saber linguístico interiorizado pelo aluno; (ii) epilinguística, que tem por finalidade ampliar esse saber linguístico; e (iii) metalinguística, que tem por função a sistematização gramatical.

No Eixo 2, a autora propõe uma ligação entre a gramática e a produção de sentidos do texto. Desse modo, o ensino de gramática deve servir como instrumento para uma melhor produção de textos e leitura.

Não menos importante, a reflexão sobre variedades linguísticas desconhecidas pelos discentes também deve ser considerada para o ensino de gramática. Assim, o Eixo 3 trata da importância de apresentar aos alunos a norma culta, respeitando a variedade trazida por eles.

Quanto à abordagem de ensino de gramática segundo esse terceiro eixo, a autora focaliza fenômenos linguísticos como instâncias de manifestação de normas/variedades. Para tanto, a autora considera referências diversas, como Bortoni-Ricardo (2005), Martins; Vieira; Tavares (2014) e Martins; Tavares (2013).

Trabalhar com esse eixo permitirá o acesso a regras variáveis, segundo os três contínuos de variação propostos por Bortoni-Ricardo (2005), a saber, o rural-urbano, o de oralidade-letramento e o de monitoração estilística. Com base nessa proposta, é possível mostrar que a norma culta, como qualquer variedade, é variável, seja na fala, seja na escrita.

Um dos fatores que atribuem profunda relevância ao ensino de gramática na perspectiva do Eixo 3 é a presença em nossa sociedade, como em qualquer sociedade heterogênea, de fortes manifestações de preconceito linguístico, que constitui, conforme Gorski e Freitag (2013, p. 24), “na verdade um preconceito social”.

Dessa forma, quanto ao Eixo 3, almeja-se possibilitar ao aluno a capacidade de transitar nos mais variados registros presentes nos contínuos de monitoração estilística ou mesmo de oralidade e letramento, propostos por Bortoni-Ricardo (2005), e permitir que os estudantes sejam capazes de localizar seus usos e mesmo outros analisados ao longo desses contínuos, reconhecendo os condicionadores observados por Vieira (2017).

3.2.2. O tratamento das normas

A definição dos conceitos de língua e de gramática que se quer abordar neste estudo é determinante para delimitar o tratamento que será dado ao tema e o tipo de ensino ao qual se pretende aqui dar visibilidade. Em outras palavras, o modo como o professor de Português compreende a língua com a qual trabalha ou o conceito de gramática adotado por ele exercerá influência

direta em sua prática pedagógica e se refletirá radicalmente na vida de seus alunos.

Neste estudo, toma-se como referencial a proposta de Vieira (2017) para o ensino de gramática, pautado sobretudo no Eixo 3 (gramática e variação linguística), assumindo, assim, o contínuo oralidade-letramento proposto por Bortoni-Ricardo (2005). Pretende-se, conforme se explicita na formulação dos objetivos, que, numa linguagem simples, o aluno reflita sobre as expressões de imperatividade, aumentando ou diminuindo sua monitoração com relação aos usos linguísticos envolvidos em função de alguns fatores, como a modalidade e o registro.

Como se pode observar, não há como se discutir o ensino de gramática em sala de aula sem retomar a reflexão acerca da polissemia do termo “norma” e das implicações que uma interpretação equivocada a esse respeito pode gerar no modo como se ensina língua materna na escola. O ponto de partida para essa breve discussão, neste estudo, será uma afirmativa de Antunes (2003, p. 71) de que “a língua é das pessoas, é para as pessoas, e estas são conflituosas por natureza!”. Nesse sentido, de antemão, ratifica-se, aqui, a atenção aos usos. Eles devem figurar como objeto de estudo, nas aulas de Português, já que deles advém o regulamento, ainda que isso gere muitos embates.

Bagno (2011), para conceituar “norma”, em princípio, recorre às definições do dicionário Houaiss (2001), evidenciando a duplicidade de acepções que a palavra possui: a primeira, enquanto “preceito estabelecido”; a segunda, enquanto “uso corrente”. O autor ainda ratifica a ideia de outros autores acerca do fato de que do substantivo “norma” derivam dois adjetivos: normal e normativo, e estabelece, portanto, duas abordagens gerais para tratar do termo. Para ele, há uma norma normal (de uso corrente, real, habitual, atinente à observação, correspondente a uma situação objetiva) e uma norma normativa (baseada em preceitos, ideal, com finalidade designada, atinente à elaboração, correspondente a uma gama de intenções subjetivas).

Estabelecida essa distinção, cabe destacar que o conceito de norma que interessa à abordagem gramatical que se pretende adotar neste estudo diz respeito à norma como determinado conjunto de fenômenos linguísticos (fonológicos, morfológicos, sintáticos e lexicais) que são correntes, costumeiros, habituais numa dada comunidade de fala. Norma nesse sentido se identifica com normalidade, ou seja, com o que é corriqueiro, usual, habitual, recorrente (“normal”) numa certa comunidade de fala (FARACO, 2008, p. 35).

Outra distinção que se faz necessária é a referente aos termos norma culta e norma padrão. A norma culta / comum / standard diz respeito aos usos linguísticos mais prestigiados socialmente, vistos como pertencentes a uma variedade superior em comparação com as variedades populares. Trata-se dos usos linguísticos praticados habitualmente por falantes com alto nível de escolarização em situações mais monitoradas de fala e escrita. A norma-padrão, ao contrário da norma culta, não é uma variedade da língua; é, outrossim, uma espécie de régua reguladora do comportamento dos falantes que, extraída do uso real, funciona como meio de coerção social, na tentativa de conter ou atenuar as diversidades linguísticas regionais e sociais, promovendo-se, portanto, uma uniformização linguística (FARACO, 2008, p.73).

A codificação da norma-padrão, no Brasil, na segunda metade do século XIX, não se tomou como referência a norma culta falada e escrita à época no país, mas um modelo lusitano escrito (cf. PAGOTTO, 1998; FARACO, 2008). Afirma o autor que o objetivo do projeto era o de combater as variedades populares, sobretudo as rurais, e as cultas faladas no Brasil. Essa codificação, segundo ele, foi realizada por uma elite extremamente conservadora, desejosa de viver num país branco e europeu, motivada pela crença de que o brasileiro não sabia falar nem escrever bem em Português (FARACO, 2008, p.79-80).

Com o advento do Modernismo, no século XX, alguns gramáticos, em reação a essa padronização linguística imposta, começaram a flexibilizar algumas regras normativas, dando origem ao que Faraco chama de norma

gramatical contemporânea. Para o autor, trata-se, portanto, de um “[...] conjunto de fenômenos apresentados como cultos / comuns / standard” (2008, p. 81), idealizada por grandes gramáticos e dicionaristas.

Apesar desse movimento de flexibilização feito pelos gramáticos renomados, registrando alguns usos da norma culta brasileira, com base na literatura contemporânea e na música, por exemplo, de escritores e compositores consagrados, ainda resistem aqueles “puristas” que condenam os usos correntemente praticados na norma culta brasileira e “autorizados” pela norma gramatical. Esses puristas defendem o uso de uma norma que condena tanto os usos cultos praticados pela parcela letrada da população quanto pelos instrumentos normativos, como a norma gramatical. A esta norma Faraco, ironicamente, dá o nome de norma curta.

Com base nessas concepções de normas e de variação linguística ora em análise e na formulação dos três *contínuos* para a abordagem do Português brasileiro, desenvolveram-se os pressupostos teórico-metodológicos da chamada Sociolinguística Educacional (BORTONI-RICARDO, 2005; 2009), cujos trabalhos almejam, principalmente, a elaboração de metodologias para o tratamento da variação linguística que auxiliem os professores na construção da aprendizagem, da competência comunicativa e da capacidade de desempenhar mais facilmente tarefas escolares cotidianas de seus alunos.

Marcuschi (2001) também considerou a ideia de contínuo que dispõe fala e escrita em duas linhas: i) na linha dos gêneros textuais e ii) na linha das características específicas de cada modalidade. A proposta de Marcuschi e Bortoni-Ricardo, embora correlacionadas, se diferenciam, pois ela idealiza um contínuo de gêneros textuais que podem figurar em uma modalidade ou em outra ou, ainda, nas duas modalidades da língua. Já Bortoni-Ricardo dispõe os eventos, e não os gêneros, no contínuo em questão. Um discurso político ou religioso caracteriza-se como um evento de letramento, porque, geralmente, o locutor apoia-se em um roteiro escrito. Já uma conversa entre amigos, um

evento de oralidade, pode ter influência do letramento através de uma explicação teórica.

Pelo exposto, vale reafirmar que as aulas de Português devem constituir um local de encontro e interação, onde estudar gramática passa pela valorização dos “[...] usos sociais da língua, na forma em que ela acontece no dia a dia da vida das pessoas” (ANTUNES, 2003, p. 109). Assim, não há espaço para “decoreba” de regras e nomenclaturas, tampouco para redução do trabalho à produção e leitura de textos. Busca-se, portanto, um ensino de gramática voltado aos usos reais da língua, respeitando os falantes em suas peculiaridades, acolhendo a língua em sua diversidade, sem deixar de apresentar aos alunos os usos cultos que correspondem às variantes de prestígio.

4. PROPOSTA PEDAGÓGICA

Com base na revisão da literatura sobre imperativo e nos diversos pressupostos teóricos sobre variação e sobre ensino apresentados, descreve-se, neste capítulo, a elaboração de uma proposta pedagógica que teve por objetivo geral a promoção de uma experiência produtiva de ensino de gramática.

Conforme já se observou, segundo a Gramática Tradicional, o imperativo verbal é a categoria utilizada para exprimir uma ordem, um conselho, um pedido, um comando e outras ações dos gêneros de sequência injuntiva. A proposta de atividades que segue tem como objeto de estudo a expressão da imperatividade, valendo-se também do chamado modo verbal imperativo, que, mesmo sempre estando presente no cotidiano dos alunos, oferece dificuldades quando abordado em sala dentro do modelo apenas tradicional.

Considerando a forma como os alunos falam nos dias de hoje, a variação linguística desperta diversos embates entre os profissionais de ensino, sobretudo quanto à abordagem da norma-padrão e a consideração ou desconsideração das diversas variedades/normas usadas pelos brasileiros.

De acordo com Travaglia (2009), as pessoas que têm certo domínio da competência comunicativa possuem melhor qualidade de vida, porque conseguem se defender e argumentar em suas próprias causas, além de não sofrerem com o preconceito linguístico que é evidente em muitos lugares da sociedade brasileira. Para apropriar-se de algo relevante, é preciso saber conquistar e atingir os objetivos desejados por meio do uso eficaz da linguagem. Para tanto, o falante deve adequar a língua falada e escrita à necessidade sociocomunicativa, a fim de atender suas necessidades. Para que isso aconteça, ele precisa de conhecimentos formais apreendidos ao longo da sua vida escolar.

Franchi (2006), refletindo sobre o ensino de Língua Portuguesa, também defende que é preciso contemplar uma concepção pedagógica de linguagem

como expressão criativa da gramática, que permite a interação. Em oposição ao ensino da língua estar apoiado apenas em nomeclaturas gramaticais, o autor sugere que o estudante use e reflita sobre a própria linguagem para, então, construir seu conhecimento metalinguístico.

Para um ensino eficaz, o autor propõe que ele seja realizado por atividades com níveis crescentes de dificuldade, conforme se resume a seguir: (i) atividade linguística, que “é nada mais que o exercício pleno, circunstanciado, intencionado e com intenções significativas da própria linguagem”; (ii) atividade epilinguística, que é a “prática que opera sobre a própria linguagem, compara as expressões, transforma-as, experimenta novos modos de construção canônicos ou não, brinca com a linguagem, investe as formas linguísticas de novas significações”; e (iii) atividade metalinguística, aquela que se refere à “denominação, classificação e sistematização dos fatos linguísticos à luz de uma teoria gramatical.” (FRANCHI, 2006, p. 35-36).

Os questionamentos oriundos da necessidade de uma modernização no ensino de Português são recorrentes em textos de diversos autores.

Marcuschi (2010), a partir de uma experiência realizada com alunos de graduação em Letras e do Ensino Médio, propõe um trabalho cuja temática da oralidade também passou a protagonizar o processo de ensino da língua. Para tanto, o autor sugere uma prática de retextualização, que consiste num contínuo processo de reescrita, a partir de um texto oral, modificando-o de várias formas sem que se comprometam as informações originais.

Vieira (2017), buscando dar conta não só da construção do conhecimento gramatical, conforme proposto por Franchi (2006), mas também dos usos linguísticos nas situações interacionais e de forma variável, propôs três eixos para o Ensino de Gramática, que são: Eixo 1 – ensino de gramática como atividade reflexiva; Eixo 2 – ensino de gramática e a produção de sentidos; e Eixo 3 – plano da variação e normas.

A fim de fundamentar a elaboração de atividades didáticas sobre a expressão de imperatividade no presente estudo, buscou-se aporte teórico nas propostas de Franchi (2006), sobre atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas; Travaglia (2009), pautado no ensino de gramática direcionado para uma gramática de uso e reflexiva; Marcuschi (2010), com base na prática da retextualização; e Vieira (2017), em relação aos 3 eixos para o Ensino de Gramática.

A eleição dos estudiosos acima para comporem o referencial teórico e metodológico deste trabalho decorre do entendimento de que a aula de Língua Portuguesa não deve se restringir à conceituação gramatical, mas auxiliar os alunos a se comunicarem melhor, usando a gramática em seu favor. Além disso, a escolha desses conceitos para embasar a análise foi em virtude de algumas das propostas apresentadas serem mencionadas e utilizadas em alguns documentos que guiam a operacionalização do ensino de Língua Portuguesa como, por exemplo, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

Em síntese, esta é uma pesquisa aplicada para estudo e uso de expressões do imperativo, desenvolvida, conforme descrição que se segue, em três módulos, valendo-se de turma de nono ano do Ensino Fundamental II, do turno diurno, de um colégio estadual, localizado em Macaé, cidade situada na região Norte Fluminense do Estado do Rio de Janeiro.

4.1. METODOLOGIA

4.1.1 Perfil da pesquisa: objetivos e procedimentos

A fim de cumprir os objetivos fundamentais formulados, esta pesquisa foi realizada, conforme já se informou, em uma escola da rede pública estadual da cidade de Macaé, no Estado do Rio de Janeiro. O estudo contou com a participação de alunos do Ensino Fundamental, a partir dos quais se procurou estabelecer algum parâmetro acerca do uso das expressões imperativas e as

percepções dos discentes sobre o tema, para posterior aplicação da proposta interventiva sob a forma de atividades dirigidas.

Conforme se expôs na introdução desta dissertação, apresenta-se uma proposta pedagógica com o objetivo de tratar de diversas modalidades da expressão do imperativo e seus efeitos significativos, sob um olhar diferente da forma tradicional normalmente usada. Pretende-se, ainda, em segundo plano, problematizar com os alunos em sala de aula a mudança e o uso variável das formas verbais imperativas. Além disso, a proposta desenvolve atividades pedagógicas que buscam articular práticas de leitura, de escrita e de análise linguística, a partir da seleção de gêneros presentes no cotidiano, compostos prioritariamente por sequência injuntiva.

A pesquisa desenvolve um estudo cuja maior pretensão, como exposto anteriormente, é a de elaborar e aplicar, em sala de aula, atividades que busquem promover a reflexão e a sistematização gramatical, a partir do uso efetivo da língua, que apresenta, naturalmente, a variação de recursos gramaticais.

Na tentativa de oferecer um suporte para justificar a realização da pesquisa e melhor instrumentalizá-la, esta foi dividida em etapas das quais participaram os alunos do 9º ano do ensino fundamental II. A opção pela escolha da turma de 9º ano para que pudesse figurar nesta pesquisa foi em virtude da Base Nacional Comum Curricular orientar que a temática do modo imperativo deva ser trabalhada do 7º ao 9º ano de escolaridade.

A primeira experiência da pesquisa teve, além de outros intuitos, o objetivo de formar o *corpus* deste trabalho, vislumbrando também a constituição de um panorama inicial a respeito do nível de conhecimento da turma e, a partir dela, abordar de forma interventiva a principal temática desta pesquisa, com base na proposta dos três eixos para o ensino de gramática (VIEIRA, 2017).

Pelo exposto e pelo cunho interventivo durante todas as etapas desta investigação, ou seja, deste “ciclo no qual se aprimora a prática pela oscilação sistemática entre agir no campo da prática e investigar a respeito dela” (TRIPP, 2005, p. 445-446) que aqui se pretendeu realizar, o estudo desenvolvido pode ser classificado, de certa forma, como uma modalidade de pesquisa-ação, isto é, “uma forma de investigação-ação que utiliza técnicas de pesquisas consagradas para informar a ação que se decide tomar para melhorar a prática...” (TRIPP, 2005, p. 447).

Vale salientar, aqui, a importância do professor como pesquisador e o quanto ele se diferencia dos outros professores quando incorpora à sua *práxis* a pesquisa. Neste sentido, ele assume o seu papel de agente investigador, que se incomoda, questiona e procura equacionar os problemas encontrados em sua ação pedagógica, acompanhando, avaliando as ações oriundas dos problemas e intervindo no que for necessário, produzindo conhecimento, com o objetivo de melhorar sua própria prática. Neste aspecto, o supracitado corrobora as palavras de Bortoni-Ricardo:

O professor pesquisador não se vê apenas como um usuário de conhecimento produzido por outros pesquisadores, mas se propõe também a produzir conhecimentos sobre seus problemas profissionais, de forma a melhorar sua prática. O que distingue um professor pesquisador dos demais professores é seu compromisso de refletir sobre a própria prática, buscando reforçar e desenvolver aspectos positivos e superar as próprias deficiências. Para isso ele se mantém aberto a novas estratégias. (BORTONI-RICARDO, 2014. p. 46)

A pesquisa é desenvolvida como uma sequência de atividades didáticas com contornos metodológicos de uma pesquisa-ação, tendo um misto de tarefas que articulam gêneros textuais e expressões de imperativo, considerando o ponto de vista do aluno como instrumento de interlocução e a prática discursiva na modalidade oral e na modalidade escrita da língua, já que

“é possível e desejável ensinar os gêneros textuais públicos da oralidade e da escrita de maneira ordenada” (MARCUSCHI, 2008, p. 213).³

Conforme o exposto, a escolha do tema da imperatividade deve-se ao intuito de conscientizar os alunos da importância dessa categoria linguística nos diferentes gêneros textuais, tanto na modalidade falada da língua quanto em contextos de letramento. Ademais, há carência de atividades que associem produção textual com o emprego das diversas formas do modo imperativo nos livros didáticos, cujo ensino costuma se pautar, ao que parece, pela norma gramatical.

O desenvolvimento processual do trabalho ocorreu durante três módulos, cuja interligação pretende uma progressão no avanço do conhecimento. As atividades envolvem as competências da oralidade, leitura e escrita de forma global, em uma relação de interdependência, tornando o trabalho com textos significativo e dinâmico.

As atividades foram desenvolvidas em três dias distintos, perfazendo um total de doze tempos de aula, com a participação de 22 alunos.

Na presente pesquisa, optou-se por trabalhar com charge, anúncio publicitário, além de duas canções, de gêneros musicais diferentes e bastante conhecidas pelo público-alvo da pesquisa, a partir de duas ferramentas: o cartaz e o vídeo.

Inspirada na proposta da sequência didática, modelo que faz uso de um gênero socialmente funcional de modo que permite mostrar ao aluno como o conteúdo pode fazer parte do seu dia a dia, priorizou-se o gênero textual relacionado à publicidade como objeto de estudo. Durante a elaboração das atividades, pensou-se também em alguns exercícios com uma intervenção oral

³ Não se assume, aqui, o compromisso de cumprir todas as etapas da chamada sequência didática, conforme proposta por Joaquim Dolz, Michèle Noverraz e Bernard Schneuwly, que foi criada especificamente para a produção textual privilegiando um só gênero textual.

na qual o diálogo da professora com o aluno fosse acerca dos equívocos ou impropriedades no texto. Consideraram-se atividades com intensa participação dos estudantes, envolvendo recursos materiais dinâmicos, tais como a utilização de vídeos do youtube, de forma que a escola insira em sua rotina atividades sociais que estejam presentes na vida fora do ambiente escolar.

Nessa perspectiva, as atividades propostas podem ser utilizadas como estratégias para que os conceitos gramaticais que precisam ser ensinados aos alunos – no caso, relacionados ao modo imperativo – cheguem até eles de maneira concreta, com base nos usos escritos e orais.

Cabe esclarecer, aqui, que o trabalho desenvolvido com sugestões de atividades não pode ser considerado uma receita pronta, mas apenas um conjunto de contribuições a partir de situações que ocorreram em sala de aula. Assim, os próprios resultados observados nas atividades serviram como base para a elaboração de novas tarefas.

Desta forma, na qualidade de pesquisa-ação educacional, o trabalho realizado buscou avaliar o uso de expressões imperativas na turma de ensino Fundamental referida, interpretando e avaliando os resultados obtidos com as investigações, para a promoção de uma mudança adequada na prática. Espera-se, com os esforços empenhados, que o estudo melhore não só o ensino e o aprendizado dos personagens envolvidos, mas também contribua com o fazer pedagógico da professora pesquisadora realizadora do processo e o de todos os outros docentes de Língua Portuguesa que almejem uma transformação em suas aulas de gramática.

Assim, espera-se que as atividades aqui propostas possam contribuir para o trabalho em sala de aula e possibilitem a troca de experiências vivenciadas, pois existe a carência de atividades didáticas que abordem teoria e prática dentro do processo de ensino-aprendizagem.

4.1.2 Descrição do contexto da pesquisa

O trabalho proposto foi desenvolvido em uma turma final do Ensino Fundamental de um colégio estadual, localizado no bairro Barra de Macaé, na cidade de Macaé, estado do Rio de Janeiro, que tem como público-alvo alunos do 9º ano do Ensino Fundamental II ao 3º ano do Ensino Médio.

Trata-se de uma escola de Ensino Fundamental II e Médio que faz parte da Regional Norte Fluminense (RNF). Essa instituição está sob a responsabilidade da Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro (SEEDUC/RJ). Está situada em um bairro periférico considerado de alto risco e sua clientela formada por alunos oriundos de famílias de baixa renda.

O bairro em que a unidade escolar se encontra inserida e presta serviços é composto por famílias de baixo poder aquisitivo, falta de emprego e condições de sobrevivência precárias, tendo a violência, o desemprego, a evasão e a falta de estímulo por parte de alguns alunos como principais problemas (Projeto Político Pedagógico da escola, 2014, p. 13). Assim, antes de discorrer sobre a instituição de ensino, propriamente dita, faz-se necessário relatar algumas informações relevantes que estão relacionadas à escola e à área de atuação em que ela se situa.

Conforme o Decreto 42.838 de 4 de fevereiro de 2011, a estrutura básica da SEEDUC/RJ (Secretaria Estadual de Educação) conta com 14 Regionais Administrativas e Pedagógicas, além da Diesp, Diretoria Especial de Unidades Escolares Prisionais e Socioeducativas. A Regional Norte Fluminense, da qual a escola objeto de pesquisa faz parte, abrange onze municípios do Estado do Rio de Janeiro, sendo eles: Cambuci, Campos dos Goytacazes, Carapebus, Cardoso Moreira, Conceição de Macabu, Macaé, Quissamã, Rio das Ostras, São Fidélis, São Francisco do Itabapoana e São João da Barra. São 105 Unidades Escolares da Rede de Ensino Estadual espalhadas por toda a extensão territorial desses 11 municípios.

Em 11 de abril de 2014, a SEEDUC/RJ, através da resolução nº 5083, estabeleceu a relação das unidades escolares da rede pública estadual de ensino consideradas como de difícil provimento. O colégio passou a fazer parte da categoria difícil provimento, que engloba escolas classificadas como de difícil acesso por estarem situadas em áreas onde não existem linhas regulares de transportes coletivos, onde o sistema funciona em horário precário (o que leva o professor a cumprir ao menos mais duas horas além da jornada), unidades que têm dificuldade para alocação de professores por meio de concurso, ampliação de jornada por lotação prioritária (GLP), contratação temporária, relotação, remanejamento ou remoção de efetivos.

Toda a rede estadual de ensino do Estado do Rio de Janeiro vem sofrendo com a carência de professores em virtude de aposentadorias, afastamentos por questões de saúde, não realização de concurso público, dentre outros fatores. Face ao exposto, a instituição de ensino de realização da pesquisa não ficou isenta desse problema; ela tem elevada carência de professores de diversas disciplinas e, na tentativa de diminuir o número de turmas sem professores, a escola opta pelo regime denominado GLP (Gratificação por Lotação Prioritária). Tal regime é um instrumento de contratação dos próprios professores da rede para que eles trabalhem em seus horários de folga, e que tenta suprir a carência de cerca de 8 mil docentes no estado. A contratação de GLPs tem ocorrido desde o início do ano e, dessa maneira, o estado aumentou de 5% para 93% a grade de professores nas escolas, sendo as disciplinas de Português e Matemática as com maiores carências.

O colégio possui três turnos (matutino, vespertino e noturno) que atendem os alunos do 9º ano do Ensino Fundamental II ao 3º ano do Ensino Médio, perfazendo um total de 690 alunos matriculados. Apesar do elevado número de alunos matriculados, durante o período letivo há um grande número de evasão e o ano letivo finda com cerca de 60% dos alunos frequentando. A turma 901, participante da pesquisa, possui 52 alunos inscritos, mas, até a data de início da pesquisa, apenas 22 alunos frequentavam as aulas.

Os sujeitos participantes da pesquisa, alunos do colégio estadual, são oriundos de vários estados do Brasil por conta do mercado de petróleo da cidade de Macaé, que teve o início de seu ápice na região a partir da década de 1960, 12 alunos do sexo masculino e 08 alunas do sexo feminino, com faixa etária de 15 a 23 anos de idade. São jovens que passaram por diversas escolas antes de se fixarem no atual colégio e são integrantes dos mais variados grupos sociais.

Sua localização geográfica pode ser considerada um dos fatores para o alto número de casos de evasão escolar e também pela dificuldade em obter professores regentes que lecionem durante todo o ano letivo. O colégio está situado no bairro denominado Barra de Macaé, que faz divisa com três comunidades carentes com facções rivais. Em algumas épocas do ano, há conflitos entre os criminosos em busca da conquista de comunidades rivais para a ampliação do domínio territorial da facção. Em época de guerra entre as facções, os alunos são obrigados a retirar-se do ambiente escolar por conta dos conflitos. Além disso, os frequentes tiroteios obrigam a direção da unidade escolar a encerrar as aulas e fechar as portas sob risco de ameaça caso a ordem de encerrar as atividades da instituição não seja cumprida; outras horas, a necessidade de suspensão do dia letivo dá-se em virtude da manutenção da integridade e segurança dos alunos e funcionários da instituição.

Outro fator a ser considerado pela infrequência de um grande número de alunos está relacionado ao benefício social oferecido pelo governo federal, o Bolsa-Família. Esse benefício oferece ao chefe de família um valor monetário mensal para auxiliar nas despesas domésticas. Entretanto, para que a família usufrua de tal benefício, é obrigatório que os menores de 18 anos residentes na casa estejam matriculados em escola regular e a frequentando. Caso o menor de idade deixe de frequentar a instituição de ensino, o benefício é cancelado. Muitos alunos, com o objetivo de não perderem o benefício, vão ao colégio poucas vezes ao mês, ausentando-se o restante do período.

A situação precária em que o colégio se encontra – por não possuir sala de leitura, sala de recursos, quadra de futebol, salas climatizadas, laboratório de informática; por apresentar turmas sem professores em diversas disciplinas, impossibilidade de aula em dias de chuvas fortes por questões de infiltração e alagamento, em alguns momentos falta de verba para compra de merenda – também reforça o desestímulo dos alunos a permanecerem frequentando o estabelecimento de ensino.

Por ser uma pesquisa de longa duração e com a aplicação das atividades em dias distintos, a análise dos resultados sofreu prejuízos por conta de alguns alunos terem conseguido participar de apenas uma das etapas.

4.1.3 Descrição das etapas do trabalho com a turma

Neste capítulo, será descrito e analisado o trabalho desenvolvido na sala de aula e que serviu de dados na pesquisa, trabalho que é composto pela fase interventiva que foi desenvolvida em dois módulos, incluindo no primeiro uma fase diagnóstica.

A proposta desta pesquisa deve-se ao fato de ter sido observado, ao longo da práxis como professora docente, a desvalorização da identidade linguística dos alunos e seus usos, já que a escola normalmente focaliza o estudo do modo verbal imperativo com base na memorização de regras e em atividades descontextualizadas que não refletem seu uso.

Em relação à turma, o perfil dos alunos se mostrou desafiante, principalmente pelo fato de que, entre os 22 alunos que participaram do projeto, a maior parte não teve aulas de Português durante todo o período dos anos letivos anteriores e o ano letivo atual, inclusive pela falta de professor na escola, fato que prejudicou a coleta de dados.

Quanto à elaboração de atividades no âmbito linguístico, epilinguístico e metalinguístico como categorias de análise, pretende-se que essas atividades

caminhem em direção a um discurso de renovação do ensino de Língua Portuguesa presente tanto em obras contemporâneas, quanto nos documentos oficiais do Ministério da Educação e Cultura (MEC).

Conforme já se esclareceu, essa sequência de atividades, que apresenta análise linguística, leitura e produção de texto (PCN, 1998), dará ênfase ao gênero textual anúncio publicitário, não deixando de utilizar outros gêneros textuais de sequência injuntiva, baseando-se nas abordagens dos estudiosos mencionados nesta pesquisa. A partir desse levantamento teórico, as atividades foram elaboradas durante a sequência da pesquisa e ao longo do processo de estudo.

Com o intuito de despertar o interesse e o envolvimento dos alunos, foram escolhidos temas atuais e de suas vivências (relacionamento, redes sociais, reforma da previdência, anúncio da nova novela da rede globo, meio ambiente, etc.) que serviram de contexto às atividades apresentadas em função dos gêneros trabalhados em sala de aula.

As atividades elaboradas e aplicadas consideram a leitura, produção e análise linguísticas e seus usos sociais. Sendo assim, essa proposta está alinhada com o que os PCN (1998) sugerem em suas publicações.

Conforme indicam os PCN, os alunos de Ensino Fundamental devem ser preparados para a interação oral pública, observando-se a situação de produção social e material do texto, para posterior seleção dos gêneros adequados para a produção, com vistas às suas dimensões pragmática, semântica e gramatical. (BRASIL, PCN, p. 49).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) propõe que a análise da língua seja feita de maneira contextualizada às práticas sociais. A memorização de regras deve ser substituída pela compreensão das formas de uso, de acordo com a situação. Além disso, a análise linguística, em classe, deve abranger textos multimodais e multissemióticos.

O tratamento das práticas orais compreende a consideração e reflexão sobre as condições de produção de textos orais que regem a circulação de diferentes gêneros nas diferentes mídias e campos de atividade humana, compreensão de textos orais, produção de textos orais, compreensão dos efeitos de sentidos provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos em textos pertencentes a gêneros diversos, com relação entre fala e escrita. (BRASIL, 2017, p. 79)

As atividades foram divididas em três módulos e o seu desenvolvimento teve como pilar o conhecimento prévio dos alunos relacionado ao uso do imperativo no seu dia a dia.

No primeiro e segundo módulos, ambos efetivamente experimentados, trabalhou-se o domínio dos fenômenos linguísticos no contexto escolar com a realização de atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas relacionadas a questões importantes para a compreensão do tema em estudo; no segundo, além do já mencionado, foi construído e aplicado o conceito de modo verbal imperativo dentro dos gêneros tira, charge e anúncio publicitário; já no terceiro, que não foi efetivamente aplicado por não ter havido tempo hábil, a atividade foi baseada na reescrita textual como instrumento de reflexão e aprimoramento textuais.

Considerando a proposta dos PCNs, foram elaboradas atividades de análise linguística integrada, sempre que possível, ao desenvolvimento das habilidades de leitura e produção textual.

MÓDULO I – O IMPERATIVO NOS GÊNEROS TEXTUAIS: FUNCIONALIDADE E EXPRESSÃO

EIXO I – GRAMÁTICA COMO ATIVIDADE LINGUÍSTICA, EPILINGUÍSTICA E METALINGUÍSTICA

O objetivo desta atividade é fazer com que o aluno perceba, por meio de abordagem reflexiva e indutiva, os expedientes gramaticais e semióticos para a expressão da noção de imperatividade. Foram utilizados diferentes gêneros textuais com a intenção de propiciar uma reflexão quanto à semântica do imperativo, por parte dos alunos, a partir do reconhecimento de estratégias linguísticas verbais e pronominais, tradicionais ou não, além de elementos não-verbais.

EIXO II – GRAMÁTICA COMO RECURSO PARA A CONSTRUÇÃO DE SENTIDO

Pretende-se levar o aluno a perceber os efeitos do imperativo (no campo da ordem ou do pedido) para a leitura e a interpretação de textos.

EIXO III – GRAMÁTICA COMO EXPRESSÃO DE VARIAÇÃO

O objetivo desta atividade é levar o aluno a identificar os diferentes usos da expressão variável do modo imperativo, sejam elas tradicionais ou não (com pronomes com formas verbais não condizentes com o paradigma de 2ª e 3ª pessoas propostos em gramáticas tradicionais). Embora o uso que o falante brasileiro faz do imperativo, muitas vezes, não seja aceito pela tradição gramatical, Scherre *et al.* (2014, p. 95) afirmam que a expressão variável do imperativo do Português brasileiro não é alvo de estigma social.

QUESTÃO 1

Nesta etapa inicial, a primeira atividade buscou proporcionar ao aluno um primeiro contato com o tema modo verbal imperativo, para que a professora pudesse tomar ciência do que os alunos possuíam de conhecimento sobre o tema abordado. Denomina-se essa etapa como “apresentação de situação” (Dolz *et al*, 2004) e pode ser considerada a primeira fase da sequência de atividades, já que aqui é possível trabalhar uma atividade linguística.

Essa atividade tem natureza linguística e epilinguística, pois busca trazer à consciência o saber natural de uma gramática já interiorizada pelos alunos, tomando por base o Eixo 1 de Vieira (2017), já que vislumbra uma atividade reflexiva do adolescente acerca de uma propriedade importante da língua.

Essa articulação cria uma aproximação entre as atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas, beneficiando a aprendizagem porque facilita a transferência de conhecimentos relativos aos aspectos gramaticais da língua para a realização da tarefa.

Sendo assim, é nesse primeiro módulo que será definido o tipo de abordagem dos exercícios dos próximos módulos, onde serão apresentados os gêneros textuais que serão explorados e as diversas formas de inserção do conteúdo no cotidiano do aluno. Esse processo é muito interessante para os alunos, tendo em vista que foram utilizados textos que o discente encontra no seu dia a dia.

De acordo com o explicitado acima, optou-se pela utilização de duas músicas atuais e de sucesso para uma reflexão inicial do aluno sobre o tema. A primeira música é intitulada “Loka” (Simone, Simária e Anitta) e a segunda é “Admirável Chip Novo” (Pitty). Em ambas as canções, percebe-se um elevado número de verbos no modo imperativo com finalidades diferentes. Utilizou-se dessas ferramentas que estão no meio de convívio dos alunos com a intenção

de estimular uma reflexão semântica por parte dos discentes a partir de elementos linguísticos, utilizando o texto para mostrar a abordagem gramatical.

Na apresentação das músicas, os dois textos foram analisados em conjunto com os alunos e, após um debate, os alunos iniciaram a atividade escrita respondendo o que entenderam sobre o que cada música queria transmitir, explicando o contexto em que se encontrava o objeto de análise e fazendo comentários sobre a finalidade de utilização do conteúdo.

Como o aluno tem que realizar leitura e usar da oralidade para expressar sobre o tema abordado no texto, essa atividade pode ser classificada como uma atividade linguística. Ao propiciar a realização de atividades desse tipo, a escola se torna um espaço de interação social, pois permitirá o diálogo entre professor e aluno, conforme sugere Franchi (2006).

Na leitura do texto, desenvolvem-se atividades linguísticas e epilinguísticas, já que o estudante terá de falar sobre o texto, terá que refletir sobre algumas questões e apresentar marcas linguísticas presentes nas músicas, segundo a condução do docente. Além disso, propõem-se exercícios de uso de nomenclatura gramatical (metalinguísticas) onde são trabalhados os níveis morfossintático e semântico-pragmático.

Em uma das atividades, o uso da nomenclatura foi enfatizado e, para realizá-la, era necessário que o aluno soubesse as classes gramaticais. Ao perceber a dificuldade dos alunos em classificar as categorias de palavras que constituem as classes gramaticais, a professora interveio na realização do exercício e escreveu no quadro branco todas as dez classes de palavras com o objetivo de facilitar o entendimento dos discentes na realização de um dos exercícios.

Algumas outras dúvidas surgiram durante o desenvolvimento da atividade e, a fim de esclarecê-las na tentativa de facilitar o entendimento dos exercícios por parte dos adolescentes, a pesquisadora visitou alguns alunos e

explicou o sentido de palavras e expressões como recursos linguísticos, tipo estrutural, finalidade discursiva e gênero textual.

O objetivo dessa atividade era fazer com que o aluno percebesse que a música “Loka”, com intenção de representar a oralidade, apresenta os verbos imperativos de forma diferente daquela que propõe a gramática normativa, e que a música “Admirável Chip Novo” utiliza os verbos de acordo com o que a gramática orienta.

Questão 1

Observe os trechos de duas famosas músicas e responda:

I – Loka

Deixa esse cara de lado

Você apenas escolheu o cara errado

Sofre no presente por causa do seu passado

Do que adianta chorar pelo leite derramado?

Põe aquela roupa e o batom

Entra no carro, amiga, aumenta o som

E bota uma moda boa

Vamos curtir a noite de patroa

Azarar os boy, beijar na boca

Aproveitar a noite, ficar louca

Esquece ele e fica loka, loka, loka

Agora, chora no colo da patroa

Loka, loka, loka

Fonte: <https://www.lettras.mus.br/simone-simaria-as-coleguinhas/loka/>

II – Admirável Chip Novo

Pense, fale, compre, beba
 Leia, vote, não se esqueça
 Use, seja, ouça, diga
 Tenha, more, gaste, viva

Pense, fale, compre, beba
 Leia, vote, não se esqueça
 Use, seja, ouça, diga

Fonte: <https://www.lettras.mus.br/pitty/admiravel-chip-novo/>

a) Na música “Loka”, observamos um diálogo entre um indivíduo (o emissor) que se comunica com uma segunda pessoa (seu receptor ou interlocutor).

i. Qual é o objetivo da mensagem transmitida?

Espera-se que o aluno perceba que o emissor está dando um conselho ao interlocutor e o incentivando a sair para se divertir em vez de ficar triste com a situação de seu relacionamento.

ii. Que recursos linguísticos o emissor utilizou para conseguir alcançar seu objetivo?

Espera-se que o aluno identifique o uso de verbos no modo imperativo como “deixa”, “sofre”, “põe”, “entra”, “bota”, “esquece”, entre outros.

iii. Note que, além do emprego de verbos no indicativo, há o emprego de formas verbais no modo imperativo. Que função os verbos no imperativo têm nessa música?

Espera-se que o aluno identifique que a função dos verbos no imperativo tem a intenção de aconselhar e fazer um pedido.

iv. Retire do texto os verbos utilizados pelo emissor para se referir ao interlocutor.

Possíveis respostas: “deixa”, “escolheu”, “sofre”, “põe”, “entra”, “aumenta”, “bota”, “vamos curtir”, “esquece”, entre outros.

b) Na música “Admirável Chip Novo”, percebemos a repetição de palavras como *pense, fale, compre*, entre outras.

i. A que classe gramatical essas palavras pertencem?

Espera-se que o aluno reconheça a classe do verbo.

ii. Você percebeu alguma semelhança entre essas palavras? Em caso positivo, descreva que semelhanças seriam essas.

Espera-se que o aluno perceba que as palavras apresentam semelhança e terminam com a desinência verbal – e.

ii. Com que finalidade o emissor utilizou tantas palavras que fazem parte dessa forma gramatical?

A finalidade do emissor foi a de aconselhar o interlocutor e convencê-lo a seguir os conselhos.

QUESTÕES 2 e 3

Nestas atividades, os alunos terão contato com uma história em quadrinhos, um texto publicitário e uma charge. Eles deverão analisar e interpretar as imagens sob vários aspectos e reconhecer as estratégias empregadas para o convencimento do público. Ademais, terão que reconhecer nos textos recursos verbais e não verbais utilizados com a finalidade de criar e mudar comportamentos e hábitos.

Aqui, a linguagem é concebida como lugar de interação humana, de constituição das relações humanas. “Nessa concepção, o que o indivíduo faz ao usar a língua não é tão-somente traduzir e exteriorizar um pensamento ou

transmitir informações a outrem, mas sim realizar ações, agir, atuar sobre o interlocutor (ouvinte/leitor)” (TRAVAGLIA, 2002, p. 23).

Dessa forma, a linguagem ocorre na interação comunicativa e é mediada pela produção de sentido entre os interlocutores. Daí se percebe a importância de se conceber nesta perspectiva os lugares sociais ocupados pelos interlocutores. E, mais importante, a consequência para o ensino de língua portuguesa é que este não se restringe a exercícios contínuos de descrição gramatical ou estudo de terminologias, passando a valorizar mais o uso da língua em situações concretas de interação.

Assim, a linguagem na concepção interacionista é caracterizada por sua ação social e compreendida como um dos aspectos das diversas relações que são estabelecidas na história em um nível sociocultural.

Nas questões 2 e 3, temos outro exercício de natureza linguística, já que exige a leitura e a compreensão dos alunos acerca das mensagens que são transmitidas pelos distintos gêneros textuais. Além disso, trata-se também de uma atividade epilinguística e metalinguística, uma vez que os estudantes devem identificar qual o sentido de algumas palavras em cada um dos textos e os recursos linguísticos utilizados. Nesta questão, articulam-se os Eixos 1, 2 e 3 (VIEIRA, 2017), uma vez que se integram o próprio ato de ler e a capacidade de falar, descrever e analisar a linguagem como objeto de estudo.

Questão 2

Agora, vamos trabalhar com outro gênero textual e responder às questões propostas:



Fonte: <http://forumchaves.com.br/viewtopic.php?f=53&t=7226&start=3900&mobile=mobile>



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=WwCuw1U0lq8>

a) Há palavras em comum nos dois textos. Que palavras seriam essas?

Espera-se que o aluno perceba que o verbo deixar aparece nos dois textos. Entretanto, como o verbo aparece nas formas “deixa” e “deixe”, é possível que o professor precise orientar seus alunos, no sentido de levá-los a reconhecer a repetição dessa forma verbal.

b) Com base na resposta da pergunta anterior, qual o sentido dessa forma verbal em cada um dos textos?

Em ambos os textos, a forma verbal expressa um pedido.

c) Apesar de a mesma palavra ter sido grafada de formas diferentes, houve alguma mudança no sentido da frase?

Não houve mudança no sentido da frase.

Questão 3

Leia a charge abaixo:



Fonte: <https://www.humorpolitico.com.br/tag/quadrinho/page/7/>

a) Releia a primeira fala. Qual a finalidade da fala do indivíduo no primeiro balão?

A fala tem por finalidade expressar uma ordem.

b) Para alcançar seu objetivo, que recurso linguístico ele usa?

Ele usa o verbo no modo imperativo.

c) Considerando elementos da imagem dessa charge (linguagem não verbal), como você classificaria esse ato comunicativo?

() pedido

(X) ordem

Justifique.

O ato comunicativo expressa uma ordem, pois a imagem dos balões mostra que o modo de falar do emissor foi em tom alto, com toda a legenda em letras maiúsculas, com a expressão facial de boca aberta e dentes aparentes; o número de mãos que aparecem na imagem transmite a sensação de movimento em velocidade rápida e a expressão facial de medo do receptor

QUESTÃO 4

Esta atividade abordou outra modalidade do texto publicitário, a propaganda. Aqui, os estudantes deverão analisar seus principais recursos de elaboração, seus objetivos e a relação entre recursos verbais e não verbais.

A atividade teve início fazendo uma exposição sobre a propaganda ou anúncio publicitário. Utilizou-se como recurso uma apresentação de PowerPoint contendo algumas informações sobre o que caracteriza um texto publicitário sem que fosse revelado o gênero textual ao qual pertencia, seguida de uma explicação sobre o cartaz, apresentando dicas de como se elaborar um.

Para ativar a memória, os alunos foram lembrados de que geralmente, em um cartaz, utiliza-se a linguagem verbal e não verbal, e de que o texto escrito deve ser curto e criativo.

Espera-se que o discente perceba que a expressão da imperatividade vai além do uso de um ou de outro modo verbal nas propagandas, vai além da expressão morfológica (como ocorre no anúncio escolhido, em que não se encontra efetivamente uma forma de verbo no modo imperativo tradicional). A linguagem publicitária recorre às manobras permitidas pela gramática e pelo discurso, fazendo uso de mecanismos linguísticos diversos para promover efeitos semânticos e pragmáticos, para, a partir disso, impor suas intenções comunicativas aos leitores/consumidores, construindo uma cadeia significativa que vai além da expressão verbal.

Nesses exercícios, encontram-se atividades que levam o aluno a refletir sobre a língua por meio de marcas linguísticas (epilinguísticas). As atividades metalinguísticas também estão presentes através de exercícios que se valem dos níveis morfossintático e semântico-pragmático. Nessa atividade, não há o uso da nomenclatura gramatical.

Questão 4

FIZEMOS ESTE ANÚNCIO PARA RESPONDER DUAS DÚVIDAS: SIM, É UM VOLVO. E SIM, VOCE PODE TER UM.

NOVO VOLVO S60. O VOLVO ATREVIDO.

R\$ 102.900,00

- Motor 24 Turbo 180 HP
- City Safety
- Sistema de suspensão ativa
- Controle eletrônico de estabilidade e Tração (DSTC)
- Controle eletrônico de velocidade (RCC)
- Filtro ultrásonico
- Sistema SCFM para limpeza de espelhos laterais
- Rodas Rota 17

Fonte: Revista Veja, edição 44.

a) A qual gênero textual pertence a imagem?

Propaganda ou anúncio publicitário.

b) Qual é o objetivo desse texto?

Convencer o leitor de que ele pode adquirir o carro da montadora.

c) O texto da propaganda parece com um diálogo. O que o faz parecer assim?

Além de o texto utilizar o verbo na 1ª pessoa do singular, ele responde a algumas perguntas transmitindo a ideia de proximidade com o leitor.

d) A que tipo de público se destina?

A propaganda se destina às pessoas interessadas em comprar um carro da Montadora Volvo.

e) Que argumentos são utilizados para persuadir esse público?

A propaganda afirma que o leitor pode ter o carro e apresenta elementos positivos sobre o produto, isto é, o anunciante oferece benefícios.

f) Na sua opinião, o texto cumpre seu objetivo de forma convincente? Justifique sua resposta, apresentando os recursos gráficos e verbais utilizados para atrair a atenção das pessoas.

Resposta pessoal

Analisando o Módulo I, constatou-se que a atividade pretendia partir da realidade do discente, assim como de seu uso efetivo da linguagem e das palavras, nas interações sociais, para chegar aos conceitos linguísticos.

Em relação à interpretação de texto, os alunos obtiveram êxito, já que todos compreenderam o objetivo da mensagem transmitida pelas músicas.

Em contrapartida, os alunos não conseguiram responder, de imediato, à questão seguinte, pois nenhum deles sabia o significado da expressão “recurso linguístico”. Ao verificar que todos os alunos deixaram a questão em branco, a

docente teve que auxiliá-los, falando brevemente sobre aquilo a que a expressão se referia. Mesmo após a explicação, poucos alunos conseguiram se aproximar da resposta esperada.

Os alunos não sabiam diferenciar os tempos verbais referentes a cada modo, mas essa dificuldade não foi empecilho para que a maioria conseguisse acertar a questão. A interpretação do texto foi o fator fundamental para que a questão não gerasse muitas dificuldades ao alunado.

Na questão relativa à classe gramatical, os discentes desconheciam tal nomenclatura e, com o objetivo de potencializar a memória, a docente escreveu na lousa as dez classes gramaticais da NGB e, a partir daí, solicitou que os alunos se esforçassem em relembrar os conteúdos vistos nas séries anteriores e tentassem responder à pergunta. A quantidade de acertos nesta questão foi muito baixa, pois os alunos responderam “no chute”.

Nas questões subsequentes, o índice de acertos foi altíssimo.

Já na Questão 3, letra A, apenas a leitura do texto possibilitou o bom resultado nas respostas da tarefa. Contudo, na letra B, os alunos apresentaram dificuldades, mesmo a docente tendo explicado no exercício anterior o que são recursos linguísticos. Esse comportamento demonstrou a falta de atenção do alunado no momento da explanação feita pela professora e o desconhecimento sobre assuntos considerados como pilares de estudo da Língua Portuguesa. Entretanto, uma pequena parte da turma, em torno de 2% do grupo, respondeu corretamente e demonstrou ter recordado parte do conteúdo.

A letra C, por possuir uma questão objetiva, fez com que a maior parte dos alunos apenas marcasse a resposta que acreditava ser a correta, deixando de lado a parte da justificativa. Como a docente não permitia atividades em branco, os alunos que não tinham inserido a solicitada justificativa da pergunta escreveram apenas *sim* ou *não*, o que tornou a resposta incoerente ao que o enunciado solicitava.

A Questão 4, dentre as anteriores, foi a que causou o maior índice de dúvidas entre os estudantes, porque eles não conseguiram captar em que momento da propaganda havia um diálogo. Questionaram a falta de travessão, pois acreditavam que todo o diálogo necessita, obrigatoriamente, de um travessão.

Em uma perspectiva global, a maior dificuldade da turma para a realização dos exercícios foi o desconhecimento ou falta de lembrança de vocabulário e algumas nomenclaturas como classe gramatical, modos verbais, entre outras. Esses fatores contribuíram para que o rendimento dos alunos fosse ruim e muito abaixo do esperado pela professora.

MÓDULO II - O IMPERATIVO NA PUBLICIDADE: FUNCIONALIDADE E EXPRESSÃO

EIXO I – GRAMÁTICA COMO ATIVIDADE LINGUÍSTICA, EPILINGUÍSTICA E METALINGUÍSTICA

Tem por objetivo levar o aluno, por meio de indução, a perceber os expedientes gramaticais e semióticos para o estabelecimento da semântica imperativa, o reconhecimento de estratégias linguísticas verbais e pronominais, tradicionais ou não.

EIXO II - GRAMÁTICA COMO RECURSO PARA A CONSTRUÇÃO DE SENTIDO

O objetivo deste módulo é fazer com que o aluno reconheça que, independentemente das diversas expressões de modo verbal, o discurso publicitário faz uso constante de expressões imperativas, já que se pretende convencer alguém de algo, para o alcance de um objetivo final (vender um produto, uma ideia etc.).

EIXO III – GRAMÁTICA COMO EXPRESSÃO DE VARIAÇÃO

O objetivo desta atividade é levar o aluno a identificar os diferentes usos dos modos verbais nos anúncios publicitários, mostrando sua forma segundo as regras da gramática tradicional e a utilização de pronomes de paradigmas variados, com formas verbais não condizentes segundo a gramática.

Embora o uso que o falante brasileiro faz do imperativo, muitas vezes, não seja aceito pela tradição gramatical, ressalta-se que Scherre *et al.* (2014, p. 95) afirmam que a expressão variável do imperativo do Português brasileiro não é alvo de estigma social.

QUESTÃO 1

Antes de entrar na análise e interpretação das imagens 1 e 2 (charge), há uma preparação à temática abordada nesses textos. É pedido aos alunos que realizem um debate (o que é chamado de leitura da realidade social) a partir dos seguintes tópicos: a) O que é ética?; b) Quais as três redes sociais mais acessadas nos dias de hoje?; c) De que formas as pessoas se comunicam por essas redes sociais?

Essas atividades podem ser classificadas como linguísticas, já que o estudante terá que usar da oralidade para expressar sobre o tema abordado nas imagens. A escola ao propiciar a realização dessas atividades se torna um espaço de interação; sobretudo quando se tem o cuidado em selecionar textos da realidade social. Isso sinaliza que o aluno, para interpretar o texto e realizar as atividades, precisa ter o conhecimento de mundo. De acordo com Bortoni-Ricardo (2005):

É objetivo da pedagogia culturalmente sensível criar em sala de aula ambientes de aprendizagem onde se desenvolvam padrões de participação social, modos de falar e rotinas comunicativas presentes na cultura dos alunos. Tal ajustamento nos processos interacionais é

facilitador da transmissão do conhecimento, na medida em que se ativam nos educandos processos cognitivos associados aos processos sociais que lhe são familiares (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 128)

Em seguida, tem-se a interpretação das imagens. Aqui, há a presença de atividades linguísticas e epilinguísticas, pois o aluno, além de verbalizar sobre o texto, terá que refletir sobre algumas questões.

São enfatizados, aqui, os Eixos 1 e 2, já que articula o ensino de gramática às atividades de leitura e produção de textos, buscando promover a reflexão acerca do gênero trabalhado.

Questão 1 (ORAL)

O que você entende pela observação das ilustrações abaixo?

Que elementos em cada ilustração permitiram a interpretação que você fez?



www.ivancabral.com/2007/06/tica.html



<http://www.maniadecasal.com.br/>

OBSERVAÇÃO: As imagens acima são expostas na lousa e, oralmente, é explicado que a linguagem verbal e a não-verbal são utilizadas para comunicar algo a um interlocutor. Após a explicação inicial, realiza-se um debate onde os alunos são questionados acerca do que pensam sobre o que cada imagem quer transmitir. O docente ouve as respostas, fazendo interferências para encaminhar os alunos à sistematização sobre os conceitos de linguagem verbal e não verbal.

QUESTÕES 2 E 3

O propósito de trabalhar com o gênero propaganda é oferecer aos alunos a oportunidade de refletir sobre esse tipo de texto, por ser um gênero motivador às práticas discursivas e porque constantemente encontram-se verbos no modo imperativo utilizado como recurso de persuasão. Às vezes, por ser simples e prazeroso de se trabalhar com ele, corre-se o risco de esquecer que a propaganda tem estrutura, estilo próprio, com o objetivo de atrair consumidores. Através da análise e compreensão dos textos deste exercício, os alunos terão a possibilidade de perceber o que está por detrás de uma propaganda e analisar a sua verdadeira intenção; perceber que há uma intertextualidade entre os textos; reconhecer que, justamente por ser um meio de vendas de produtos, é um rico recurso para conhecer diversas possibilidades da Língua Portuguesa.

Um dos objetivos da questão, além do trabalho com as características do gênero textual, é o de contextualizar as demais questões que se desdobrarão a partir desta. Para realizá-la, é necessário que os alunos já conheçam, por exemplo, as características básicas de um texto publicitário (objetivo do anúncio, recursos que contribuem para que o objetivo seja alcançado, etc.), tendo em vista que esse assunto foi abordado no final do módulo anterior.

Essa atividade vale-se dos Eixos 1, 2 e 3 para o ensino de gramática.

Questão 2

Você já reparou que, em nosso cotidiano, vemos, a todo o tempo, anúncios e propagandas nas ruas e na televisão? Dadas as imagens a seguir, extraídas de anúncios publicitários, responda às seguintes perguntas:

i) Qual é o objetivo desse anúncio?

ii) Quem está “falando” nesse anúncio?

iii) A quem esse anúncio se dirige?

iv) Quais foram as estratégias empregadas pelo emissor para conseguir seu objetivo?

Observação: Você pode utilizar o quadro abaixo para resumir suas respostas.

QUESTÃO	EMISSOR	PÚBLICO-ALVO	OBJETIVO DO ANÚNCIO	RECURSOS QUE CONTRIBUEM PARA QUE O TEXTO ATINJA ESSE OBJETIVO
a)	Órgão do governo	Motoristas e passageiros	Informar que é proibido fumar dentro do veículo quando nele houver passageiros de um grupo específico	A imagem do cigarro com uma tarja indicando a proibição
b)	Rede de banco de alimentos	Público em geral	Incentivar a participação em campanha de doação de alimentos	O pássaro levando alimento para o ninho
c)	Empresa telefônica	Público que faz ligação para estados ou cidades diferentes de onde mora	Informar que utilizando o código 21 ao fazer ligações, o cliente obterá tarifas com desconto	A pergunta existente no anúncio e a resposta estimulando o leitor a utilizar o código 21 em suas ligações
d)	Organização que luta pelo fim da violência conjugal	Mulheres em geral	Estimular a denúncia em casos de violência e reduzir o índice de violência entre cônjuges	A imagem de vários braços formando um buquê de flores, que é um objeto utilizado pelo homem ao pedir desculpa pela agressão, junto com a frase do anúncio
e)	Marca de sabão em pó OMO	Donas de casa em geral e público que consome a marca	Mostrar que o sabão em pó OMO consegue limpar as manchas mais difíceis e eliminar qualquer tipo de sujeira	A imagem de uma criança suja

f)	Marca de pasta de dente Colgate	Público em geral que se preocupa com a higiene bucal	Mostrar que a pasta de dente Colgate deixa os dentes brancos	O foco de luz é emitido pela pasta de dente e o dente onde a luz foca é mais branco do que os outros dentes. Além da mensagem subliminar “sorriso colgate”, pois há a foto da pasta de dente como parte do batom utilizado na maquiagem
g)	Marca de sabonete Lux	Mulheres em geral	Mostrar que mulheres que usam esse sabonete ficam mais bonitas, são mais felizes e são famosas	A fala de uma pessoa famosa afirmando que usa o sabonete lux e o semblante de alegria e a estética bem trabalhada
h)	Marca de cosméticos Avon	Mulheres em geral	Incentivar as pessoas a adquirirem produtos da marca Avon	A linguagem verbal utilizada no anúncio (com uma forma verbal imperativa, inclusive) e os produtos expostos na imagem
i)	Ong WWF	Público em geral	Alertar as pessoas sobre o desmatamento florestal	Mostrar que as florestas são os “pulmões” do planeta e que parte deste “órgão” já está inutilizada

a)



Fonte: portaldotransito.com.br/noticias/comissao-aprova-proibicao-de-fumar-em-veiculos-quando-neles-houver-crianca-adolescente-ou-gestante/

b)



Fonte: <http://www.redebancodealimentos.org.br/Ecards>

c)



Fonte:

<http://acasadapoesia.com.br/m/discussion?id=5224978%3ATopic%3A1188324>

d)

Fonte: www.google.com.br

e)



Fonte: <https://educacaopublica.cederj.edu.br/artigos/16/21/o-anuncio-publicitario-um-genero-multimodal>

f)



Fonte: <https://www.estudiodamente.com.br/2016/09/19/19-anuncios-publicitarios-sensacionais/>

g)

Fonte: www.google.com.br

h)

Fonte: www.google.com.br

i)



Fonte: https://twitter.com/natureza_viva/status/433232851341807616

QUESTÃO 3

O anúncio publicitário promove uma ideia ou a divulgação de uma marca ou um produto e constitui exemplo de texto híbrido, porque exige a associação entre linguagem verbal e imagens. Levando isso em consideração e com base em suas respostas ao exercício anterior, explique quais os objetivos desse gênero textual.

O objetivo desse gênero é tentar convencer o leitor sobre algo como consumir um produto, alertá-lo sobre uma ação, aconselhar, fazer um pedido etc.

QUESTÃO 4

No âmbito desta questão, foi apresentado um vídeo com a chamada de uma nova novela da Rede Globo, algo que é tema de interesse da maioria dos alunos. Essa atividade foi elaborada na tentativa de diversificar as práticas linguísticas do discente, assim como orientar a abordagem epilinguística. A escolha na utilização do vídeo foi tentar relacionar o uso oral com a forma escrita e, para levar esse conceito ao estudante, além das músicas já apresentadas, utilizou-se a chamada publicitária da novela *A Dona do Pedaço*.

A definição do conceito de atividade epilinguística, segundo Franchi (2006), demonstra que se trata de “levar os alunos desde cedo a diversificar os recursos expressivos com que fala e escreve e a operar sobre sua própria linguagem, praticando a diversidade dos fatos gramaticais de sua língua. [...] Chamamos de atividade epilinguística a [...] prática que opera sobre a própria linguagem, compara as expressões, transforma-as, experimenta novos modos de construção canônicos ou não, brinca com a linguagem, investe as formas linguísticas de novas significações.” (FRANCHI, 2006, p. 36).

Desse modo, a atividade tem o objetivo de trabalhar a linguagem oral, aproximando-a do ensino de gramática, em sintonia com o que dispõem os PCN de Língua Portuguesa. Assim, tem, em medidas diversas, natureza linguística e epilinguística, já que os alunos interpretam o texto oral e produzem respostas, conduzidos a perceber os recursos linguísticos e, ainda, a diferença da linguagem oral para a linguagem escrita. Vale salientar que alguns dos exercícios que constam nessa etapa são, ainda, atividades metalinguísticas, com o objetivo de que os jovens possam sistematizar, por meio de categorias, o conhecimento linguístico, tomando ciência de que ele é sistemático.

Os discentes foram orientados a observar o que era apresentado pela atriz Juliana Paes, focando nas palavras ou expressões verbais relacionadas a pedidos, comandos.

Assim, vale dizer, ainda, que o foco da questão está nos eixos 1 e 2, de Vieira (2017), apesar de também abarcar o eixo 3, quando, ao buscar uma reflexão sobre os fatos da língua, utiliza o valor funcional da língua e discutir a questão dos usos de maior ou menor prestígio.

Questão 4

Assista ao vídeo de chamada da nova novela da Rede Globo que estreará no mês de Maio e, em seguida, faça aquilo que se pede.



Link: <https://youtu.be/hpYyntdKBZ0>

i) O vídeo em análise pertence ao gênero anúncio publicitário, visto que há um apelo direto ao público. Retire, do vídeo, palavras ou expressões que foram utilizadas para reforçar a função mencionada anteriormente.

“Não vai dar certo”, “Vai dar certo”, “Vou desistir”, “ Não vou desistir”, “Nem tente”, “Tente”, “É impossível”, “É possível”

ii) De acordo com o contexto do teaser, qual é o propósito comunicativo do uso dessas palavras ou expressões?

Convencer o leitor de que ele deve ir em busca do que sonha, incentivá-lo a não desistir com esses conselhos, e despertar a curiosidade para o que a novela possa vir a abordar.

iii) Verbo é a classe de palavras que se flexiona em pessoa, número, tempo, modo e voz, podendo indicar ação, estado ou fenômeno. Há no vídeo o uso de alguns verbos. Localize-os e identifique-os.

(Não) vai dar, (não) vou desistir, (nem) tente, é

iv) No exercício anterior, você localizou e identificou todos os verbos apresentados no vídeo. Agora, retire o(s) verbo(s) que se relaciona(m) com o efeito discursivo pretendido no anúncio em questão. A qual modo verbal pertence(m)?

Vai dar, não vou desistir, tente, é. Modo indicativo e imperativo

v) O modo imperativo é utilizado na gramática para dar ordem, fazer um pedido, dar um conselho, entre outros. Com base na resposta do exercício anterior, explique o motivo do uso do modo imperativo em anúncios.

Em um anúncio publicitário, o uso do modo imperativo, além de outros recursos, é muito comum para que o locutor convença o interlocutor sobre algo. Para atingir o objetivo, o locutor aplica diferentes tipos de produção com o intuito de alcançar seus interesses e atingir seus objetivos comunicativos

Ao analisar o Módulo II, percebe-se que as atividades propostas foram recebidas de maneira positiva pela classe, visto que os alunos demonstraram ter gostado das charges, motivo pelo qual elas geraram bastante debate. Por se tratar de temas atuais e que fazem parte da rotina deles, a dinâmica foi bastante produtiva e enriquecedora, além de ter despertado o interesse para a sequência de exercícios.

A Questão 1 teve o índice de acertos em número elevado e isso estimulou a turma a se engajar mais nas outras atividades propostas.

Na Questão 2, os alunos falaram de forma positiva sobre as imagens e alguns deles debatiam o que elas expressavam com alguns colegas, antes de responder à questão. Houve certa dificuldade na elaboração da resposta relativa à pergunta sobre os recursos que contribuíam para que o texto atingisse o objetivo, pois a maioria das respostas foi limitada a placa, cartazes, propaganda e revista. Apenas 06 alunos, o que corresponde a 30% da turma, conseguiram realizar o exercício fornecendo as respostas esperadas.

A Questão 3 foi respondida corretamente por toda a turma, sendo a única, dentre todas as atividades propostas, que obteve 100% de acertos.

A Questão 4 também despertou o interesse do alunos por conta de o trailer ser referente a uma novela que estava em exibição a que a maior parte da classe assistia. Apenas 20% da turma responderam às perguntas corretamente e alguns alunos tiveram dificuldade em entender o enunciado de uma das questões em virtude do termo “*teaser*” e “*popósito comunicativo*”. Foi necessária a intervenção da professora por diversas vezes para auxiliar a turma na realização da tarefa.

Na questão onde era solicitada a localização e identificação de verbos no trailer, a maior parte da turma pediu auxílio aos colegas na tentativa de descobrir sobre o elemento de que se tratava. Após a ajuda do coletivo, os discentes conseguiram responder à questão; porém, nem todos obtiveram êxito.

MÓDULO III - O IMPERATIVO NOS ANÚNCIOS PUBLICITÁRIOS: PRODUÇÃO TEXTUAL E REESCRITURA

EIXO I – GRAMÁTICA COMO ATIVIDADE LINGUÍSTICA, EPILINGUÍSTICA E METALINGUÍSTICA

O objetivo desta atividade é fazer com que o aluno compreenda e discuta as formas de imperatividade fazendo uso dessas expressões no exercício proposto. Pretende-se promover atividades que envolvam a participação ativa dos alunos em um ensino de gramática reflexivo, buscando desenvolver estratégias linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas (FRANCHI, 2006) que levem o alunado a trazer ao plano da consciência o conhecimento que tem acerca das expressões imperativas.

EIXO II – GRAMÁTICA COMO RECURSO PARA A CONSTRUÇÃO DE SENTIDO

Pretende-se levar o aluno a identificar e distinguir contextos de uso das expressões imperativas. Busca-se promover o reconhecimento das variantes linguísticas e trazer ao plano da consciência cognitiva os significados e contextos de utilização nos domínios e gêneros em que são empregadas.

EIXO III – GRAMÁTICA COMO EXPRESSÃO DE VARIAÇÃO

O objetivo desta atividade é levar o aluno a identificar os diferentes usos da expressão variável do modo imperativo, sejam eles tradicionais ou não (com pronomes com formas verbais não condizentes com o paradigma de 2ª e 3ª pessoas propostos em gramáticas tradicionais). Assim, por ser o anúncio

publicitário um gênero híbrido quanto às marcas de oralidade e escritura (MARCUSCHI, 2008), torna-se tarefa mais fácil mostrar para o aluno que tanto a fala quanto a escrita representam faces do *contínuo* das práticas sociais e que a escolha entre uma ou outra modalidade depende das intenções e do contexto situacional, devendo ser tratadas na perspectiva dos usos do código.

A elaboração de um anúncio publicitário e a produtiva reflexão sobre sua construção formal e semântica desenharam o perfil das atividades linguística e epilinguística. Esse exercício ilustra uma atividade linguística na medida em que “torna operacional e ativo um sistema que o aluno já conhece”: o conjunto de regras e unidade de significado que permite ao falante construir e interpretar textos numa língua determinada. Salienta-se, também, que essa atividade é de natureza epilinguística, porque propõe a reflexão, a participação e a escolha consciente de suas construções.

Nos módulos anteriores, foram estudados traços do gênero anúncio publicitário, por meio de diferentes habilidades. No presente, a atividade tem por objetivo que o aluno seja capaz de elaborar uma campanha publicitária de lançamento de um produto, por meio da produção de anúncios.

Em grupo, os alunos deverão produzir um anúncio para a divulgação de um produto. No anúncio, deverão aparecer palavras, cores e desenhos que despertem no público o desejo de adquirir o produto. Inicialmente, será produzido um esboço do anúncio que será apresentado para a classe, para que esta comente o que está adequado ou não. Após a análise dos esboços, é provável que algumas alterações sejam necessárias. Depois dessa etapa, a versão final deverá ser produzida.

Após o término da criação do anúncio, os alunos analisarão suas produções, preenchendo a ficha a seguir:

Elementos para análise	Público-alvo	Quantidade de informação	Capacidade de sugestão
Uso de imagens	As imagens são atraentes ao público escolhido? Por quê?	Há imagens mais informativas? Quais? Com que objetivo estão ali?	Algumas imagens foram escolhidas para sugerir algo? Quais? O que sugerem?
Escolha das cores e dos tipos de letra	A escolha de cores e do tipo de letra relaciona-se com o público-alvo? Em que sentido?	Algumas cores, tamanhos e tipos de letra foram escolhidos para facilitar o processo de compreensão da informação? Quais?	Algumas cores, tamanhos e tipos de letra foram escolhidos para sugerir sensações, ideias, sentimentos? Quais? Com que objetivo estão ali?
Escolha de palavras	As palavras escolhidas são adequadas ao público-alvo? Por quê?	Há palavras mais informativas? Quais?	Algumas palavras foram escolhidas para sugerir algo? Quais? O que sugerem?

Feita a análise da atividade, o grupo reformulará o anúncio publicitário criado, procurando pensar em algumas questões sistematizadas no quadro.

Todo o estudo verbal realizado até aqui foi acompanhado de uma discussão sobre variedades linguísticas. Nessa etapa, o estudante deverá ser capaz de compreender que existem usos que dizem respeito às preferências recomendadas na norma-padrão apontada em gramáticas tradicionais e outros usos que não seguem essas preferências, mas conseguem comunicar com muita eficiência. Em outras palavras, busca-se esclarecer que todos os usos

pertencem ao sistema gramatical abstrato, independentemente de serem compatíveis ou não com o recomendado na norma-padrão.

Os trabalhos ficarão expostos em sala de aula com o objetivo de compartilhar os resultados com toda a classe.

4.2. Análise dos Resultados

Na elaboração da proposta de intervenção pedagógica em análise, foram propostas atividades pautadas em textos da realidade social dos alunos a serviço do ensino da variação de expressão do imperativo, por meio de uma mediação pedagógica que lançou mão de diferentes gêneros textuais e do Eixo 3 (VIEIRA, 2017), de forma a levar os alunos envolvidos à reflexão sobre imperatividade em sequências injuntivas, à aplicação do fenômeno em contextos socialmente exigidos, em atividades de leitura e produção, e, ainda, à percepção do modo verbal imperativo como fenômeno variável.

Se for assumida a ideia de que a linguagem é apenas um instrumento de comunicação, o tratamento dos fatos gramaticais em sala de aula pode desembocar em um mero exercício de reconhecimento das estruturas linguísticas que podem/devem ou não podem/não devem ser usadas em situações específicas de fala ou escrita. Mesmo se integrada a uma abordagem que valorize o trabalho com gêneros discursivos/textuais diversos, a ideia de que linguagem é um mero instrumento de comunicação acaba por resultar em práticas que se restringem a cobrar do aluno o reconhecimento e/ou o uso de certos padrões frasais tidos como caracterizadores de um determinado gênero. Mais do que saber reconhecer ou usar automaticamente esses padrões, o aluno deve ser hábil em perceber os efeitos de sentido atrelados a seu uso e, por extensão, dominar estratégias que lhe permitam reproduzir ou atualizar esses efeitos, de forma produtiva e inovadora, em diferentes gêneros.

A título de exemplo, consideram-se as estruturas construídas com verbos no imperativo que ocorrem com frequência em textos instrutivos (injuntivos), como as receitas culinárias e os manuais de instrução, ou em sequências injuntivas em gêneros diversos, como as encontradas nas canções analisadas no Módulo I ou como na relação dialógica com o público-alvo das propagandas, exploradas nos módulos II e III da proposta. O sucesso do aluno no trabalho com textos desse tipo não está apenas em saber reconhecer e usar os padrões oracionais com formas verbais imperativas. Está, antes, em perceber quais são os efeitos de sentido relacionados ao emprego desses padrões para, a partir dessa percepção, investir no uso de outros padrões frasais para produzir os mesmos efeitos na elaboração de textos pertencentes aos mais variados gêneros. Para alcançar esse patamar, as práticas não podem ser limitadas ao tratamento da linguagem como um mero instrumento de comunicação, mas como uma capacidade humana que, antes de nos ajudar a comunicar, entra em jogo na forma como percebemos o mundo e construímos nossas ideias.

Dado o exposto, considera-se que, analisando a aplicação das atividades dos módulos I e II na turma de 9º ano, os objetivos propostos foram parcialmente alcançados, seja a interpretação textual com o reconhecimento das expressões de imperatividade, seja a sistematização linguística a respeito do tema em questão.

Com relação ao primeiro objetivo, os resultados alcançados foram parcialmente satisfatórios, porque alguns grupos conseguiram realizar uma reflexão crítica de cada gênero textual (música, charge, tirinha, anúncio publicitário e propaganda) fazendo uma ligação com os objetivos dos textos injuntivos, mas algumas interpretações permaneceram apenas nos clichês, não ultrapassando o superficial.

No que diz respeito ao segundo objetivo, logo na primeira etapa da mediação pedagógica, ao analisar o primeiro gênero textual, verificou-se um índice não desprezível de desconhecimento dos recursos linguísticos utilizados

no texto e das regras pertinentes às formas verbais, mesmo os alunos pertencendo ao 9º ano do Ensino Fundamental II, teoricamente com conhecimento em todos os conteúdos relacionados aos modos verbais, exigidos pelo currículo mínimo da Secretaria Estadual de Educação nas séries anteriores.

No que concerne à análise linguística, surgiram várias dificuldades, já que os alunos estavam habituados a gramática de um ponto de vista tradicional e aplicável basicamente ao nível frásico. Os alunos encontraram-se um pouco perdidos durante as primeiras aulas, mas, mesmo assim, continuavam participando delas. O resultado foi satisfatório, pois conseguiram interpretar corretamente vários textos em conjunto com a classe.

A cada resolução de exercício, os alunos foram levados a perceber a variação linguística existente e a reconhecer os diferentes tipos de eventos de comunicação, desde os mais característicos da oralidade até aqueles próprios da cultura de letramento. Por outro lado, no extremo de mais letramento do *contínuo*, ainda foram encontrados dados de desconhecimento do modo verbal imperativo, o que pôde ser perfeitamente explicado por contextos da deficiência no sistema educacional que interferem no método de aprendizagem, como o fator carência de docente no sistema de educação pública estadual, conforme descrevem diferentes meios de comunicação.

Um recente levantamento do Sistema de Avaliação de Educação Básica (Saeb), ligado ao Ministério da Educação (MEC), mostra que a qualidade do ensino no Rio de Janeiro está deixando muito a desejar. Conforme divulgado em 31/08/2018, os dados do sistema revelam que 65% dos alunos da rede estadual têm dificuldade em identificar informações numa notícia ou entender ironia num texto.

Os dados oficiais mostram que a educação está regredindo e, de acordo com os números, estudantes do ensino da rede estadual pioraram o desempenho em relação a 2015. Em Português e Matemática, as notas ficaram abaixo da média nacional. No Rio, na rede pública estadual, a nota foi de 258,59 em Português, numa escala de 0 a 500.

Entre as redes de educação no estado, a estadual é a que tem o pior desempenho. De acordo com a Secretaria estadual de Educação, os resultados do ensino médio foram ruins por causa dos efeitos da greve de 2016, mas é de conhecimento geral que os problemas educacionais estão muito além de mobilizações de greve; aliás, a greve, quando se analisa todas as problemáticas do ensino público, parece ser um dos menores problemas em relação à defasagem educacional.

Em virtude do tempo disponível para a aplicação das atividades, ficou claro que não seria possível alcançar todos os objetivos que norteiam um ensino relacionado às expressões de imperatividade e ao modo verbal imperativo e suas variações de uso de forma contextualizada e eficiente. Levando em conta os pontos priorizados nos exercícios propostos, foi possível perceber os fatores considerados primordiais nesse ensino. As atividades sugeridas tiveram foco tanto na construção individual e coletiva, em sucessivas atividades linguísticas e epilinguísticas, das definições básicas em torno do fenômeno analisado, com o objetivo de que fosse alcançado o “trabalho inteligente de sistematização gramatical”, conforme Franchi (2006), por meio de atividades metalinguísticas. Esperava-se que, dessa forma, os alunos tivessem mais chances de se tornarem protagonistas de seu processo de aprendizado e passassem a perceber, no âmbito do Eixo 1 (ensino de gramática como atividade reflexiva) da proposta de Vieira (2017), que são capazes, também, de construir conhecimento gramatical, de maneira reflexiva a partir de sua gramática interna.

Minimamente, as necessidades voltadas à compreensão do uso não padrão como ferramenta na construção de sentidos foram atendidas, já que os estudantes perceberam que tal construção pode mudar em função do gênero textual, do suporte em que esse gênero é veiculado e da situação de comunicação utilizada no texto.

A preocupação para que o aluno criasse uma consciência linguística para poder refletir sobre o preconceito linguístico e seus impactos na produção

de textos orais e escritos não foram atingidas de forma completa, mas resultados satisfatórios foram alcançados. De certa forma, foi possível integrar os propósitos do ensino de gramática como produtora de sentidos em textos de circulação social (Eixo 2) e do eixo de ensino de gramática como manifestação de regras variáveis (Eixo 3), como propõe Vieira (2017).

O alvo da aplicação dessas atividades era não somente avaliar o alunado, mas colaborar na reestruturação da metodologia utilizada em sala de aula. Infelizmente, ainda, isso não foi possível, mas só em perceber a mudança no comportamento linguístico de alguns alunos após o encerramento dos módulos aplicados já foi de grande contribuição para a mudança do olhar profissional da área.

Em relação à produção textual, não houve tempo hábil para aplicação dessa atividade, o que impossibilitou a realização de qualquer tipo de análise.

5. CONCLUSÃO

Alguns professores já chegaram à conclusão da importância do trabalho pedagógico com textos pautados por diferentes gêneros textuais. A presença da diversidade textual na escola tem se intensificado e, sobretudo, nas aulas de Língua Portuguesa, onde os gêneros textuais são o objeto de ensino e de aprendizagem; entretanto, tal conhecimento por parte dos docentes ainda não é suficiente para auxiliar na construção de novos objetos de ensino.

A sequência de atividades elaborada e aplicada em sala de aula, em forma de teste, foi configurada como uma resposta a essa demanda, como uma ferramenta para despertar o interesse do aluno no aprendizado e como uma possibilidade de tornar o aluno protagonista, tendo em vista que o discente colabora com a formação da aula de maneira ativa e compartilha seu conhecimento com a classe. Na rede pública de ensino, não há muitos livros didáticos disponíveis com propostas de atividades pedagógicas para o estudo das expressões imperativas a partir de gêneros textuais, e esse trabalho também teve a preocupação em não apenas apresentar orientações teóricas e metodológicas, mas oferecer também atividades pedagógicas que articulassem práticas de leitura, de escrita e de análise linguística.

Nesse sentido, é de grande importância que o professor conheça e trabalhe com diversos gêneros relacionados aos interesses dos alunos, de modo a proporcionar contato, novo convívio (neste caso, quando se trabalha com gêneros desconhecidos pelos alunos) e novas experiências de leitura e escrita aos educandos.

Considerando o contexto de contato cotidiano e buscando o que é comum na sociedade contemporânea, optou-se, por exemplo, por utilizar os gêneros música e propaganda, relacionados ao uso mais comum de expressões imperativas como objeto de estudo deste trabalho. Tal proposta teve como objetivo não afastar os discentes de suas práticas sociais de leitura e escrita, de tal modo que eles, ao desenvolverem as sequências de

atividades, se percebessem como usuários de sua língua materna em trabalho de ampliação de competências nas práticas de letramento.

As atividades de leitura apresentadas cuja função foi mediar o contato dos jovens com os textos, visavam, primeiramente, à leitura e compreensão textual. Elas estavam voltadas para a compreensão global do texto, que envolve identificar os objetivos comunicativos, a relação entre linguagem verbal e imagem, recursos linguísticos próprios dos gêneros (como o tempo verbal), escolhas morfosintáticas, entre outros aspectos. Todos foram levados a refletir sobre as questões que envolvem a produção, a circulação e a recepção dos textos.

Por meio do trabalho realizado, foi possível evidenciar a relevância do estudo das expressões imperativas e a necessidade de uma mudança de paradigma do ensino para a elaboração de uma prática comprometida com a construção da consciência linguística por parte dos alunos. Essa necessidade de mudança pode ser encontrada nas atividades que compuseram este estudo. A falta de uma metodologia que prestigie a variação, levando em conta os diferentes usos da língua, ficou expressa nas páginas desse material didático.

Foi possível também com a pesquisa responder aos questionamentos inicialmente levantados, confirmar algumas hipóteses e negar outra, vale dizer, a mais importante delas, que consistia na ideia de que, majoritariamente, os alunos utilizariam outras formas de expressões como respostas às atividades, independentemente do contexto linguístico.

A referida hipótese inicial foi parcialmente negada. A pesquisa mostrou que os resultados demonstraram maior utilização de expressões imperativas do que outros modos. Infelizmente, pela falta de tempo, não foi possível realizar a atividade de produção textual e retextualização para que fosse possível analisar o comportamento no âmbito de monitoração escrita.

Na qualidade de pesquisa-ação educacional, o presente estudo também foi capaz de proporcionar uma valiosa experiência sem precedentes a esta

professora-pesquisadora. Além da possibilidade de colocar em prática os conhecimentos auferidos ao longo do curso de Mestrado Profletras e do aperfeiçoamento profissional, decorrente de todo processo de estudo e pesquisa, o trabalho também foi responsável por uma transformação na forma como os alunos se relacionavam com a matéria, como sujeitos do processo e não como meros figurantes numa educação mecânica. Para um professor, esse cenário de autonomia e interesse, sem dúvida, representa uma vitória e é motivo de festejo.

Testemunhar a participação dos alunos em cada uma das etapas da pesquisa foi uma experiência muito gratificante, sobretudo na primeira ação envolvendo a oralidade, baseada nos pressupostos de Castilho (2006) e Marcuschi (2010) e em consonância com os dispositivos oficiais sobre o ensino de Língua Portuguesa, como a BNCC e os PCN.

Importante também se mostrou o trabalho com os três eixos, elaborados por Vieira (2017), por meio dos quais a abordagem do fenômeno linguístico (expressões imperativas) pode ser realizada, levando-se em conta os três aspectos do estudo gramatical. Primeiramente, tendo a gramática como atividade reflexiva (Eixo 1); depois, como atividade relacionada à produção de sentidos no texto (Eixo 2); e, por fim, concebendo a gramática como manifestação de usos variáveis.

Apoiadas nos três eixos, foram elaboradas atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas, conforme sugere Franchi (2006). Por exemplo, nos exercícios de leitura pode-se observar uma sequência caracterizada por atividades linguísticas e epilinguísticas, para, somente depois, serem desenvolvidas as atividades metalinguísticas.

Espera-se que os resultados e as reflexões deste trabalho possam, além de ter contribuído com os estudos sobre as expressões imperativas e sobre a realidade escolar, contribuir para a elaboração de estratégias para a prática pedagógica.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, I. **Aula de português – encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

AZEREDO, J. C. **Gramática Houaiss da língua portuguesa**. 2 ed. São Paulo: Publifolha, 2012.

BAGNO, M. **Gramática pedagógica do português brasileiro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

BAGNO, M. Norma linguística, hibridismo e tradução. **Traduzires**, n. 1, p. 19-32, mai/2012.

BARBOSA, A. G. Saberes gramaticais na escola. In: VIEIRA, S. R.; BRANDÃO, S. F. (Orgs.). **Ensino de gramática: descrição e uso**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2011. p. 31-54.

BASSO, R. M.; OLIVEIRA, R. P. Feynman, a linguística e a curiosidade revisitado. **Matraga**, v.19, n. 30, p. 13-40, 2009.

BECHARA, E. **Moderna gramática portuguesa**. 22. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1975.

BECHARA, E. **Gramática escolar da língua portuguesa com exercícios**. 1. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 1999.

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

BORTONI-RICARDO, S. M. A língua portuguesa no Brasil: Um modelo para a análise sociolinguística do português brasileiro. In: BORTONI-RICARDO, S. M. **Nós chegemos na escola, e agora? Sociolinguística e educação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 31-52.

BORTONI-RICARDO, S. M. *et alii*. **Por que a escola não ensina gramática assim?** São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

BRAGA, H. S. **Desaparecimento da flexão verbal como marca de tratamento no modo imperativo – Um caso de variação e mudança no Português Brasileiro**. São Paulo: USP, 2008 (Dissertação de mestrado).

BRAGA, H. S. Mudança linguística no modo imperativo – uma análise multissistêmica. **Filologia e Linguística Portuguesa**, v. 13, n. 1, p. 51-62, jun. 2011.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: 3º e 4º ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa** / Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC / SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2015. Disponível em: < <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documento/BNCC – APRESENTAÇÃO.pdf> > Acesso em: 28 mai.2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **LDB 9394/96**. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 12 fev.2019.

CÂMARA Jr. J. M. **Estrutura da língua portuguesa**. 20. ed. Petrópolis: Vozes, 1991 [1970].

CARDOSO, D. B. B. **Variação no uso do modo imperativo: análise de dados em textos de José J. Veiga**. Brasília: UnB, 2004 (Dissertação de Mestrado).

CARDOSO, D. B. B. **Variação e mudança no imperativo do português brasileiro: gênero e identidade**. Brasília: UnB, 2009 (Tese de Doutorado).

CARDOSO, D. B. B.; SCHERRE, M. M. P. Gênero e identidade no contato linguístico de fortalezenses com a fala brasiliense: o caso do imperativo gramatical. **Papia**, v. especial, 2011, p. 25-43.

CASTILHO, A. **Nova Gramática do Português Brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2010.

CASTILHO, A. T. de; ELIAS, V. M. **Abordagem da língua como um sistema completo**. Contribuições para uma nova Linguística Histórica. Inédito, 2006.

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

CEGALLA, D. P. **Novíssima Gramática da Língua Portuguesa**. 18. ed. São Paulo: Nacional, 1967.

COELHO, I. L.; GÖRSKI, E. M.; NUNES de SOUZA, C. M. N e MAY, G. H. **Para conhecer Sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2015.

CUNHA, C.; CINTRA, L. **Nova Gramática do Português contemporâneo**. 5. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008 [1984].

DESEMPENHO DOS ALUNOS DO RJ PIOROU EM AVALIAÇÃO NACIONAL DE EDUCAÇÃO BÁSICA. Disponível em: <https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2018/08/31/desempenho-de-alunos-do-rj-piorou-em-avaliacao-nacional-de-educacao-basica.ghtml> . Acesso em 05 mai.2019

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Seqüências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004. p. 95-128.

DUARTE, M. E. L. A evolução na representação do sujeito pronominal em dois tempos. In: PAIVA, M. da. C.; DUARTE, M. E. L. (Orgs.) **Mudança lingüística em tempo real**. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, FAPERJ, 1996. p. 115-128.

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

FARIA, E. **Gramática superior da Língua Latina**. Rio de Janeiro: Livraria Acadêmica, 1958.

FARIA, E. Considerações sobre a sentença imperativo no Português do Brasil. **D.E.L.T.A.**, vol. 2, nº 1, p. 1-15, 1986.

FARIA, E. O tratamento de você em português: uma abordagem histórica. **Fragmenta**, n. 13, p. 51-82, 1996.

FARIA, E. **História da língua: uma introdução ao estudo da história das línguas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

FAVARO, G. S. **Estudo morfológico das formas verbais do modo imperativo nas Cantigas de Santa Maria**. Araraquara: UNESP, 2016 (Dissertação de mestrado).

FOLTRAN, M. J. Ensino de sintaxe: atando as pontas. In: MARTINS, M. A. (Org.) **Gramática e ensino**. Coleção ciências da linguagem aplicadas ao ensino, volume I. Natal: EDUFRRN, 2013. p. 163-184.

FRANCHI, C. **Mas o que é mesmo “gramática”?** São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula**. 3 ed. Cascavel: ASSOESTE, 1997.

GERHARDT, A. F. **Ensino de gramática e desenvolvimento metalinguístico**: teorias, reflexões e exercícios. Campinas, SP: Pontes, 2016.

HOUAISS, A. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro, Ed. Objetiva, 2001.

ILARI, R.; BASSO, R. M. Classes de palavras e processos de construção: O verbo. In: NEVES, Maria Helena de Moura; ILARI, Rodolfo (Orgs.). **Gramática do Português Culto Falado no Brasil**. v. II. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2008. p.163-365.

KLEIMAN, A. B.; SEPULVEDA, C. **Oficina de gramática. Metalinguagem para principiantes**. Campinas, São Paulo: Pontes, 2012.

LABOV, W. Resolving the neogrammarian controversy. **Language**. Vol. 57, number 2, 1981.

LABOV, W. **Padrões sociolinguísticos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

LIMA, R. **Gramática normativa da língua portuguesa**. 1. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1972.

LIMA-HERNANDES, M. C.; SPAZIANI, L. **Modo imperativo em cartas brasileiras**: um caso de variação. (Trabalho apresentado no XIII Congresso da ALFAL – São José da Costa Rica), 2002.

MACHADO, A. C. M. **As formas de tratamento nos teatros brasileiro e português dos séculos XIX e XX**. Brasília: UNB, 2011 (Dissertação de Mestrado).

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita – atividades de retextualização**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MARCUSCHI, L. A. **Gêneros textuais: definição e funcionalidade**. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2008.

MARTINS, M. A.; TAVARES, M. A. (Orgs.) **Contribuições da sociolinguística e da linguística histórica para o ensino de língua portuguesa**. Coleção Ciências da Linguagem Aplicadas ao Ensino, volume V. Natal: EDUFRN, 2013.

MARTINS, M. A.; VIEIRA, S. R.; TAVARES, M. A. Contribuições da Sociolinguística brasileira para o ensino de Português. In: MARTINS, M. A.; VIEIRA, S. R.; TAVARES, M. A. (Orgs.) **Ensino de Português e Sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2014. p. 9-35.

MELO, G. C. **Gramática Fundamental da Língua Portuguesa**. 2. ed. Rio de Janeiro: Acadêmica, 1970.

MENON, O. P. da S. O Sistema pronominal do Português do Brasil. **Letras**, , n. 44, p. 91-106, 1995.

OLIVEIRA, J. M. **A expressão variável do imperativo gramatical nas capitais brasileiras**. Comunicação apresentada no Encontro Intermediário do GT de Sociolinguística da ANPOLL. Porto Alegre, PUC-RS, 4-6 nov. 2015 (inédito).

OLIVEIRA, J. M.. O imperativo gramatical nas capitais do Nordeste: análise sociolinguística de dados do ALiB. In: LOPES, N. S.; OLIVEIRA, J. M.; PARCERO, L. M. J. **Estudos sobre o Português do Nordeste: língua, lugar e sociedade**. São Paulo: Blucher, 2017. p. 27-44.

OLIVEIRA E SILVA, G. M.. **Aspectos sociolinguísticos dos pronomes de tratamento em português e francês**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1974 (Dissertação de Mestrado).

PAREDES SILVA, V. L. O retorno do pronome tu à fala carioca. In: RONCARATI, C.; ABRAÇADO, J. (Orgs.). **Português Brasileiro: contato linguístico, heterogeneidade e história**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2003. p.160-169.

PAREDES SILVA, V. L. *et alii*. Variação na 2ª pessoa: o pronome sujeito e a variação do imperativo. **Gragoatá**, n. 9, p. 115-143, 2000.

- PERINI, M. **Para uma nova gramática do Português**. São Paulo: Ática, 1995.
- PERINI, M. **Gramática do Português brasileiro**. São Paulo: Parábola, 2010.
- PILATI, E. **Linguística, gramática e aprendizagem ativa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.
- POSSENTI, S. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 1997.
- RIO DE JANEIRO (Estado). Secretaria de Estado de Educação. **Currículo Mínimo 2012: Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro, 2012.
- SAID ALI, M. **Gramática secundária e gramática histórica da língua portuguesa**. Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 1966.
- SAMPAIO, D. A. **Modo imperativo: sua manifestação/expressão no português contemporâneo**. Salvador: UFBA, 2001 (Dissertação de Mestrado).
- SAMPAIO, D. A. **A expressão do imperativo no português do século XVI ao século XX**. Salvador: Universidade Federal da Bahia, 2004 (Tese de Doutorado).
- SCHERRE, M. M. P. **Doa-se lindos filhotes de poodle: variação linguística, mídia e preconceito**. 2.ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- SCHERRE, M. M. P. *et al.* Reflexões sobre o imperativo em Português. **D.E.L.T.A.** 23, p. 193-241, 2007.
- SCHERRE, M. M. P. A norma do imperativo e o imperativo da norma: uma reflexão sociolinguística sobre o conceito de erro. In BAGNO, M. (org.). **Linguística da norma**. 3. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012.
- SCHERRE, M. M. P. Aspectos sincrônicos e diacrônicos do imperativo gramatical no português brasileiro. **Alfa**, v.51, n.1, p.189-222, 2007. Disponível em < <http://seer.fclar.unesp.br/alfa/article/view/1432/1133>>. Acesso em 05 jan. 2019.
- SCHERRE, M. M. P.; NARO, A. J. Mudança sem mudança: a concordância de número no português brasileiro. **SCRIPTA**. v. 9, n.18, p. 109-131, 2006.
- SEARLE, J. R. **Os actos de fala**. Coimbra: Almedina, 1981.

TARALLO, F. **A pesquisa sociolinguística**. São Paulo: Ática, 1997 (Série Princípios).

THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. São Paulo: Cortez, 1985.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática. 11 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

TRIPP, D. *Pesquisa-ação*: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**. v. 31, n. 3, p. 443-466, 2005.

VIEIRA, S. R. Sociolinguística e ensino de português: para uma pedagogia da variação linguística. In: MARTINS, M. A.; TAVARES, M. A. (Orgs.) **Contribuições da sociolinguística e da linguística histórica para o ensino de língua portuguesa**. Coleção Ciências da Linguagem Aplicadas ao Ensino, volume V. Natal: EDUFRRN, 2013. p. 53-87.

VIEIRA, S. R. Três eixos para o ensino de gramática: uma proposta experimental. In: NORONHA, C. A.; SÁ JR., L. A. de. (Orgs.) **Escola, ensino e linguagem** [recurso eletrônico]. Natal-RN, EDUFRRN, 2017. <http://repositorio.ufrn.br>. Acesso em 20 jan.2019.

VIEIRA, S. R. Três eixos para o ensino de gramática. In: VIEIRA, S. R. (Org.). **Gramática, variação e ensino**: diagnose e propostas pedagógicas. São Paulo: Blucher, 2017. p. 47-59.

VIEIRA, S. R.; BRANDÃO, S. F.(Orgs.) **Ensino de gramática**: descrição e uso. 33 ed. São Paulo: Contexto, 2011. p. 57-83.

VIEIRA, S. R; FREIRE, G.C. Variação morfossintática e ensino de português. In: MARTINS, M. A.; TAVARES, M. A.; VIEIRA, S. R. (Orgs.). **Ensino de Português e Sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2014. p. 81-114.