

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS  
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA  
NÍVEL DOUTORADO**

**FERNANDA VANESSA MACHADO BARTIKOSKI**

**DIFERENTES ENTRADAS PARA O ENSINO GRAMATICAL:  
Da Seleção de Objetos de Ensino de Gramática ao Desenvolvimento de  
Propostas Didáticas para o Ensino Fundamental**

**São Leopoldo**

**2021**

FERNANDA VANESSA MACHADO BARTIKOSKI

**DIFERENTES ENTRADAS PARA O ENSINO GRAMATICAL:  
Da Seleção de Objetos de Ensino de Gramática ao Desenvolvimento de  
Propostas Didáticas para o Ensino Fundamental**

Tese apresentada como requisito parcial  
para obtenção do título de Doutora em  
Linguística Aplicada, pelo Programa de  
Pós-Graduação em Linguística Aplicada  
da Universidade do Vale do Rio dos Sinos  
- UNISINOS

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Ana Maria de Mattos Guimarães

São Leopoldo

2021

FERNANDA VANESSA MACHADO BARTIKOSKI

"DIFERENTES ENTRADAS PARA O ENSINO GRAMATICAL: DA SELEÇÃO DE  
OBJETOS DE ENSINO DE GRAMÁTICA AO DESENVOLVIMENTO DE  
PROPOSTAS DIDÁTICAS PARA O ENSINO FUNDAMENTAL"

Tese apresentada como requisito parcial  
para obtenção do título de Doutor, pelo  
Programa de Pós-Graduação em  
Linguística Aplicada da Universidade do  
Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS.

APROVADA EM 18 DE FEVEREIRO DE 2021

BANCA EXAMINADORA

PROFA. DRA. ECATERINA BULEA BRONCKART - UNIVERSIDADE DE  
GENEVA

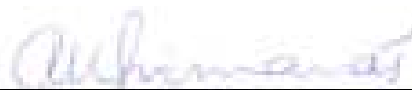
(PARTICIPAÇÃO POR WEBCONFERÊNCIA)

PROFA. DRA. EUCÁLIA VERA LÚCIA FRAGA LEURQUIN - UFC

(PARTICIPAÇÃO POR WEBCONFERÊNCIA)

PROF. DR. ANDERSON CARNIN - UNISINOS

(PARTICIPAÇÃO POR WEBCONFERÊNCIA)



---

PROFA. DRA. ANA MARIA DE MATTOS GUIMARÃES - UNISINOS

B288d Bartikoski, Fernanda Vanessa Machado  
Diferentes entradas para o ensino gramatical : da  
seleção de objetos de ensino de gramática ao  
desenvolvimento de propostas didáticas para o  
ensino fundamental / Fernanda Vanessa Machado  
Bartikoski – 2021.  
231 f. : il. ; 30 cm.

Tese (doutorado) – Universidade do Vale do Rio  
dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em  
Linguística Aplicada, 2021.

“Orientadora: Profa. Dra. Ana Maria de Mattos  
Guimarães”

1. Didática. 2. Ensino. 3. Gramática. 4.  
Linguística. I. Título.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
(Silvana Dornelles Studzinski – CRB 10/2524)

## **AGRADECIMENTOS À CAPES**

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

Aos resilientes de 2020.

## AGRADECIMENTOS

O escritor Ariano Suassuna já afirmou: *a tarefa de viver é dura, mas fascinante*. Assim como viver, eu diria que escrever uma tese de doutorado também é uma tarefa dura, mas igualmente fascinante. A escrita, embora solitária, torna-se mais prazerosa quando sabemos que há pessoas torcendo por nosso sucesso, dando-nos apoio, mesmo que a distância.

Os desafios foram muitos, principalmente no último ano, em 2020. A responsabilidade de concluir uma pesquisa tão importante dividiu espaço com as angústias e as incertezas trazidas pela pandemia de Covid-19. De um dia para o outro, o normal passou a ser evitado, e as pessoas com quem convivíamos tornaram-se distantes fisicamente.

Por isso, agradeço primeiramente a Deus, que me manteve com saúde e serenidade, tornando-me resiliente, mesmo em tempos tão difíceis. Meus sinceros agradecimentos se estendem também:

À Prof.<sup>a</sup> Dra. Ana Maria de Mattos Guimarães, minha querida orientadora, pelos mais de oito anos de parceria. Sinto-me lisonjeada e orgulhosa de ter podido iniciar minha vida acadêmica sob sua orientação. Sua generosidade e, ao mesmo tempo, seu rigor foram essenciais para construir minha identidade como pesquisadora.

Aos meus colegas do grupo de pesquisa LID, pelos momentos de discussão e de partilha. As manhãs de quinta-feira, com lanchinhos e café passado, sempre serão uma gostosa lembrança.

Às professoras participantes de nossa formação continuada, pelo engajamento e pelo brilho no olho. Em especial, à professora Caroline (nome fictício), que, gentilmente, abriu sua sala de aula para o desenvolvimento das propostas didáticas. Obrigada pela confiança!

À Prof.<sup>a</sup> Dra. Luísa Álvares Pereira, da Universidade de Aveiro, pelas inestimáveis contribuições durante minha banca de qualificação. Suas indicações de leituras ajudaram-me a ampliar minha visão acerca do ensino de gramática.

À Prof.<sup>a</sup> Dra. Ecaterina Bulea Bronckart, da Universidade de Genebra, pelo parecer atento e criterioso enviado quando da banca de qualificação. Seu modo de compreender o ensino de gramática, suas observações e seu conhecimento foram inspiradores para o desenvolvimento de minha pesquisa.

Ao Prof. Dr. Anderson Carnin, docente do PPGLA, pelas interações sempre bem-humoradas, mas não menos instigantes e desafiadoras. Contigo aprendi que nem de só livros e de artigos vive um estudante de doutorado.

Ao corpo docente do PPGLA, pelas aprendizagens. De forma particular, agradeço à Prof.<sup>a</sup> Dra. Cátia de Azevedo Fronza, coordenadora do Programa, pelo olhar humano e empático; à Prof.<sup>a</sup> Dra. Rove Chishman, pelas várias interlocuções a respeito do tema gramática e pelas palavras de incentivo; à Prof.<sup>a</sup> Dra. Ana Maria Stahl Zilles, pelas excelentes aulas, que me mostraram o valor da ética na pesquisa e que a gente só pesquisa sobre aquilo que ainda não sabe.

Aos colegas do PPGLA com os quais dividi momentos de muita alegria e de aprendizagem e dos quais senti falta neste último ano. Um obrigada mais que especial à Joseane Matias, além de colega de mestrado e de doutorado, uma parceira fiel de congressos e de “comprinhas” nas horas vagas.

À Aline Nardes, pela exímia correção deste trabalho em tempo recorde.

Aos meus pais, Manoel e Neli, por tudo! Não há como expressar a gratidão que sinto por todo o incentivo e afeto que recebo. Espero que agora eu tenha mais tempo para um chimarrão antes do almoço, nem que seja uma vez na semana.

À minha irmã, Ane, por sempre estar por perto; à minha sobrinha, Alice, por preencher meus momentos de folga com brincadeiras e perguntas: “*Mas tu nunca vai parar de estudar?*” ou “*Como tu é professora se não vai para a escola?*”.

Ao meu marido, Bruno, pelos 16 anos de convivência. Que possamos sempre ressignificar nosso amor, apesar das crises que sempre hão de existir.

Às amigas Eleni e Maristela, pelo apoio incondicional. Obrigada pela amizade sincera, pelos telefonemas e por torcerem por mim, sempre.

À Bibiana, minha bebê amada, que ainda nem nasceu e já trouxe um novo sentido à minha vida.



“O que faz andar a estrada? É o sonho. Enquanto a gente sonha, a estrada permanecerá viva. É para isso que servem os caminhos, para nos fazerem parentes do futuro.” (COUTO, 2007, p. 5).

## RESUMO

A pesquisa empreendida nesta tese mostra que o trabalho com a gramática pode e deve ser realizado sob diferentes abordagens (BULEA-BRONCKART, 2019), o que nos leva a compreender que há diferentes entradas para a complexidade gramatical (FONTICH, 2012). A partir dessas entradas, reconhecemos que há um caminho mais claro e coerente para a seleção dos objetos de ensino de gramática a serem transpostos didaticamente, que podem englobar tanto conceitos gramaticais quanto fenômenos linguísticos (CHARTRAND; LORD, 2017), dependendo dos objetivos elencados pelo professor e das capacidades demonstradas por seus estudantes em sala de aula. Isto posto, esta tese busca refletir sobre três propostas didáticas delineadas com base em diferentes entradas para o ensino de gramática: a) pelo gênero de texto; b) pelo texto; c) pela gramática como objeto de ensino autônomo. Tais propostas foram desenvolvidas em encontros de mentoria com uma professora de Língua Portuguesa dos anos finais do Ensino Fundamental, de uma escola municipal localizada na região metropolitana de Porto Alegre. A análise concentra-se no desenvolvimento de cada uma das três propostas didáticas, sob a perspectiva: a) da ressignificação dos princípios gerais para o ensino de gramática; b) dos movimentos de transposição didática (interna e externa) dos objetos de ensino de gramática, selecionados a partir das demandas de cada entrada e descritos com base em três gramáticas: duas descritivas (NEVES, 2000; 2018) e uma normativa (BECHARA, 2009); c) do ponto de vista da professora, ao qual tivemos acesso por meio de entrevistas realizadas após o desenvolvimento de cada proposta. Resumidamente, os resultados das análises apontam que a) a possibilidade do trabalho com a gramática a partir de diferentes entradas auxilia o professor a selecionar com mais clareza os objetos a serem ensinados; b) os princípios gerais são instrumentos importantes para nortear o desenvolvimento de qualquer proposta didática para o ensino de gramática; c) os movimentos de transposição didática impactam diretamente na condução das propostas de ensino e nas aprendizagens dos estudantes.

**Palavras-chave:** ensino de gramática. entradas para o ensino gramatical. objetos de ensino de gramática. transposição didática. propostas didáticas.

## RÉSUMÉ

La recherche développée dans cette thèse montre que le travail avec la grammaire peut et doit être réalisé sous différentes approches (BULEA-BRONCKART, 2019), ce qui nous mène à comprendre qu'il y a des différentes entrées pour la complexité grammaticale (FONTICH, 2012). A partir de ces entrées, nous reconnaissons qu'il y a un chemin plus clair et cohérent pour la sélection des objets d'enseignement de grammaire à être transposés didactiquement, qui peuvent comprendre les concepts grammaticaux ainsi que les phénomènes linguistiques, (CHARTRAND; LORD, 2017), en dépendant des objectifs indiqués par l'enseignant et des capacités mobilisées par ses étudiants en salle de classe. Cela dit, cette thèse cherche à réfléchir sur trois propositions didactiques décrites à partir des différentes entrées pour l'enseignement de grammaire: a) par le genre de texte; b) par le texte; c) par la grammaire comme objectif d'enseignement autonome. Ces propositions ont été développées lors des réunions de tutorat avec une enseignante de Langue Portugaise dans les années finales de l'école primaire, d'une école municipale localisée dans la région métropolitaine de Porto Alegre. L'analyse se centre dans le développement de chacune des trois propositions didactiques sur la perspective: a) de la resignification des principes généraux pour l'enseignement de grammaire; b) des mouvements de transposition didactique (interne et externe) des objets d'enseignement de grammaire, sélectionnés à partir des demandes de chaque entrée et décrits en fonction de trois grammaires: deux descriptives (NEVES, 2000; 2018) et une normative (BECHARA, 2009); c) du point de vue de l'enseignante, auquel nous avons eu l'accès à travers les entretiens réalisées après le développement de chaque proposition. En résumé, les résultats des analyses montrent que a) la possibilité du travail avec la grammaire à partir des différentes entrées aide l'enseignant à sélectionner plus clairement les objets à être enseignés; b) les principes généraux sont des instruments importants pour guider le développement de toute proposition didactique pour l'enseignement de grammaire; c) les mouvements de transposition didactique ont un impact direct sur la conduite des propositions d'enseignement et sur les apprentissages des étudiants.

**Mots-clés:** enseignement de grammaire. entrées pour l'enseignement grammatical. objets d'enseignement de grammaire. transposition didactique. propositions didactiques.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Eixos organizadores do ensino de Língua Portuguesa .....	53
Figura 2 - Reprodução e tradução do quadro Modelo hipotético para a investigação sobre o raciocínio metalinguístico dos alunos .....	78
Figura 3 - Exemplo de abordagem Tipo 1 .....	108
Figura 4 – Exemplo de abordagem Tipo 2 .....	109
Figura 5 – Exemplo de abordagem Tipo 3 .....	110
Figura 6 – Atividade 3 – Oficina 4 (trecho) .....	139
Figura 7 - Atividade 2 – Oficina 4 .....	140
Figura 8 - Atividade 1 – Oficina 6 .....	142
Figura 9 – Atividade 3 – Oficina 6 .....	143
Figura 10 – Atividade 3 – Oficina 4 .....	146
Figura 11 - Atividade 1 - Oficina 4 .....	153
Figura 12 - Atividade 3 - Oficina 4 .....	154
Figura 13 – Atividade 4 – Oficina 4 .....	155
Figura 14 - Atividade 2 – Oficina 6 .....	157
Figura 15 - Atividade 3 - Oficina 6 .....	158
Figura 16 - Atividade 1 .....	167
Figura 17 – Atividade 8 .....	169
Figura 18 - Atividade 4 (trecho) .....	170
Figura 19 – Atividade 10 .....	171
Figura 20 – Atividade 3 .....	172
Figura 21 - Atividade 7 .....	174
Figura 22 - Atividade 6 (trecho) .....	175
Figura 23 - Atividade 4 .....	181
Figura 24 - Atividade 5 .....	183
Figura 25 – Atividade 6 .....	184
Figura 26 – Atividade 9 (trecho) .....	186
Figura 27 – Atividade 2 .....	194
Figura 28 – Atividade 6 (trecho 1) .....	195
Figura 29 - Atividade 1 .....	196
Figura 30 – Atividade 9 .....	197
Figura 31 – Atividade 6 (trecho 2) .....	199

Figura 32 – Atividade 11 .....	200
Figura 33 – Atividade 5 (trecho) .....	201
Figura 34 – Atividade 3 .....	206
Figura 35 – Atividade 4 .....	207
Figura 36 – Atividade 5 .....	209
Figura 37 – Atividade 7 .....	211
Figura 38 – Atividade 10 .....	212
Figura 39 – Atividade 13 .....	213

## LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1 - Recursos empregados pelos estudantes para a reconstrução dos objetos de discurso .....	182
---	-----

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Exemplos de desdobramentos dos três tipos de atividade em atividades didáticas .....	85
Quadro 2 - Princípios gerais para o ensino de gramática .....	88
Quadro 3 - Exemplos de respostas à pergunta 12 .....	104
Quadro 4 - Exemplos de respostas à pergunta 26 .....	104
Quadro 5 – Exemplos de respostas à pergunta 27 .....	105
Quadro 6 - Resumo da Oficina sobre Análise Linguística .....	106
Quadro 7 - Resumo das Oficinas do PDG .....	120
Quadro 8 - Exemplo de produção textual analisada.....	123
Quadro 9 - Resumo das atividades didáticas .....	129
Quadro 10 – Os princípios gerais na Proposta Didática 1 .....	148
Quadro 11 – Transcrição da produção inicial – Estudante 12 .....	150
Quadro 12 – Exemplo de produção final .....	158
Quadro 13 – Os princípios gerais na Proposta Didática 2.....	177
Quadro 14 – Exemplo de produção textual de estudante do 9º ano B.....	179
Quadro 15 – Produção textual de estudante do 9º ano B pós-proposta didática ....	187
Quadro 16 – Os princípios gerais na Proposta Didática 3.....	203

## LISTA DE SIGLAS

AL	Análise Linguística
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CHC	Revista Ciência Hoje das Crianças
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
GC	Gramática Contextualizada
ISD	Interacionismo Sociodiscursivo
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MDG	Modelo Didático de Gênero
NGB	Norma Gramatical Brasileira
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDG	Projeto Didático de Gênero
PNLD	Plano Nacional do Livro Didático
PPGLA	Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada
RL	Reflexão Linguística
SGD	Sequência Didática para Ensinar Gramática
TDIC	Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação
UNISINOS	Universidade do Vale do Rio dos Sinos



## SUMÁRIO

<b>PARTE I – INTRODUÇÃO</b> .....	<b>19</b>
<b>PARTE II – DEFININDO CONCEPÇÕES FUNDANTES</b> .....	<b>24</b>
<b>1 CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM</b> .....	<b>24</b>
1.1 AS TRÊS CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM .....	24
1.2 A CONCEPÇÃO DE LINGUAGEM COMO INTERAÇÃO E SEUS DESDOBRAMENTOS PARA O ENSINO DE LÍNGUA .....	29
<b>2 AS NORMAS</b> .....	<b>34</b>
2.1 NORMA LINGUÍSTICA.....	34
<b>2.1.1 Norma-Padrão</b> .....	<b>35</b>
<b>2.1.2 Norma Culta</b> .....	<b>37</b>
<b>3 DIFERENTES CONCEITOS DE GRAMÁTICA</b> .....	<b>41</b>
3.1 GRAMÁTICA COMO CONJUNTO DE REGRAS QUE REGE O FUNCIONAMENTO DE QUALQUER LÍNGUA .....	42
3.2 GRAMÁTICA COMO TEORIA QUE ESTUDA A LÍNGUA.....	43
3.3 GRAMÁTICA COMO OBRA.....	45
<b>PARTE III – O ENSINO DE GRAMÁTICA</b> .....	<b>50</b>
<b>1 AULA DE PORTUGUÊS COM GRAMÁTICA, SEM GRAMÁTICA OU TANTO FAZ?</b> .....	<b>50</b>
1.1 DOCUMENTOS OFICIAIS: PRESCRIÇÕES E DIRECIONAMENTOS.....	50
1.2 PRÁTICAS DE ENSINO NA AULA DE PORTUGUÊS .....	61
1.3 NEM SÓ DE ATIVIDADES METALINGUÍSTICAS SE FAZ O ENSINO DE GRAMÁTICA .....	65
<b>2 MÚLTIPLOS OLHARES PARA O ENSINO DE GRAMÁTICA: CONHECENDO DIFERENTES ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS</b> .....	<b>70</b>
2.1 POSSÍVEIS ENTRADAS PARA O ENSINO GRAMATICAL EM DIFERENTES ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS .....	70
<b>PARTE IV – ANCORAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA PARA O TRABALHO COM DIFERENTES ENTRADAS PARA O ENSINO GRAMATICAL</b> .....	<b>81</b>
<b>1 TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA E SELEÇÃO DE OBJETOS DE ENSINO DE GRAMÁTICA</b> .....	<b>81</b>
<b>2 TRÊS (POSSÍVEIS) ENTRADAS PARA O ENSINO GRAMATICAL</b> .....	<b>83</b>
2.1 A DEFINIÇÃO DE PRINCÍPIOS GERAIS .....	83

2.2	POSSIBILIDADE DE ENTRADA PARA O ENSINO GRAMATICAL PELO GÊNERO DE TEXTO .....	88
2.3	POSSIBILIDADE DE ENTRADA PARA O ENSINO GRAMATICAL PELO TEXTO ..	91
2.4	POSSIBILIDADE DE ENTRADA PELA GRAMÁTICA COMO OBJETO AUTÔNOMO DE ENSINO.....	93
	<b>PARTE V – METODOLOGIA.....</b>	<b>97</b>
	<b>1 A PESQUISA: DADOS E PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE.....</b>	<b>97</b>
	<b>2 O COMEÇO: DO (PER)CURSO FORMATIVO À PROFESSORA CAROLINE E SUA ESCOLA.....</b>	<b>99</b>
2.1	O (PER)CURSO FORMATIVO.....	99
2.1.1	<b>A Oficina sobre Análise Linguística .....</b>	<b>103</b>
2.2	A PROFESSORA CAROLINE.....	111
2.3	A ESCOLA ANTÔNIO PRADO .....	112
	<b>3 A CONSTRUÇÃO DE PROPOSTAS DIDÁTICAS A PARTIR DE TRÊS ENTRADAS PARA O ENSINO GRAMATICAL.....</b>	<b>114</b>
3.1	O CONTEXTO DE DESENVOLVIMENTO DA PROPOSTA DIDÁTICA 1: ENTRADA DA GRAMÁTICA PELO GÊNERO DE TEXTO .....	114
3.1.1	<b>A Transposição Didática Externa: Seleção e Descrição de Objetos de Ensino de Gramática Relacionados ao Gênero Artigo Midiático de Divulgação Científica.....</b>	<b>115</b>
3.1.2	<b>A Transposição Didática Interna: os Objetos de Ensino de Gramática em Oficinas do PDG .....</b>	<b>120</b>
3.2	O CONTEXTO DE DESENVOLVIMENTO DA PROPOSTA DIDÁTICA 2: A REFERENCIAÇÃO EM DIFERENTES TEXTOS .....	122
3.2.1	<b>A Transposição Didática Externa: Seleção e Descrição de Objetos de Ensino de Gramática Relacionados à Referenciação .....</b>	<b>123</b>
3.2.2	<b>A Transposição Didática Interna: os Objetos de Ensino de Gramática em Atividades Didáticas sobre Referenciação .....</b>	<b>128</b>
3.3	A CONSTRUÇÃO DA PROPOSTA DIDÁTICA 3: O ARTIGO COMO OBJETO AUTÔNOMO DE ENSINO.....	131
3.3.1	<b>A Transposição Didática Externa: Seleção e Descrição de Objeto de Ensino Autônomo de Gramática Artigo .....</b>	<b>132</b>
3.3.2	<b>A Transposição Didática Interna: o Objeto de Ensino de Gramática Artigo .....</b>	<b>134</b>
	<b>PARTE VI – ANÁLISE DOS DADOS .....</b>	<b>138</b>

<b>1 ENTRADA DA GRAMÁTICA PELO GÊNERO DE TEXTO.....</b>	<b>138</b>
1.1 OS PRINCÍPIOS GERAIS NA PROPOSTA DIDÁTICA 1 .....	138
1.2 OS OBJETOS DE ENSINO DE GRAMÁTICA NA PROPOSTA DIDÁTICA 1: DA TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA EXTERNA À TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA INTERNA .....	149
1.3 “[...] ENTÃO TRABALHA SÓ O QUE É CARACTERÍSTICA DO GÊNERO TEXTUAL [...]”: A PROPOSTA DIDÁTICA 1 SOB A ÓTICA DA PROFESSORA CAROLINE.....	161
<b>2 ENTRADA DA GRAMÁTICA PELO TEXTO .....</b>	<b>166</b>
2.1 OS PRINCÍPIOS GERAIS NA PROPOSTA DIDÁTICA 2 .....	166
2.2 OS OBJETOS DE ENSINO DE GRAMÁTICA NA PROPOSTA DIDÁTICA 2: DA TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA EXTERNA À TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA INTERNA .....	179
2.3 “[...] NÃO TEM SÓ UMA EXPOSIÇÃO DE UM CONTEÚDO [...]”: A PROPOSTA DIDÁTICA 2 SOB A ÓTICA DA PROFESSORA CAROLINE.....	189
<b>3 ENTRADA DA GRAMÁTICA COMO OBJETO AUTÔNOMO DE ENSINO .....</b>	<b>193</b>
3.1 OS PRINCÍPIOS GERAIS NA PROPOSTA DIDÁTICA 1 .....	193
3.2 OS OBJETOS DE ENSINO DE GRAMÁTICA NA PROPOSTA DIDÁTICA 3: DA TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA EXTERNA À TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA INTERNA .....	204
<b>PARTE VII – CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>214</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>219</b>
<b>ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO ASSINADO PELA PROFESORA CAROLINE .....</b>	<b>227</b>
<b>ANEXO B – PRODUÇÃO TEXTUAL I DE ESTUDANTE DO 9º ANO B.....</b>	<b>229</b>
<b>ANEXO C – PRODUÇÃO INICIAL – ESTUDANTE 12 .....</b>	<b>230</b>
<b>ANEXO D – PRODUÇÃO TEXTUAL II DE ESTUDANTE DO 9º ANO B.....</b>	<b>231</b>
<b>ANEXO E – PRODUÇÃO TEXTUAL DE ESTUDANTE DO 9º ANO B PÓS- PROPOSTA DIDÁTICA 2 .....</b>	<b>232</b>

## PARTE I – INTRODUÇÃO

Durante a graduação, como Bolsista de Iniciação Científica e no Trabalho de Conclusão de Curso (BARTIKOSKI, 2013), e durante o mestrado, na escrita da dissertação (BARTIKOSKI, 2017), procurei investir em pesquisas que pudessem auxiliar e/ou impactar de alguma forma no trabalho do professor de Língua Portuguesa, pois, mesmo estando no papel de pesquisadora, nunca deixei de ser professora. Nesta tese, não é diferente.

A definição do tema desta pesquisa foi muito motivada por minha vivência profissional. Desde quando eu frequentava o Curso de Letras, o ensino de gramática me suscitava muitas dúvidas: *Ensinar gramática é o mesmo que ensinar gramática normativa? Como trabalhar texto e gramática de forma significativa para os estudantes? Uma aula de Português implica necessariamente a abordagem de algum conceito gramatical? Onde entra a nomenclatura; ela é importante? Como seleciono os objetos de ensino?*. Na época, acreditava que, quando formada e atuando como professora, estas e outras inúmeras dúvidas cessariam, pois eu já teria certo domínio dos conteúdos a ensinar, o que, para mim, seria o suficiente. No entanto, a realidade da sala de aula me mostrou que eu ainda tinha muito o que aprender a respeito disso, levando-me a ingressar no doutorado.

O ensino de gramática sempre figurou entre os temas mais discutidos no âmbito dos estudos em Linguística e em Linguística Aplicada (ANTUNES, 2003, 2007, 2014; FRANCHI, 1998, 2006; GERALDI, 1993, 2002; NEVES, 1991; POSSENTI, 1996, entre outros). Nas últimas décadas, diferentes linguistas buscaram refletir a respeito do lugar da gramática nas aulas de Língua Portuguesa, produzindo obras direcionadas, sobretudo, a estudantes de Letras e a professores da Educação Básica. Tais obras, na maioria das vezes, já imprimiam em seus títulos a complexidade do que era (e ainda é) tratar desse tema: *Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho* (ANTUNES, 2007), *Sofrendo a gramática* (PERINI, 2000), *Por que (não) ensinar gramática na escola?* (POSSENTI, 1996).

Na tentativa de trazer novo fôlego aos estudos gramaticais no âmbito escolar, Geraldi ([1984] 2002) propôs, como eixo complementar à leitura e à escrita, a *prática*

*de análise linguística*<sup>1</sup>. Em sua essência, a análise linguística contemplaria tanto o trabalho sistemático com a gramática normativa quanto o trabalho com questões textuais, ainda não exploradas na escola naquele tempo. Apesar de não abrir mão do ensino gramatical, a mudança terminológica, com o passar do tempo, pareceu encobrir uma parte significativa do trabalho a ser empreendido nas aulas de língua materna. Conforme Bunzen e Nascimento (2019), essa mudança terminológica instaurou uma polaridade: à análise linguística foi atribuído valor positivo, enquanto à gramática foi atribuído valor negativo. Talvez, por isso, até hoje observamos a manutenção desse termo, como ocorre na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018): *análise linguística/semiótica*.

A principal consequência foi que o ensino de gramática passou a ser desprezado, entendido como algo retrógrado, possivelmente porque tenha se criado certa consciência coletiva de que ensinar gramática seria errado. Em vez de as práticas tradicionais serem repensadas, o ensino gramatical, necessário à aprendizagem dos estudantes, passou a ser recriminado. Instaurou-se uma falsa correlação entre ensino de gramática e ensino da gramática normativa, como se fossem sinônimos. No seu lugar, atualmente, tende-se a aceitar práticas voltadas ao exame dos efeitos de sentido impressos nos diferentes textos, o que acaba por coibir o ensino sistemático da língua e o ensino da metalinguagem. Entendo que essas mudanças dificultam o trabalho do professor de Língua Portuguesa, pois, embora o discurso acadêmico mostre as limitações do ensino tradicional de gramática, dificilmente propõe alternativas, no sentido de demonstrar preocupação didática, isto é, com a práxis – com o *como fazer*, nas palavras dos professores.

Todas essas reflexões tornaram-se ainda mais concretas quando, durante a Oficina sobre Análise Linguística, ministrada por mim e por uma colega do grupo de pesquisa, no âmbito de um (per)curso de formação continuada para professores de Língua Portuguesa dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, esses participantes nos questionaram sobre quando suas turmas aprenderiam conceitos relacionados às classes de palavras, às orações subordinadas e coordenadas, ao sujeito etc. Pelas dúvidas levantadas, percebemos que os professores desejavam

---

<sup>1</sup> É importante compreendermos a análise linguística (GERALDI, [1984] 2002) como um movimento de distanciamento do ensino tradicional de gramática, assim como da concepção de linguagem que a sustentava no período sociohistórico em que foi proposta. Nesse sentido, a análise linguística surge para instaurar uma nova concepção de linguagem, a de interação, fornecendo subsídios para o ensino de língua materna mais democrático e alinhado ao perfil de estudantes, cada vez mais heterogêneo.

fazer/planejar diferente, abandonar o ensino tradicional de gramática sem, contudo, deixar de lado a própria gramática.

Essas dúvidas (semelhantes às minhas) motivaram-me a ir além da análise linguística, no sentido de pensar em como outras dimensões do trabalho linguístico poderiam ser igualmente contempladas em propostas didáticas. Com isso, assumi o compromisso de sair do lugar comum de apenas criticar o que chamávamos de ensino tradicional de gramática na oficina, pois queria construir uma tese focada em uma perspectiva didática.

Para isso, apoiei-me nos estudos que Bulea Bronckart (2016; 2017; 2019) vem realizando no contexto da Suíça francófona a respeito do ensino de gramática na escola. Sua pesquisa tem se debruçado sobre os papéis desempenhados pela gramática: de construção do conhecimento acerca do sistema linguístico e de desenvolvimento de competências voltadas à produção e à compreensão de textos, o que envolve, para ambos os casos, o delineamento de propostas que visem à transposição didática de objetos gramaticais (BULEA BRONCKART, 2019). Ainda, passei a trabalhar com a hipótese de que *existem diferentes entradas para o ensino gramatical*, a partir da leitura de Fontich (2012).

O amadurecimento da ideia de que não há apenas uma forma de se trabalhar com a gramática envolveu o processo de estudo de diferentes orientações didáticas, cujos focos levavam a entradas distintas (ANTUNES, 2014; CAMPS, 2006; MENDONÇA, 2006; SIMÕES *et al.*, 2012; OLIVEIRA; QUAREZEMIN, 2016; PERIN; 2016; VIEIRA, 2017; 2018; 2019), destinadas, principalmente, à interação entre texto/gênero de texto e gramática e ao tratamento autônomo da gramática. No exame de cada uma delas, percebi que nenhuma estava equivocada; apenas se guiava por uma entrada entre as tantas que poderiam ser seguidas.

Com base nas orientações didáticas e nas experiências obtidas durante o (per)curso formativo mencionado, optei pelo trabalho com a gramática a partir destas três entradas: a) *pelo gênero de texto*, para a exploração de fenômenos linguísticos significativos à produção de determinado gênero; b) *pelo texto*, para a exploração de fenômenos linguísticos que transcendem um gênero exclusivo, sendo necessários para a produção de uma gama de textos; c) *pela gramática como objeto de ensino autônomo*, visando ao trabalho centrado em conceitos gramaticais.

Ao me deter nas entradas, passei também a pensar em como os objetos de ensino de gramática poderiam ser transpostos em cada uma delas. Minha

preocupação esteve voltada aos critérios que poderiam guiar a seleção, a descrição e a transposição didática dos objetos, para que esta pesquisa pudesse se distanciar das práticas tradicionais que elegem objetos de ensino *fixos* (BUNZEN; NASCIMENTO, 2019), na maioria das vezes predeterminados pela gramática normativa e pelos livros didáticos (MENDONÇA, 2006).

O percurso que descrevi até aqui ajudou a delimitar o foco de estudo, dando origem à seguinte pergunta de pesquisa: *se acreditamos que o ensino gramatical se dá por diferentes entradas, é possível propor princípios gerais que orientem as diversas propostas didáticas que visam a promover a aprendizagem de objetos de ensino de gramática no Ensino Fundamental?*

Na tentativa de responder a essa pergunta, elegi como objetivo geral desta tese *investigar que princípios gerais precisam compor as três entradas escolhidas para o ensino gramatical: a) pelo gênero de texto; b) pelo texto; c) pela gramática como objeto autônomo de ensino*. Desse objetivo geral, decorreram os seguintes objetivos específicos:

- a) elencar princípios gerais para o ensino gramatical e investigar como estes se materializam nas propostas didáticas;
- b) planejar e desenvolver três propostas didáticas voltadas às três entradas para o ensino gramatical em conjunto com uma professora de Língua Portuguesa;
- c) compreender de que forma as propostas didáticas planejadas auxiliaram na transposição dos objetos de ensino de gramática, a partir dos princípios gerais estabelecidos;
- d) analisar as percepções/reflexões da professora a respeito do desenvolvimento das propostas didáticas em sua sala de aula.

Para dar concretude a este estudo, a tese está dividida em sete partes. As partes que dão continuidade a esta são apresentadas na sequência.

A *Parte II* dedica-se à definição de concepções que, para mim, são pontos de partida para o trabalho com a gramática em sala de aula: a concepção de linguagem como interação, a de norma linguística e a de gramática.

A *Parte III* tem como objetivo discutir o ensino de gramática na escola. Para isso, busca compreender as características e as limitações de seu ensino tradicional, assim como tenta indicar possíveis caminhos para redirecionar tal ensino, a partir da retomada dos princípios que regem os documentos oficiais, dos pressupostos

presentes nos tipos de atividade e de orientações didáticas que procuram dar concretude às diferentes entradas para o ensino gramatical.

A *Parte IV* busca, a partir das bases teóricas apresentadas nas Partes II e III, construir uma ancoragem teórico-metodológica para o trabalho com diferentes entradas para o ensino gramatical: pelo gênero de texto, pelo texto e pelo conhecimento científico.

A *Parte V* delimita o percurso metodológico adotado. Apresenta o contexto em que a pesquisa foi desenvolvida e detalha as etapas de geração e de seleção dos dados, além de descrever como estes serão analisados.

A *Parte VI* é destinada à análise dos dados. Para isso, examina as propostas didáticas a partir a) dos princípios gerais estabelecidos: concepção de linguagem como interação, tipos de atividade, conceitos de gramática e norma linguística; b) dos movimentos de transposição didática dos objetos de ensino de gramática; e c) do ponto de vista de uma professora de Língua Portuguesa que desenvolveu tais propostas em suas turmas de Ensino Fundamental.

A *Parte VII* dedica-se às considerações finais. Com vistas à conclusão do trabalho, busca refletir a respeito da pesquisa desenvolvida e projetar novas perspectivas de estudo.

Por fim, saliento que esta tese não almeja ser um livro de receitas, muito menos um conjunto de regras dogmáticas para o ensino de gramática na escola. Ela se constitui, na verdade, como um estudo aprofundado, realizado por uma professora, para professores, que tem como base a sistematização do ensino gramatical a partir de três (possíveis e não únicas) entradas.



## PARTE II – DEFININDO CONCEPÇÕES FUNDANTES

### 1 CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM

O que ensinamos, de que forma ensinamos e para que ensinamos Língua Portuguesa na escola são decisões que marcam nossa compreensão e posicionamento em relação à língua e, de forma mais ampla, à linguagem. Por isso, é imprescindível, antes de tratarmos do tema ensino de gramática, pensarmos a respeito das concepções de linguagem, à luz das definições trazidas por Geraldi (2002).

Além de tratar das três concepções, este capítulo também busca sustentar a opção pela terceira concepção, linguagem como forma de interação, como a mais adequada para orientar o trabalho com a Língua Portuguesa, o que engloba, necessariamente, o trabalho com a gramática.

#### 1.1 AS TRÊS CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM

Para a abordagem das três concepções de linguagem, linguagem como expressão do pensamento, linguagem como instrumento de comunicação e linguagem como forma de interação, seguimos Geraldi (2002), autor responsável por defini-las na década de 1980. De início, destacamos que o modo como tais concepções se apresentam nos permite relacioná-las com os estudos realizados por Volochínov (2014)<sup>1</sup>, na década de 1920.

O autor soviético, no livro *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, teceu críticas às duas orientações do pensamento filosófico-linguístico presentes na época: o subjetivismo individualista<sup>2</sup> e o objetivismo abstrato. Em resposta a essas orientações, após apontar suas deficiências e limitações, Volochínov (2014) defendeu uma nova perspectiva para os estudos linguísticos, a interação verbal. A relação entre os conceitos abordados por Volochínov (2014) e as concepções de linguagem apresentadas por Geraldi (2002) serão apresentadas nesta seção.

---

<sup>1</sup> O ano de 2014 diz respeito à data de publicação da 16. ed. do livro. Conforme o prefácio, a obra foi escrita originalmente entre 1929 e 1930.

<sup>2</sup> Embora, em outros textos, apareça o termo subjetivismo idealista, adotamos, neste trabalho, o termo subjetivismo individualista por este estar presente na tradução da 16. ed. do livro *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, versão de referência.

Para o tratamento das concepções de linguagem, é importante que se compreenda que “[...] o modo como se concebe a natureza fundamental da língua altera em muito o como se estrutura o trabalho com a língua em termos de ensino.” (TRAVAGLIA, 2005, p. 21). Assim, a forma como o professor conduz suas aulas, faz suas escolhas metodológicas, seleciona materiais de apoio para o planejamento de atividades e de projetos pode trazer indícios de como ele concebe a linguagem. Concordamos com Geraldi (2002) quando o autor defende que a adoção de uma determinada concepção não é neutra, pois esta não deixa de ser uma opção política, que subjaz a uma visão da realidade escolar. Em outras palavras, é a partir da concepção de linguagem que se estabelece o tratamento que será dado à leitura, escrita, oralidade e gramática.

Na primeira concepção, a concepção de linguagem como expressão do pensamento, tem-se o entendimento de que a linguagem é o reflexo do pensamento. Como aponta Geraldi (2002), essa concepção tem como base os estudos tradicionais.

Em Volochínov (2014), percebemos que tal concepção está relacionada ao subjetivismo individualista, orientação voltada para uma visão de língua como criação individual do falante. Seu foco está no ato de fala enquanto produto do psiquismo do sujeito, sendo a sua materialização, a língua, a exteriorização do seu pensamento. Nessa orientação, o outro e o contexto social no qual a enunciação acontece não são levados em consideração.

A maior crítica ao subjetivismo individualista está alicerçada no fato de que, a partir dessa visão, “Não é a atividade mental que organiza a expressão, mas, ao contrário, *é a expressão que organiza a atividade mental*, que modela e determina a sua orientação.” (VOLOCHÍNOV, 2014, p. 116, grifo do autor). Assim, Volochínov (2014) aponta a fragilidade dessa teoria: ela se concentra no interior, na atividade mental, enquanto o exterior, o contexto social, o “[...] *centro* organizador de toda enunciação [...]” (VOLOCHÍNOV, 2014, p. 125, grifo do autor), não é levado em consideração.

Essa foi a primeira interpretação da linguagem, que remonta aos fundamentos da tradição gramatical grega, de base filosófica. Os estudos de Aristóteles estabeleceram relação entre linguagem e lógica. Segundo Martelotta (2011, p. 45), “Desenvolveu-se a partir daí a tendência de considerar a gramática um

estudo relacionado à disciplina filosófica da lógica, que trata das leis de elaboração do raciocínio”.

Por partir de um ponto de vista lógico, entendia-se que o indivíduo organizava seus pensamentos logicamente, sendo a linguagem uma espécie de espelho que refletia tal organização. Da mesma forma, essa vertente grega também nutria um grande apego ao caráter normativo da língua, no sentido de estabelecer um padrão de uso da língua grega. (MARTELOTTA, 2011).

Na sala de aula, a concepção de linguagem como expressão do pensamento é percebida por meio de práticas de ensino voltadas à noção de certo e errado em língua e à transmissão de regras gramaticais, oriundas da gramática normativa. Aos estudantes, apresenta-se uma variedade linguística considerada melhor e correta, sem levar em consideração a heterogeneidade da língua, como se essa variedade fosse a própria língua portuguesa. Tal prática ajuda a perpetuar, ainda hoje, um normativismo que afirma haver regras obrigatórias e inflexíveis, que demarca a norma-padrão como a única a ser aceita (ver mais sobre o conceito de norma no Capítulo 2, nesta Parte II).

Atrelada a essa visão estreita de língua, as aulas concentram-se, quase que exclusivamente, em atividades metalinguísticas. Estas são resumidas a reconhecer e a classificar estruturas morfossintáticas, preocupadas, sobretudo, em testar os conhecimentos dos estudantes após terem tido contato com conceitos da gramática normativa e seus respectivos exemplos. Essa primeira concepção ainda permanece vigente em parte das escolas brasileiras, embora os documentos oficiais, conforme veremos na Parte III desta tese, já a tenham superado, principalmente por seu caráter limitador, que não leva em consideração o sujeito enquanto ser social que interage com outros em diversos contextos comunicativos.

A segunda concepção, a concepção de linguagem como instrumento de comunicação, está relacionada com a teoria da comunicação e entende que a língua é um “[...] conjunto de signos que se combinam segundo regras [...]”. (GERALDI, 2002, p. 41). Nesse sentido, há a compreensão de que a comunicação acontece puramente pela transmissão de informações, de forma linear. Na obra volochinoviana, temos a orientação nomeada como objetivismo abstrato, que podemos associar à concepção de linguagem como instrumento de comunicação. Ao criticar a perspectiva adotada pelo objetivismo abstrato, Volochínov (2014) vai de encontro aos estudos propostos pelo estruturalismo.

A crítica recai sobre o pensamento central dessa teoria: o sistema linguístico apresenta regras imutáveis. Para o teórico soviético, isso só se faria presente na consciência individual do falante, e não na realidade linguística; a evolução da língua é um fato incontestável. Por ter suas bases fixadas no estruturalismo, essa concepção entende a língua como um sistema baseado em códigos que se combinam por meio de regras. Nessa visão, o contexto sócio-histórico não se apresenta como fato relevante. Os estudos de Chomsky e seu modelo gerativista também contribuíram para essa visão formalista da linguagem. Como resume Travaglia (2005, p. 22), “Essa concepção levou ao estudo da língua enquanto código virtual, isolado de sua utilização – na fala (cf. Saussure) ou no desempenho (cf. Chomsky).”

A concepção de linguagem como instrumento de comunicação fixou raízes bem profundas no ensino de Língua Portuguesa no Brasil, a partir da década de 1960. Antes desse período, os estudantes pertencentes às classes mais abastadas frequentavam a escola para aprofundar seus conhecimentos linguísticos, já que eram “[...] familiarizados com os padrões culturais e linguísticos de prestígio social [...]” (SOARES, 1998, p. 56). Nesse cenário inicial, cabia à escola ensinar a esses estudantes regras da língua e nomenclaturas gramaticais, de acordo com o que preconiza a concepção de linguagem como expressão do pensamento. Porém, nos anos 1960, houve o ingresso de um novo perfil de estudante: os filhos da classe trabalhadora, que não compartilhavam os mesmos conhecimentos com os que lá já estavam, principalmente porque apresentavam padrões linguísticos e culturais bem diferentes dos valorizados pela escola.

Somando-se a isso, condições sociopolíticas também influenciaram a mudança na concepção de linguagem. Em pleno regime militar, na década de 1970, no intuito de desenvolver a indústria nacional, a escola foi incumbida da tarefa de prover à nação recursos humanos. Assim, o ensino da língua materna adquiriu caráter instrumental e mecanicista, além de sofrer com alterações na nomenclatura da disciplina, que passou, por exemplo, de Português ou Língua Portuguesa para Comunicação e Expressão (nas primeiras séries do 1º Grau) e Comunicação em Língua Portuguesa (nas últimas séries do 1º Grau) (SOARES, 1998). Tal mudança na concepção de linguagem se fez presente na Lei nº 5.692/71, que fixava as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus: “No ensino de 1º e 2º graus dar-

se-á especial relevo ao estudo da língua nacional, como instrumento de comunicação e como expressão da cultura brasileira.” (BRASIL, 1971).

No mesmo período, também teve início a discussão a respeito do ensino da gramática, considerando que esta não deveria ser o objeto de estudo maior da disciplina, mas sim o ensino dos processos de comunicação. O declínio da concepção de linguagem como instrumento de comunicação ocorreu a partir da metade dos anos 1980, com o advento de pesquisas na área da Linguística e da Psicologia da Aprendizagem. (SOARES, 1998). O termo português voltou a nomear a disciplina destinada ao ensino da língua materna.

Por fim, a terceira é a concepção de linguagem como interação. A partir dela, a visão que se tem da linguagem se altera, pois deixa de ser restrita a mensagens que são transmitidas de um emissor para um receptor e à ideia de que basta conhecer o código para que os sujeitos possam se comunicar. A linguagem passa, então, a adquirir o *status* de lugar de interação.

Tal entendimento se faz presente nos estudos de Volochínov (2014, p. 127, grifo do autor):

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da *interação verbal*, realizada através da *enunciação* ou das *enunciações*. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua.

Para o autor, a língua não pode ser compreendida como um ato individual, ideia presente tanto no subjetivismo individualista quanto no objetivismo abstrato. Ao lançar luz sobre a realidade fundamental da língua, a interação verbal, Volochínov (2014) empreende uma nova perspectiva para os estudos linguísticos, à medida que enfatiza o princípio dialógico da linguagem, isto é, entende que a enunciação se realiza por meio da coconstrução de sentidos, tarefa que compreende um ou mais sujeitos situados sócio-historicamente.

Na esteira dessa nova concepção, a forma de compreender, abordar e estudar a língua muda. O trabalho formal com a gramática, isto é, nos moldes tradicionais, não se configura como compatível com a perspectiva interacionista. Geraldi (2002, p. 42) ilustra tal cenário, justificando que, “Dentro de tal concepção, já é insuficiente fazer uma tipologia entre frases afirmativas, interrogativas, imperativas

e optativas a que estamos habituados, seguindo manuais didáticos ou gramáticas escolares.”

No lugar da gramática isolada, o estudo da linguagem e, por consequência, da língua só se efetiva por meio do trabalho com o texto (oral, escrito e multissemiótico)<sup>3</sup>, o que demanda um novo olhar para as práticas de leitura/escuta, de produção de texto oral/escrito e de gramática. Compreendendo a importância de um ensino que contemple diferentes práticas de linguagem, como forma de instrumentalizar os estudantes para agirem nas diferentes esferas de comunicação (BAKHTIN, 2003) em que a língua é necessária, os documentos oficiais brasileiros, a partir dos anos 1990 – entre os mais importantes: os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1988) e a Base Nacional Comum Curricular Nacional (BNCC) (BRASIL, 2018) –, passaram a assumir o texto como unidade de trabalho para as aulas de Português (conforme veremos na Parte III).

Com base no que vimos discutindo, na próxima seção, vamos apresentar os principais desdobramentos da mudança na concepção de linguagem no ensino de língua. Nossa intenção, neste momento, é a de apresentar um apanhado geral de conceitos como forma de construir um percurso didático consistente, que envolva texto, gêneros de texto e sua didatização, e possa subsidiar possíveis entradas para o ensino gramatical.

## 1.2 A CONCEPÇÃO DE LINGUAGEM COMO INTERAÇÃO E SEUS DESDOBRAMENTOS PARA O ENSINO DE LÍNGUA

No sentido de delimitarmos de que forma a concepção de linguagem como interação repercute na sala de aula, optamos por, inicialmente, apresentar os conceitos de texto e de gênero de texto à luz dos postulados teóricos do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD). Antes de tudo, é importante destacarmos que Bronckart, pesquisador e principal expoente da corrente teórica, considera que o objetivo central do ISD é:

[...] demonstrar que as práticas languageiras situadas (os textos-discursos) são instrumentos principais do desenvolvimento humano, tanto em relação

---

<sup>3</sup> Reconhecemos que a materialidade textual não se concretiza somente por meio da escrita, mas também do oral e do multissemiótico, tanto que tal entendimento se faz presente na BNCC de Língua Portuguesa (BRASIL, 2018). No entanto, para fins de pesquisa, concentrar-nos-emos apenas na dimensão escrita.

aos conhecimentos e aos saberes quanto em relação às capacidades do agir e da identidade das pessoas. (BRONCKART, 2006, p. 10).

Para Bronckart (2006), a linguagem exerce influência no funcionamento psíquico e nas atividades e ações humanas. Por sua complexidade, o estudo da linguagem, no ISD, é transdisciplinar: no campo filosófico, as concepções são provenientes de Habermas e de Ricoeur; no campo psicológico, dos estudos sobre desenvolvimento cognitivo humano de Vygotsky; e, no campo da linguagem, dos trabalhos desenvolvidos por Saussure e Volochínov, cujos estudos apontavam para a dimensão social da linguagem.

Quanto ao conceito de texto, este é entendido como a concretização de uma ação de linguagem, sempre elaborado na interação. Bronckart (1999, p. 137) define texto como “[...] toda unidade de produção verbal que veicula uma mensagem linguisticamente organizada e que tende a produzir um efeito de coerência em seu destinatário [...]”. A partir dessa definição de texto, temos duas noções a ele ligadas: a de gramática e a de gênero de texto.

Bulea Bronckart (2020) afirma que “[...] a gramática encontra sua utilidade no texto.” (p. 9). Com base nessa afirmação, é possível reconhecer a importância do texto tanto para a abordagem autônoma da gramática quanto para sua abordagem conjunta. Na autônoma, mesmo que a gramática seja central e tenha como objetivo a construção do conhecimento científico, não há como manipular os fatos da língua, nem levantar hipóteses, sem o apoio do texto. Já na abordagem conjunta, o texto se torna o lugar de investigação, pois é a partir dele e de suas demandas, o que se estende ao gênero de texto, que a gramática irá operar e, por conta disso, será estudada.

Em se tratando dos gêneros de texto, seja qual for a situação de interação, seus participantes, inevitavelmente, estão interagindo por meio deles. Em suma, os gêneros são emoldurados pelos textos, uma que vez são:

[...] tipos relativamente estáveis de enunciados, elaborados sócio-historicamente, por diferentes esferas das atividades humanas, sempre apresentando conteúdo, estruturação, relação entre os interlocutores e estilo específicos. Seu estudo deve, obrigatoriamente, considerar usos e funções numa situação comunicativa. (BRONCKART, 1999, p. 101-102).

Pela definição de gênero de texto dada em Bronckart (1999), percebemos o quanto a situação comunicativa é reguladora das práticas de linguagem. Por isso, a

análise dos textos, na perspectiva do ISD, é feita por meio de uma abordagem descendente: parte das atividades sociais para as atividades de linguagem e destas aos textos e suas formas linguísticas.

Atualizando a reflexão teórica acerca do conceito de gênero de texto para as práticas escolares de ensino, é importante termos em mente que o texto produzido pelos estudantes, seja ele pertencente a qualquer gênero, não pode ser entendido como mera tarefa escolar, um meio para atribuir nota ou de sondar conhecimentos linguísticos (lexicais e gramaticais). Na escola, como em qualquer outro contexto, a produção de um texto torna-se um elo entre seus interlocutores (no caso, estudante e seu(s) leitor(es)/ouvinte(s)). Por isso, é imperativo que o estudante tenha consciência desse processo interativo e que seja estimulado a produzir textos orais/escritos/multissemióticos destinados a ouvintes/leitores reais, em uma dada situação comunicativa. Para Bronckart (2017), o centro organizador das aulas de língua é o gênero: “Uma didática das línguas (re)configurada deve colocar as atividades de expressão (escrita e oral) no centro de seus objetivos e de seu procedimento e instaurar a centralidade e a função estruturante dos gêneros de textos.” (p. 106).

No entanto, inicialmente, temos de compreender que o gênero, na escola, desdobra-se em duas dimensões: deixa de ser apenas um meio de interação para também ser, concomitantemente, um objeto de ensino e de aprendizagem. (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004). Como consequência disso, as dimensões que compõem os gêneros – situação de produção, conteúdos e suas formas de mobilização, construção composicional e estilo – precisam passar pelo processo de transposição didática, assim como ocorre com quaisquer objetos que venham a ser didatizados. Em se tratando dos gêneros, para que estes se transformem em objetos de ensino, eles precisam ser modelizados (DE PIETRO; SCHNEUWLY, 2014). Por isso a necessidade de se construir modelos didáticos de gênero.

Com base nos pesquisadores da Escola de Genebra, Machado e Cristovão (2006) esclarecem que, por meio da construção de modelos didáticos, seria possível visualizar as dimensões que compõem os gêneros e, a partir disso, selecionar quais podem vir a ser ensinadas, levando em consideração as capacidades dos estudantes e o nível de ensino em que se encontram. Para a construção do modelo didático de gênero (MDG), as autoras citadas destacam como relevantes os seguintes itens: não é necessário focar apenas uma referência teórica; as práticas



sociais de referência para o gênero a ser modelizado precisam ser observadas e analisadas; o MDG não é um construto rígido, pois permite a inserção de outros elementos importantes para a caracterização do gênero. Ademais, também é importante a análise de uma gama de exemplares do gênero para a percepção destes elementos:

- a) as características da situação de produção (quem é o emissor, em que papel social se encontra, a quem se dirige, em que papel se encontra o receptor, em que local é produzido, em qual instituição social se produz e circula, em que momento, em qual suporte, com qual objetivo, em que tipo de linguagem, qual é a atividade não verbal a que se relaciona, qual o valor social que lhe é atribuído etc.);
- b) os conteúdos típicos do gênero;
- c) as diferentes formas de mobilizar esses conteúdos;
- d) a construção composicional característica do gênero, ou seja, o plano global mais comum que organiza seus conteúdos;
- e) o seu estilo particular, ou, em outras palavras:
  - as configurações específicas de unidades de linguagem que se constituem como traços da posição enunciativa do enunciador: (presença/ausência de pronomes pessoais de primeira e segunda pessoa, dêiticos, tempos verbais, modalizadores, inserção de vozes);
  - as sequências textuais e os tipos de discurso predominantes e subordinados que caracterizam o gênero;
  - as características dos mecanismos de coesão nominal e verbal;
  - as características dos mecanismos de conexão;
  - as características dos períodos;
  - as características lexicais. (MACHADO; CRISTOVÃO, 2006, p. 557-558).

Como a construção do MDG mobiliza diferentes dimensões do gênero, ao tentar abranger o máximo de suas características, um mesmo modelo didático pode servir de base para a proposição de diferentes propostas didáticas. Isto ocorre porque os critérios que delimitam cada proposta estão ligados às necessidades discentes, com vistas à aprimoração e transformação de suas capacidades de linguagem (CRISTOVÃO; STUTZ, 2011).

Para a produção do gênero em sala de aula, os estudantes se engajam em diversas ações de linguagem, que requerem determinadas capacidades: “[...] adaptar-se às características do contexto e do referente (capacidade de ação), mobilizar modelos discursivos (capacidades discursivas) e dominar as operações psicolinguísticas e as unidades linguísticas (capacidades linguístico-discursivas).” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 63). Tais capacidades de linguagem são centrais para a seleção das dimensões ensináveis do gênero no MDG, para o desenvolvimento de sequências didáticas e para a proposição de atividades no âmbito dos módulos que compõem as sequências. Ainda, de forma longitudinal, as

capacidades dos aprendizes são evidenciadas na produção inicial, trabalhadas nas atividades durante a sequência e avaliadas na produção final, como meio de analisar as (possíveis) transformações em suas capacidades.

Atualmente, há inúmeras propostas que visam à didatização de gêneros para a Educação Básica. De modo particular, podemos destacar dois dispositivos didáticos que são reconhecidos por este movimento: a sequência didática (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004), criada no âmbito da Unidade de Didática das Línguas da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, na Universidade de Genebra, na Suíça, e o projeto didático de gênero (PDG) (GUIMARÃES; KERSCH, 2012; 2014; GUIMARÃES; KERSCH; CARNIN, 2015), inspirado na sequência didática e desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, na Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), no Brasil. Esses dois dispositivos nos são úteis neste momento da pesquisa porque nos ajudam a pensar de que forma a didatização dos gêneros pode também estar alinhada à didatização de objetos de ensino de gramática em proposta(s) que busque(m) a interação entre texto/gênero e gramática.

## 2 AS NORMAS

Em documentos oficiais, em materiais didáticos, em livros e até mesmo em gramáticas normativas e descritivas, deparamo-nos com os termos norma-padrão e norma culta como se estes fossem sinônimos<sup>1</sup>. Essa imprecisão sobre a qual norma o(s) autor(es) se refere(m) se torna ainda mais problemática quando pensamos que tais textos são lidos por professores e que, ainda, servem de base para o planejamento de suas aulas. Por isso, não há como falar de ensino de gramática sem levar em consideração os conceitos relacionados à norma linguística.

Ao longo deste capítulo, discutiremos as diferenças entre norma-padrão e norma culta, sem perder de vista as implicações de cada um desses termos no ensino de gramática. Nossa reflexão acerca dessas normas terá como fio condutor os estudos de Faraco (2008), autor que se dedica, entre outros propósitos, a estabelecer diferenças e propor reflexões sobre norma-padrão e norma culta. Os estudos de Antunes (2007; 2014) também serão oportunamente abordados e relacionados com a temática aqui desenvolvida.

### 2.1 NORMA LINGUÍSTICA

Tratar do assunto norma linguística não é uma tarefa fácil. Antunes (2007) sinaliza que essa dificuldade pode se justificar pela “[...] pluralidade de perspectivas com que esse conceito tem sido visto no desenrolar dos estudos linguísticos.” (p. 85). Como adiantamos na introdução deste capítulo, há uma falta de precisão terminológica por parte de quem redige e/ou produz documentos oficiais, materiais didáticos, livros e gramáticas. Porém, antes mesmo de tratarmos dos conceitos de norma-padrão e norma culta, é importante estabelecermos o que é norma, já que o termo também guarda um duplo significado.

---

<sup>1</sup> Um exemplo de como a norma-padrão e a norma culta são usadas de forma intercambiável está presente na versão homologada da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018). O documento, ao enumerar os eixos de integração de Língua Portuguesa, apresenta a norma-padrão como a norma a ser ensinada em sala de aula: “[...] correspondem às práticas de linguagem: oralidade, leitura/escutas, produção (escrita/multissemiótica) e análise linguística/semiótica (que envolve o conhecimento linguístico – sobre o sistema de escrita, o sistema da língua e a norma padrão –, textuais, discursivos e sobre os modos de organização [...])” (BRASIL, 2018, p.69, grifo nosso). No caso da BNCC, fica nítido que não se defende o uso da norma-padrão nos moldes como será apresentado neste capítulo, mas sim o uso da norma culta. Isso se revela ao longo do documento, o que ajuda a compreender que o que ocorreu foi o uso inadequado do termo norma-padrão.

Antunes (2007; 2014) e Faraco (2008) explicam que há dois significados para a norma linguística: (1) Norma: aquilo que é normal, que apresenta normalidade. Entendida como o uso regular que uma comunidade de fala faz da língua. Antunes (2007) apresenta como exemplo o uso do pronome oblíquo no início de frase, prática regular dos falantes de português brasileiro. A norma, nesse caso, abarca o sentido mais amplo do termo; (2) Norma: no sentido de ser normativo, que prescreve normas de uso da língua, isto é, como a língua deve ser. Esse segundo significado se refere ao sentido restrito de norma.

É importante destacar que a norma linguística, em seu sentido mais amplo, não pode ser vista como única e uniforme. O desdobramento dado por Faraco (2008) nos revela a veracidade dessa afirmação: o autor, a partir de uma visão variacionista, atribui o mesmo sentido aos termos norma linguística e variedade.

Assim, entende-se que a norma não é única, porque “[...] uma comunidade linguística não se caracteriza por uma única norma, mas por um determinado conjunto de normas.” (FARACO, 2008, p. 37), o que se justifica pela própria heterogeneidade da língua. Por extensão, a norma também não é uniforme, pois, se é um conjunto, ela apresenta variações, mas sem deixar de ser organizada, pois há sempre uma gramática que rege os usos de cada uma das variedades. Já a norma, em seu segundo sentido, refere-se a uma tentativa de padronizar os usos linguísticos, de ditar regras que levem os falantes a usarem corretamente a língua. Nessa visão, não há espaço para a variação linguística, pois só há uma forma certa de falar.

Os dois significados de norma linguística elencados nesta seção deixam pistas de como a norma-padrão e a norma culta, que serão abordadas na sequência, distinguem-se uma da outra. Enquanto a primeira está relacionada à ideia de padronização linguística, a segunda diz respeito a uma das variedades linguísticas, que possui normas próprias de uso da língua.

### **2.1.1 Norma-Padrão**

O ideal de norma-padrão teve origem no final da Idade Média, em resposta à grande diversidade linguística oportunizada pela sociedade feudal vigente, devido a sua organização social, descentralização e divisão acentuada das classes sociais. Como instrumento de política linguística, estabeleceu-se um projeto que instituiu um

padrão de língua para os Estados Centrais Modernos para acabar com as variedades linguísticas presentes. (FARACO, 2008).

A tentativa de padronizar a língua também esteve presente no Brasil, a partir da segunda metade do século XIX. O que se desejava, na verdade, era deixar a língua, juntamente com o país, o mais distante possível das influências étnico-raciais exercidas majoritariamente por negros e indígenas, incluindo suas línguas. Com a instauração de um padrão, ficaria mais fácil para o Brasil se aproximar de Portugal, no sentido de se tornar mais branco e europeizado. (FARACO, 2008).

Idealizada pela elite culta da época, a norma-padrão do Brasil não teve como base a língua falada em nosso país, mas sim o modelo de escrita empregado por autores portugueses do romantismo. Assim, conforme aponta Faraco (2008), o padrão de língua aqui fixado se apresentou, desde o início, como algo artificial. A inconcretude de um padrão que não era fixado nem na língua portuguesa falada no Brasil, nem na de Portugal, ainda hoje tem reflexos no modo como a norma linguística é percebida nas gramáticas, assim como no ensino.

Pensemos nas próprias gramáticas tradicionais e nos trechos a partir dos quais elas exemplificam suas prescrições normativas. Não é raro nos depararmos com trechos retirados de obras de célebres autores portugueses, como Eça de Queiroz e Camões. Embora saibamos que o padrão de língua ali descrito se distancia fortemente dos usos que os falantes de português brasileiro fazem, tais exemplos ainda insistem em permanecer como modelos a serem seguidos. Por serem incorporados a algumas gramáticas, ainda podem figurar entre os trechos selecionados para compor os livros didáticos e, até mesmo, as atividades e as avaliações de Língua Portuguesa na escola.

Ainda sobre as gramáticas, soma-se a falta de clareza com relação ao conceito de norma adotado por elas. Vieira (2016, p. 31), ao analisar diferentes gramáticas luso-brasileiras, conclui que

As gramáticas luso-brasileiras sustentam a ideologia da língua correta e do monolinguismo, não só por seu forte cunho normativo, mas também pela imprecisão ou indefinição do conceito de norma que as conduz. Costumeiramente, confundem norma-padrão com norma culta e registro formal, ou mesmo com a própria língua.

Para o autor, a confusão ou a indefinição pode estar associada à influência que a tradição greco-latina ainda tem sobre a produção de gramáticas tradicionais, pautadas pela preservação da língua e pela busca por sua homogeneização.

A ideologia da língua padrão também se apresenta como um desafio nas aulas de Língua Portuguesa. A confusão chega, às vezes, a igualar norma-padrão à língua. Em defesa do uso correto do português, alguns professores insistem em tomar a norma-padrão, que ainda rege a escrita das gramáticas normativas, como a própria língua: se não está de acordo com o padrão, está errado. Em detrimento de um ensino de língua que possa oportunizar aos alunos, principalmente àqueles de origem humilde, a aprendizagem da variedade usada pelos indivíduos com alto grau de letramento, opta-se por reduzir as aulas a atividades metalinguísticas que não fazem sentido, uma vez que a maioria dos alunos não domina nem a norma culta e, praticamente, desconhece a norma-padrão, uma vez que ela está cada vez mais distante do português brasileiro de hoje.

Progressivamente, percebemos que a norma-padrão está alheia aos usos linguísticos dos falantes brasileiros. Por isso, é importante que se reflita sobre qual é a norma que cabe à escola ensinar, principalmente tendo em vista que a disciplina destinada ao ensino da língua materna precisa desenvolver nos estudantes habilidades de leitura e de escrita, oportunizando-lhes meios de conhecer e de fazer uso da variedade linguística prestigiada, juntamente com as demais variedades que já são de seu domínio.

### **2.1.2 Norma Culta**

Antes de tentar delimitar o que é a norma culta, Faraco (2008, p. 43) ressalta que “[...] não é simples conceituar e identificar, no Brasil, a norma a que se dá o qualificativo de culta.” Como o termo saiu da academia e passou a circular em outras esferas, agregando novos entendimentos, às vezes muito diferentes daqueles iniciais, a definição de norma culta carece, hoje, de atenção – fato este que pretendemos discutir nesta seção.

Faraco (2008) esclarece que a norma culta assumiu três significados diferentes: norma culta como um novo nome para gramática; norma culta como sinônimo de norma curta e norma culta como expressão escrita. A imprecisão semântica que recaiu sobre o termo, principalmente depois que se tornou de uso

comum, permitiu que a norma culta fosse a tábua de salvação frente ao ensino de gramática. Com os avanços dos estudos linguísticos, a gramática enquanto prática de ensino majoritária nas aulas de Língua Portuguesa começou a ser contestada e, até mesmo, condenada, conforme observa Faraco (2008). Somando-se a isso, a centralidade do texto defendida pelos documentos oficiais, como os PCN (1998), também ajudou a reforçar, mesmo que não de propósito, o rechaço à gramática. Então, o termo gramática passou a carregar uma imagem muito negativa. Era necessário mudar esse cenário de alguma forma. Com isso,

A expressão *norma culta* caiu como uma luva. Não era uma expressão desgastada (porque era, até então, de uso restritivo) e vinha do discurso científico (o que lhe garantia certo *pedigree*). Passou a ser usada, então, em substituição ao termo *gramática*. (FARACO, 2008, p. 23, grifo do autor).

A crítica maior foi que apenas o nome foi alterado, mas não a concepção que embasava o ensino de gramática. Dessa forma, a gramática foi substituída pela norma culta apenas na nomenclatura; o que poderia ser novo manteve-se nos velhos moldes tradicionais.

Não muito distante do contexto acima descrito, a norma culta também passou a ser entendida como um movimento de preservação da tradição conservadora e purista. Já que o ensino de gramática estava sendo contestado, e, para alguns, deveria ser banido, a saída foi encontrar um termo que pudesse resguardar a língua pura. Novamente, optou-se por norma culta. A partir disso, o juízo moral e de preservação da língua pautou-se na ideia de que a suposta norma culta permitia ou proibia determinados usos linguísticos. Em favor dessa dicotomia, instaurou-se uma visão de que poucos brasileiros sabem falar português, extrapolando contextos como a universidade e a escola e indo para a mídia – o que ajudou a disseminar ainda mais a falsa ideia de que os falantes de português não são capazes de falar corretamente sua própria língua. Na verdade, para Faraco (2008), esse excessivo conservadorismo tem um nome, e não é norma culta, mas sim norma curta.

A última atribuição dada à norma culta foi a sua equivalência ao que chamamos de expressão escrita. Em suma, entender esses dois termos como equivalentes é reduzir a escrita a determinados gêneros de texto. Isto é, se os gêneros de texto são ligados a diferentes práticas sociais, a norma culta não poderia estar presente em todos os gêneros escritos, pois, em alguns deles, são empregadas outras variedades da língua.

Até este momento, discorreremos acerca de fenômenos que não são, de fato, norma culta. Mas o que é, realmente, a norma culta brasileira? De acordo com Faraco (2008, p. 73, grifo do autor), “[...] a norma culta/comum/standard é a variedade que os letrados usam correntemente em suas práticas mais monitoradas de fala e escrita [...]”. Assim, a norma culta é entendida como uma variedade que, por isso, está suscetível à variação linguística. Tal norma retrata, pois, os usos linguísticos de pessoas com médio ou alto grau de escolarização, letradas, que vivem em centros urbanos. Ainda, é possível observar que mesmo seus falantes não a utilizam em todos os momentos (tanto na fala quanto na escrita), pois optam por utilizá-la apenas em práticas mais monitoradas, em que os graus de formalidade variam, dependendo da situação de comunicação e do gênero de texto necessário a essa situação.

Às considerações acima, acrescentamos que a norma culta não é superior às demais variedades linguísticas, por ser uma norma adotada por falantes cultos e por ser de grande prestígio. Na verdade, nas palavras de Antunes (2007, p. 100), “O prestígio vem por conta de fatos sociais apenas, e não em decorrência de algum fator linguístico.”. Como é apresentado pela autora, o que acontece com a língua é muito mais motivado por questões sociais e políticas do que por aspectos propriamente linguísticos.

Pelas características elencadas, é possível percebermos que norma-padrão e norma culta possuem vários aspectos que as distanciam. A norma-padrão é, na verdade, um ideal de língua que não se aproxima de uso linguístico real, estando ligada à concepção de norma como normativa, sustentada por regras inflexíveis (de certo ou errado) e pelo mito da homogeneidade linguística. Embora tenhamos ciência do seu ponto de vista limitado, a norma-padrão permanece ocupando papel de destaque nas aulas de Língua Portuguesa, o que cria, a cada dia, um abismo maior entre a língua e os estudantes, principalmente os de classes mais pobres, pois estes não reconhecem a língua aprendida na escola como sendo sua também. Por isso, ensina-se, por exemplo, que os pronomes pessoais de segunda pessoa são *tu* e *vós*. Por consequência, não é difícil encontrarmos atividades que exigem dos estudantes a classificação do pronome *vós* em pessoa e número, embora todos estejamos cientes de que, no português brasileiro, esse pronome se encontra em desuso.



Com base nas discussões empreendidas neste capítulo, podemos considerar como fundamental o ensino da norma culta. As demais variedades linguísticas, principalmente as usadas pelos estudantes, devem ser valorizadas e tomadas como ponto de partida para o estudo da norma culta, que trará, certamente, novos modos de falar e de escrever.

Tal entendimento também precisa ser levado em consideração para o desenvolvimento de propostas didáticas que visam ao trabalho com objetos de ensino de gramática. O domínio de uma nova norma precisa compreender tanto um trabalho que invista em textos/gêneros de texto, para a análise de regras variáveis e dos usos próprios de cada gênero, quanto um trabalho científico, em que os estudantes possam ser desafiados a investigar fenômenos linguísticos. Todas essas práticas, além de auxiliarem na aprendizagem de objetos de ensino, podem também revelar aos estudantes a diversidade linguística de nosso país e combater o preconceito linguístico<sup>2</sup>.

---

<sup>2</sup> O trabalho com a variação linguística não é o foco desta pesquisa, embora reconheçamos seu importante papel nas aulas de língua materna. Destacamos que práticas voltadas à promoção do respeito e à valorização da diversidade linguística em nosso país são amplamente contempladas pela *Pedagogia da Variação Linguística*. (FARACO; ZILLES, 2015). No âmbito do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da UNISINOS, González (2018) explora, em sua tese de doutorado, práticas de ensino capazes de dar concretude à Pedagogia da Variação Linguística.

### 3 DIFERENTES CONCEITOS DE GRAMÁTICA

O que entendemos por gramática? Embora essa pergunta pareça ingênua e despreziosa, ela pode descortinar algumas noções pouco discutidas e que repercutem no próprio entendimento do que seja ensinar gramática na escola. Tentar responder a essa pergunta é o objetivo deste capítulo.

Essencialmente, devemos lidar com o fato de que a palavra gramática se apresenta como um termo fortemente polissêmico (BULEA BRONCKART, 2016; BULEA BRONCKART; GAGNON, 2017). Bulea Bronckart (2016) destaca que os significados mais usuais do termo são: gramática como um conjunto de regras que regem o funcionamento de uma língua; gramática como domínio prático e teórico das regras da língua por seus falantes; gramática como teoria voltada para a descrição da língua; gramática como produto material; e gramática como disciplina escolar. À semelhança de Bulea Bronckart (2016), Antunes (2007) enumera os principais significados para o termo gramática: conjunto de regras que definem o funcionamento de uma língua; conjunto de normas que regulam o uso da norma culta; uma perspectiva de estudo dos fatos da linguagem; uma disciplina de estudo; um compêndio descritivo-normativo da língua.

Devido a essa polissemia, às vezes, podem ocorrer confusões entre um ou mais significados do termo gramática, como quando relacionamos/atribuímos o mesmo sentido à aula de gramática, à disciplina escolar, à teoria descritiva da língua e ao livro, que também recebe o nome de gramática. Por isso, Antunes (2007) ressalta que, apesar de serem noções distintas de gramática, elas coexistem e estão presentes principalmente na escola e nas práticas de ensino.

Dessa forma, nas próximas seções, vamos nos aprofundar em três conceitos de gramática, selecionados a partir dos objetivos traçados para este trabalho<sup>1</sup>: a) gramática como conjunto de regras que rege o funcionamento de qualquer língua; b) gramática como teoria descritiva da língua; e c) gramática como obra.

---

<sup>1</sup> Optamos por não inserir, neste momento, a gramática como disciplina escolar. Isto se justifica porque, na Parte III, vamos contemplar esse conceito quando tratarmos das perspectivas que cercam a aula de Português: com gramática, sem gramática ou tanto faz?

### 3.1 GRAMÁTICA COMO CONJUNTO DE REGRAS QUE REGE O FUNCIONAMENTO DE QUALQUER LÍNGUA

O primeiro conceito de gramática está relacionado ao conjunto de regras que determina o funcionamento de qualquer língua. De acordo com Antunes (2007, p. 26), esse conjunto de regras compreende “[...] desde os padrões de formação das sílabas, passando por aqueles níveis mais complexos de distribuição e arranjo das unidades para a constituição das frases e dos períodos.”

Para o domínio dessas regras, não se pressupõe a intervenção da escola. Por isso, esse primeiro conceito está muito ligado a um outro: que entende que a gramática também pode ser interpretada como o domínio prático e teórico que os falantes têm das regras da sua língua, como pontua Bulea Bronckart (2016). Esta é a concepção de gramática internalizada.

Desde criança, o falante já apresenta indícios de seus conhecimentos sobre sua língua materna. Quem nunca se deparou com uma afirmação como esta: *Eu di\* o brinquedo*, dita por uma criança pequena? À primeira vista, alguns poderiam apontar o erro cometido por ela ao conjugar o verbo dar, na primeira pessoa do singular do pretérito perfeito (dei/di\*), à semelhança do que acontece com o verbo ler, por exemplo, eu li. Porém, tal uso sinaliza um entendimento da criança de que, no passado, tanto as desinências de número e pessoa quanto de modo e tempo sofrem alterações. Isso demonstra os conhecimentos que ela tem de sua gramática internalizada, adquirida na interação, por meio de atividades linguísticas e das hipóteses que formula sobre os fenômenos linguísticos, o que constitui um saber intuitivo sobre a língua. Em consequência disso, Franchi (2006, p. 25) explica que “[...] toda criança já chega à escola dominando com perfeição uma complicadíssima gramática [...]”.

Conhecer e compreender esse primeiro conceito de gramática ajuda a desmistificar a ideia de que a norma culta é a única a apresentar uma gramática, o que acaba atribuindo às normas restantes o rótulo de sem regras, sem gramática. Faraco (2008, p. 36), ao abordar esse assunto, assegura que “[...] é impossível falar sem gramática.”

Na escola, essa falta de clareza pode gerar entendimentos inadequados. Alguns professores, ao não levarem em consideração os conhecimentos linguísticos prévios dos estudantes, ou por acreditarem que a variedade linguística que eles

falam não tem valor, acabam por criar o mito de que português (na escola) é muito difícil. Antunes (2007, p. 28) exemplifica essa questão com a seguinte situação: “Quando um professor pergunta: ‘O que fazer para ajudar os alunos a produzir textos, quando eles não têm conhecimento de gramática?’, demonstra que ainda não entendeu que existe uma gramática já internalizada.” Possivelmente esse professor não assume como saber gramática o conhecimento que todo estudante tem de sua língua materna. Para ele, seguramente, saber gramática só tem relação com o conhecimento explícito da língua e com o domínio da norma culta, uma das variedades socialmente prestigiadas.

Surge desse impasse a necessidade de se delimitar o que é necessário ensinar, já que nenhum estudante é uma tábua rasa quando chega à escola. Um dos caminhos possíveis (ANTUNES, 2007; FARACO, 2008) é o de ampliar os conhecimentos discentes, levando-os a conhecer e se apropriar dos usos da norma culta, sem, jamais, desmerecer o conhecimento linguístico que já possuem.

### 3.2 GRAMÁTICA COMO TEORIA QUE ESTUDA A LÍNGUA

O segundo conceito para gramática diz respeito às diferentes perspectivas teóricas que se dedicam à descrição da língua. Embora todas elas partam de um mesmo objeto, cada uma apresenta suas especificidades, como suas orientações teóricas e metodológicas.

Retomando a noção de que gramática pode ser entendida como conjunto de regras que rege o funcionamento de qualquer língua, podemos dizer que a gramática cognitiva, a gramática estruturalista, a gramática gerativa, a gramática funcionalista, a gramática histórica e a gramática normativa descrevem o funcionamento desse conjunto de regras sob suas próprias lentes. Entre as gramáticas elencadas acima, certamente a normativa, também denominada gramática tradicional ou prescritiva, é a mais conhecida, possivelmente pela própria tradição gramatical, que teve origem na Grécia e se mantém presente até hoje; e porque, ao contrário da maioria das perspectivas teóricas supracitadas, a gramática normativa é a que transita mais facilmente por ambientes não acadêmicos (senso comum) e chega à escola, por meio de um conjunto de obras – no sentido de gramática como livro – que ajuda a disseminar os princípios normativos e prescritivos que se referem a essa visão de língua.

Notemos, então, que não há uma correlação direta entre o estudo dos fatos da língua realizado pelas diferentes correntes teóricas e a produção de obras, os chamados compêndios gramaticais. As diferentes correntes, em sua maioria, não têm em seu leque de produções científicas escritas uma gramática, um livro que descreva a língua a partir do seu aporte teórico. Assim, grande parte dos estudos propostos pelos linguistas, a partir de sua filiação teórica, por não terem uma preocupação fundamentalmente didática e/ou por não produzirem gramáticas, não são de conhecimento do grande público e, até mesmo, não fazem parte dos materiais de consulta dos professores de Língua Portuguesa.

Bechara (2016) sinaliza a existência de uma divisão entre a gramática normativa e as demais em duas concepções: gramática descritiva e gramática normativa. Dessa forma, falar sobre gramática descritiva seria tratar de uma disciplina científica, voltada à descrição e análise do uso linguístico, atentando-se para a sua forma e função. Como apontam Bechara (2016) e Travaglia (2005), o compromisso da gramática descritiva, independentemente da perspectiva teórica, não é o de avaliar determinada variedade linguística, tampouco prescrever modelos teóricos a serem seguidos. Vale lembrar que as diferentes orientações linguísticas presentes no grande grupo intitulado gramática descritiva são embasadas por estudos realizados por linguistas, e não por gramáticos, como ocorre na gramática normativa. No sentido oposto, temos a outra concepção de gramática: a normativa. Esta tem como objetivo prescrever regras de bom uso da língua, nas modalidades oral e escrita, de acordo com a norma-padrão. Ao sintetizar, em poucas palavras, o que distancia as duas concepções de gramática (descritiva e normativa), Bechara (2016, p. 20) resume que: “[...] a primeira disciplina mostra ‘como a língua funciona’, e a segunda ‘como a língua deve funcionar’, segundo os tipos de sua exemplaridade idiomática.”

Ao longo desta seção, vimos que a gramática normativa e a gramática descritiva estão ancoradas em perspectivas teóricas e metodológicas distintas, assim como atendem a diferentes fins. Porém, as características que as distanciam podem ser positivas, quando levadas para o contexto da sala de aula de Língua Portuguesa. Em outras palavras, acreditamos que as aulas de língua materna precisam abrir espaço para outras teorias gramaticais, de modo a (re)conhecer outros pontos de vista sobre a língua.

Com essa abertura, não haveria somente lugar para a abordagem proposta pela gramática normativa, que apresenta regras de uso da língua muitas vezes distantes da realidade linguística brasileira. Teríamos, pois, a possibilidade de uma maior inserção e estudo da norma culta brasileira, em detrimento da norma-padrão, objeto de análise da maior parte das gramáticas normativas. A sala de aula seria um lugar propício para contestar determinadas normas, estudar os usos reais da língua e ampliar o conhecimento dos aprendizes sob muitos aspectos, entre eles o seu conhecimento científico.

### 3.3 GRAMÁTICA COMO OBRA

O terceiro e último conceito está ligado à nomeação que se dá a uma obra voltada para a descrição ou para a prescrição da língua, ou, de forma mais ampla, de acordo com Antunes (2007, p. 33),

[...] um compêndio de gramática também pode focalizar a língua como sistema em potencial, descontextualizado, como pode focalizar a língua nos seus usos reais, testemunhados pelas situações da interação social. Pode ainda ressaltar os aspectos de flexibilidade, de heterogeneidade da língua, como pode enfatizar a rigidez de algumas de suas regras ou formas. Pode concentrar-se no escrito como pode concentrar-se no oral ou em ambas as modalidades. De maneira geral, aqui no Brasil, as gramáticas do português têm concedido uma ênfase especial à modalidade escrita da língua, sobretudo da escrita literária e, mais ultimamente, da escrita usada na imprensa.

Como apresenta a autora, a gramática enquanto livro pode sintetizar os estudos realizados por diferentes perspectivas teóricas, além de ser escrita com objetivos bem diversos. Assim, cabe aos leitores estarem atentos às especificidades de cada obra para saber escolhê-las, de acordo com suas necessidades.

Atualmente, no cenário editorial brasileiro, vemos uma grande diversidade de gramáticas. Há obras que preservam a tradição normativa, do cultivo de um padrão de língua a ser seguido, como as seguintes: *Novíssima gramática da língua portuguesa* (2010), de Domingos Paschoal Cegalla; *Nova gramática do português contemporâneo* (2017), de Celso Ferreira da Cunha e Luís Filipe Lindley Cintra; e *Moderna gramática portuguesa* (2009), de Evanildo Bechara. Há também gramáticas elaboradas por linguistas, que as produzem a partir de sua filiação teórica; estas são algumas das obras: *Gramática de usos do português* (2000) e *A gramática do português revelada em textos* (2018), ambas produzidas pela linguista Maria Helena

de Moura Neves, cuja influência é a vertente funcionalista; *Nova gramática do português brasileiro* (2010), de Ataliba de Castilho, ligada à vertente funcionalista-cognitivista; e *Gramática descritiva do português brasileiro* (2010), de Mário Perini, de base gerativista.

Além das gramáticas elencadas acima, há também aquelas produzidas para um público mais específico: professores e alunos. Essas obras são chamadas de gramáticas pedagógicas ou gramáticas escolares. A que se sobressai, principalmente por sua proposta, é a *Gramática pedagógica do português brasileiro* (2012), escrita pelo linguista Marcos Bagno. A maior preocupação da obra é a de examinar e descrever o português brasileiro contemporâneo, de forma a apresentar quais são suas efetivas regras. Com uma abordagem bem diferente da gramática de Bagno, existem outras que, em sua maioria, são produzidas por gramáticos ou por autores de livros didáticos, como é o caso da *Minigramática* (2014), de Ernani Terra e José de Nicola. Essas obras se caracterizam por serem compêndios menores do que os demais e por apresentarem o conteúdo gramatical resumido. Sobre a composição das gramáticas ditas escolares, Vieira (2016, p. 34-35) analisa que

[...] essas gramáticas têm como finalidade maior de servir ao ensino de língua 'materna', em particular ao ensino de conhecimentos metalinguísticos e regras de correção morfossintáticas. Após uma rápida leitura de algumas das atuais gramáticas escolares [...], fica notório que elas reproduzem a estrutura, a terminologia, os conceitos e as prescrições doutrinárias das principais gramáticas tradicionais.

Em vista das palavras de Vieira (2016), podemos constatar que a única diferença entre as gramáticas normativas e as gramáticas escolares é a sua espessura: a última é menor, possivelmente para facilitar seu manuseio e transporte pelos estudantes. Com relação ao seu conteúdo, ele permanece o mesmo, embora seu maior público leitor, os estudantes, requeira uma abordagem diferenciada. Pelo lado do professor, é importante esclarecer que a(s) gramática(s) escolhida(s) para dar suporte às suas aulas não precisa(m) ser necessariamente (uma) gramática(s) pedagógica(s). Nesse sentido, não há apenas uma gramática adequada, pois tudo depende das intencionalidades do professor, isto é, dos objetivos que ele projeta para a sua aula de Língua Portuguesa.

Outro ponto que distingue as gramáticas é o tipo de *corpus* empregado. A gramática normativa se caracteriza por usar quase que exclusivamente trechos retirados de obras literárias canônicas do Brasil e de Portugal. Ou, ainda, algumas

delas apresentam exemplos criados (dados de intuição) para dar legitimidade às regras apresentadas. Na contramão dessa prática, outras gramáticas têm como *corpus* textos que realmente circulam na sociedade, como ocorre na *Gramática de usos do português* (2000) e em *A gramática do português revelada em textos* (2018), de Maria Helena de Moura Neves. Porém, via de regra, não há um consenso com relação a esse assunto. Faraco e Vieira (2016, p. 302) chamam a atenção para essa diversidade:

Vamos, portanto, de uma gramática com dados retirados integralmente de um corpus amplo (Neves) até uma gramática com apenas dados de intuição (Perini). No meio, há vários graus de apelo à intuição e a dados retirados de textos literários, ensaísticos ou da imprensa. Como se pode ver, a questão empírica não é nem convergente, nem pacífica. E, no geral, mereceu poucas reflexões dos autores-gramáticos.

Apesar das inúmeras diferenças que distanciam as concepções que embasam as gramáticas, podemos destacar um ponto em comum que se apresenta como relevante para um olhar crítico com relação a essas obras: o fato de que uma gramática não consegue dar conta do todo (FARACO; VIEIRA, 2016), possivelmente por ainda não haver um estudo aprofundado a respeito da estabilização da língua portuguesa (oral e escrita), que pudesse gerar um *corpus* consistente. Assim, por não abranger o todo da língua, ao produzir gramáticas, o(s) autor(res), gramático(s) ou linguista(s), tem(têm) de fazer escolhas, como, por exemplo, optar por determinada variedade linguística e por uma modalidade (oral ou escrita). Por isso, não há como emitir juízo de valor sobre qual é a melhor ou a mais completa das gramáticas, já que elas não são iguais.

Dada a heterogeneidade das obras, por que parece haver espaço apenas para as gramáticas normativas? Apesar de sabermos que a forte tradição é um dos motivos, podemos incluir o fato de que essas gramáticas se valem dos termos previstos pela Nomenclatura Gramatical Brasileira (NGB), instituída no Brasil na década de 1950 para uniformização e simplificação da nomenclatura gramatical. A NGB é correntemente empregada em diversos campos, sendo reconhecida também pela mídia, geralmente quando gramáticos são convidados a falar sobre algum fato da língua. Sendo assim, seu alcance e reconhecimento é muito amplo; vai do senso comum ao conhecimento especializado, como o do professor de Língua Portuguesa.

Em contrapartida, as demais gramáticas já empregam termos e expressões oriundos dos estudos linguísticos atuais, contemplando, a critério de exemplo,



termos da linguística textual. Embora sejam cada vez mais reconhecidos, os termos que compõem essa nova nomenclatura ainda não foram totalmente disseminados para outros campos, ficando restritos a poucos, como a academia e os meios editoriais. Vieira (2016), em sua pesquisa acerca das gramáticas brasileiras contemporâneas, apontou que estas estão voltadas apenas ao leitor especializado – o linguista, o professor de Português e o estudante do curso de Letras. Para o autor, isso se reflete na larga utilização, até hoje, das gramáticas normativas, pois, como as gramáticas contemporâneas “[...] não atendem às demandas ordinárias de um livro de gramática.” (VIEIRA, 2016, p. 45), ainda não suprem as necessidades dos seus leitores. Sobre a afirmação de Vieira (2016) a respeito do real público leitor das gramáticas, podemos acrescentar que nem todos os professores de Português estão aptos para ler e tirar dúvidas em uma dessas gramáticas, não por sua incapacidade, mas sim pela sua falta de contato com a nomenclatura empregada. Entendemos que o próprio manejo dessas obras pode ser um empecilho: uma leitura rápida nos sumários das gramáticas já evidencia a maciça presença de termos e expressões que, geralmente, não são de uso corrente do professor. Se o docente cursou a sua formação inicial há mais tempo e não está frequentando cursos de formação continuada, certamente não teve contato efetivo com essa nova metalinguagem.

Dada a vasta quantidade de gramáticas e de abordagens, parece difícil para o professor – que, geralmente, tem uma rotina exaustiva de 40 ou, até mesmo, de 60 horas semanais de trabalho – conjugar tantas informações para o planejamento de suas aulas. Sendo assim, enfatizamos que, sem a formação continuada e sem o respaldo da universidade, que pode vir também por meio de pesquisas acadêmicas, como de mestrado ou de doutorado, a inserção de novas gramáticas, e, com isso, de novos olhares para o estudo da língua, dificilmente irá se concretizar a contento. Diminuir as distâncias entre o que está contemplado nas gramáticas e o que o professor pode considerar como pertinente para as suas aulas seria a chave.

Por isso, apontamos que o trabalho com a gramática, seja em interação com textos, seja de modo sistemático, determinado a partir das demandas/necessidades dos estudantes, necessita do respaldo de obras que possam garantir o desenvolvimento de novos conhecimentos. Cada vez mais, fica comprovado que apenas a repetição de regras e de modos de conceber a língua consolidados pela gramática normativa não basta para o efetivo ensino de gramática. Como pontua Bulea Bronckart (2016), bem ou mal, todos os dias, a gramática é ensinada na

escola. Então, o que fazemos para que este ensino seja qualificado depende de nossas concepções – de linguagem, de norma e de gramática – e da diversidade e escolha de materiais que possam refleti-las. Por exemplo, quais são as gramáticas de que vamos nos valer: apenas as normativas, ou incluiremos outras, as que buscam descrever a língua em uso? Todas essas questões também irão permear a Parte III desta tese, voltada, propriamente, ao ensino de gramática na escola.

## PARTE III – O ENSINO DE GRAMÁTICA

### 1 AULA DE PORTUGUÊS COM GRAMÁTICA, SEM GRAMÁTICA OU TANTO FAZ?

Há espaço para a gramática na aula de Português? Se sim, qual é o seu papel? Quais seus limites? Como bem aponta Faraco (2017), vivemos, ainda hoje, um grande impasse criado por diferentes concepções a respeito do ensino de gramática: alguns advogam pelo seu abandono, em prol de um ensino que contemple exclusivamente práticas de leitura, escrita e oralidade; outros, principalmente do grupo não especializado, reverberando o senso comum, entendem que a gramática é o centro organizador do ensino de língua materna; outra parte, como alguns linguistas e os próprios documentos oficiais, defendem que a gramática deva ser um eixo complementar aos demais (leitura, escrita e oralidade). Ainda, há linguistas, como Perini (2010), que concebem a gramática como parte da formação científica dos estudantes. Essas concepções, mesmo que conflitantes, revelam-nos a necessidade de se refletir acerca do lugar da gramática em meio a uma disciplina escolar complexa, como é a de Língua Portuguesa.

Pensando em todas essas questões, este capítulo contempla três seções: a primeira, *Documentos oficiais: prescrições e direcionamentos*, que tem como objetivo apresentar os princípios que fundamentam o ensino de língua materna tanto nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) quanto na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018); a segunda, *Aula de Português*, que pretende lançar luz sobre discussões empreendidas por diferentes autores, no sentido de (re)pensar o lugar ocupado pela gramática nas aulas de Língua Portuguesa; e a terceira seção, *Nem só de atividades metalinguísticas se faz o ensino de gramática*, que caracteriza três modalidades de atividade, inicialmente propostas por Franchi (1988), e que podem fundamentar o ensino de gramática.

#### 1.1 DOCUMENTOS OFICIAIS: PRESCRIÇÕES E DIRECIONAMENTOS

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1998), conjunto de orientações para o ensino de Língua Portuguesa criado no final da década de 1990, inauguram uma nova perspectiva para os processos de ensino e de aprendizagem.

Na tentativa de romper com o ensino tradicional até então predominante, o documento buscou chamar atenção para a falta de coerência entre as práticas escolares e as práticas sociais dos alunos, para a leitura e a escrita como práticas escolarizadas, que as tornavam artificiais, e, sobretudo, para a supremacia da gramática normativa na escola: o texto como meio para o estudo gramatical; o forte apego à norma-padrão, gerando preconceito em relação às demais variedades da língua; o ensino da metalinguagem baseado em atividades de reconhecimento e localização de categorias gramaticais em frases isoladas; e a introdução de conceitos gramaticais facilitados, sem profundidade. (BRASIL, 1998).

Igualmente influenciados pelas pesquisas, principalmente em Linguística Aplicada, os PCN (BRASIL, 1998) enfocaram conceitos até então distantes dos que estavam presentes nas escolas brasileiras, como a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, o texto como unidade de trabalho, o gênero textual como objeto de ensino e a variação linguística. Além disso, propuseram que o ensino da língua materna fosse pautado pelo uso e pela reflexão, norteados por dois eixos: “[...] o uso da língua oral e escrita, e a reflexão sobre a língua e a linguagem [...]” (BRASIL, 1998, p. 34).

A concepção de linguagem adotada pelo documento foi a responsável pela alteração das demais concepções (texto, gênero textual e variação linguística) atreladas a ela. Começamos, então, pela definição da concepção de linguagem:

Linguagem aqui se entende, no fundamental, como ação interindividual orientada por uma finalidade específica, um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos momentos de sua história. (BRASIL, 1998, p. 20).

A linguagem, nos PCN, apresenta-se como indispensável, uma atividade oriunda da interação entre sujeitos situados sócio-historicamente, engajados em um fim discursivo. Assim, as aulas de língua materna precisam estar orientadas para o desenvolvimento da competência discursiva dos estudantes, independentemente de seus conhecimentos prévios, que podem variar em função de diferenças sociais, econômicas e linguísticas. Cabe, então, à escola inseri-los em diferentes práticas de linguagem, ampliando-as, de forma gradativa, com o passar dos anos escolares. Como defendem os PCN (BRASIL, 1998), é somente pelo domínio da linguagem e da língua que os alunos-cidadãos alcançam a plena participação social.

Nessa visão de língua e linguagem, as unidades de ensino deixam de ser a palavra e a frase, que, em grande parte das vezes, apresentam-se de forma estanque e artificial, sem relação com a língua em uso. Por essa desarticulação, entende-se que o texto é, necessariamente, a unidade principal de trabalho:

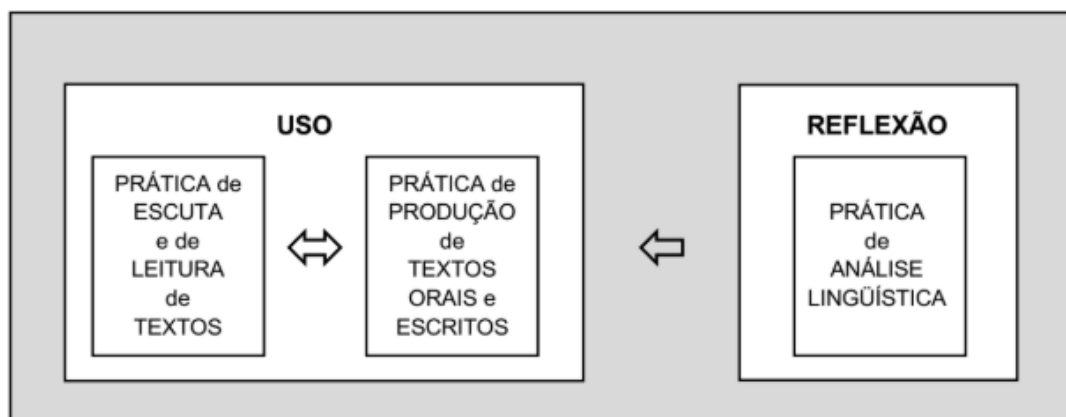
O discurso, quando produzido, manifesta-se linguisticamente por meio de textos. O produto da atividade discursiva oral ou escrita que forma um todo significativo, qualquer que seja sua extensão, é o texto, uma sequência verbal constituída por um conjunto de relações que se estabelecem a partir da coesão e da coerência. Em outras palavras, um texto só é um texto quando pode ser compreendido como unidade significativa global. Caso contrário, não passa de um amontoado aleatório de enunciados. (BRASIL, 1998, p. 21).

Com o texto passando a ser a unidade de trabalho, os gêneros textuais tornam-se objetos de ensino, a partir da organização de agrupamentos de gêneros para a prática de produção de textos orais e escritos. De fato, ensinar a partir de gêneros textuais demanda, pois, a observação de suas três dimensões constitutivas: conteúdo temático, o que se pode dizer nesse gênero; estilo, caracterizado pelos recursos linguísticos mobilizados pelo gênero; e construção composicional, que diz respeito à organização dos conteúdos no gênero (BAKHTIN, 2003). Tais dimensões implicam um novo olhar para o tratamento dado aos textos orais e escritos e à reflexão sobre a linguagem, nomeada pelos PCN como *prática de análise linguística*, eixo a ser destacado nesta seção.

O documento intitula *análise linguística* a prática responsável pelo eixo da REFLEXÃO, eixo articulado a outro, o do USO. Na gênese dessa prática, está o entendimento de que os fenômenos linguísticos devem ser estudados levando em consideração seus aspectos funcionais, não somente os gramaticais.

Para fins de organização, os princípios para o ensino de Língua Portuguesa podem ser assim definidos:

Figura 1 - Eixos organizadores do ensino de Língua Portuguesa



Fonte: Brasil (1998, p. 35).

Em decorrência dessa nova organização, são estabelecidos princípios organizadores para os conteúdos a serem ensinados, partindo da perspectiva: “[...] USO→REFLEXÃO→USO [...]”. (BRASIL, 1998, p. 40). Há, nesse sentido, dois grandes eixos (USO e REFLEXÃO) que se retroalimentam, pois o ponto de partida e de chegada é sempre o mesmo: o uso da língua.

No eixo do USO, o ponto de partida, a base está nas práticas de leitura e de escuta, de produção de textos orais e escritos. No âmbito desse eixo, é explorado o processo de interlocução, a partir de aspectos abordados de forma descendente, que parte de questões mais amplas (historicidade da linguagem e da língua e contexto de produção) para chegar a questões sobre a relação entre contexto e significação, no nível do texto. Já no eixo da REFLEXÃO, encontra-se a *prática de análise linguística*. Estando voltado ao USO, este eixo é o responsável por analisar os modos de funcionamento da linguagem e da língua no processo de interlocução, com vistas à ampliação da competência discursiva dos estudantes.

Tem-se, dessa forma, uma visão ampliada sobre o que é ensinar gramática, ao passo que:

Deve-se ter em mente que tal ampliação não pode ficar reduzida apenas ao trabalho sistemático com a matéria gramatical. Aprender a pensar e falar sobre a própria linguagem, realizar uma atividade de natureza reflexiva, uma atividade de análise linguística supõe o planejamento de situações didáticas que possibilitem a reflexão não apenas sobre os diferentes recursos expressivos utilizados pelo autor do texto, mas também sobre a forma pela qual a seleção de tais recursos reflete as condições de produção do discurso e as restrições impostas pelo gênero e pelo suporte. (BRASIL, 1998, p. 27-28).

A ampliação é realizada quando o trabalho passa a estar ancorado no texto, isto é, parte-se da materialidade textual para o planejamento das situações didáticas, não mais da gramática *per se*. Desta forma, um leque de possibilidades se apresenta, a partir do gênero a ser trabalhado em sala de aula. A gramática, nesse contexto, é incorporada à reflexão sobre a linguagem, articulada aos demais eixos de ensino (leitura, escrita e oralidade), e não é central como antes, estando, pois, a serviço do gênero e das práticas de linguagem.

Com isso, duas atividades são importantes: as atividades epilinguísticas e as atividades metalinguísticas. As primeiras, resumidas como o ato de operar sobre a própria linguagem, de construir efeitos de sentido, são priorizadas no início do Ensino Fundamental. Porém, nos anos finais dessa etapa, elas passam a dividir espaço com as segundas, responsáveis pela categorização e sistematização dos conhecimentos linguísticos, como forma de desenvolver trabalho mais aprofundado, ocorrendo em etapa posterior ao trabalho epilinguístico. Ao privilegiar também as atividades metalinguísticas, os PCN evidenciam que não negam a importância do ensino gramatical, mas sim reconhecem a necessidade de delimitar o que, para que e como ensinar gramática. (BRASIL, 1998).<sup>2</sup>

O documento, na verdade, redireciona tal ensino:

O modo de ensinar, por sua vez, não reproduz a clássica metodologia de definição, classificação e exercitação, mas corresponde a uma prática que parte da reflexão produzida pelos alunos mediante a utilização de uma terminologia simples e se aproxima, progressivamente, pela mediação do professor, do conhecimento gramatical produzido. (BRASIL, 1998, p. 29).

Parte-se, pois, para a construção do conhecimento, o que vai na contramão do que até então era preconizado. Não se espera, de imediato, a introdução da nomenclatura gramatical nas aulas, mas que esta seja usada quando necessária e, principalmente, quando adequada, segundo faixa etária e nível de desenvolvimento dos estudantes. O documento explicita que a construção do conhecimento gramatical se dá ao longo dos anos, em um processo progressivo, e não de forma pontual como antes.

O papel do professor como mediador é destacado, sendo este alguém que domina o conhecimento, mas que sabe como inseri-lo e construí-lo em sala de aula

---

<sup>2</sup> Os tipos de atividade a que se referem os PCN (BRASIL, 1998) serão apresentados neste capítulo, na seção 1.3.

com sua turma. Nesse sentido, o professor precisa ter objetivos claros em sua prática de ensino e conhecer seus estudantes – saber quais recursos linguísticos eles já dominam e quais ainda precisam dominar – para poder ensiná-los, o que passa pela análise de suas produções orais e escritas.

Portanto, os textos orais e escritos produzidos em aula podem ser norteadores para a proposição de atividades de análise linguística. Indo nessa mesma linha, a refacção, que, segundo o documento, seria a revisitação de textos orais e escritos já produzidos pelos estudantes para reelaboração, com base em ajustes tanto de ordem estrutural e textual quanto de ordem linguística, contribuiria para o trabalho de análise linguística. No entanto, o documento oficial faz observações a respeito dessa abordagem: não pode ser feita a partir de vários problemas detectados nos textos, mas sim dos mais recorrentes, um de cada vez.

Pelos novos objetivos do ensino da gramática a partir dos PCN (BRASIL, 1998), fica claro que a gramática normativa e todas as suas prescrições deixam de ser o objeto de ensino da aula de Língua Portuguesa, uma vez que não se espera dos estudantes uma formação gramatical aprofundada a ponto de fazê-los peritos em gramática. Ainda, a própria organização da prática de ensino também deixa de estar ancorada na sequência linear e canônica apresentada pelos manuais, uma vez que são as necessidades discentes, percebidas nas atividades escolares, que determinam o que precisa ser ensinado.

Sobre os conteúdos adjacentes à prática de análise linguística, é possível percebermos a estreita relação entre ensino de língua e ensino de gênero, à medida que, no âmbito da análise linguística, espera-se que haja um trabalho de “Reconhecimento das características dos diferentes gêneros de texto, quanto ao conteúdo temático, construção composicional e ao estilo [...]” (BRASIL, 1998, p. 59), o que implica uma abrangência maior do que o ensino da gramática até então realizava, que se voltava a aspectos relativos a palavras e frases, geralmente soltas.

Reconhece-se a análise linguística como uma prática que leva em consideração as dimensões do gênero, conforme determinadas em Bakhtin (2003). No trabalho a ser desenvolvido em sala de aula, é importante observar que, além de os gêneros se comportarem de determinada forma e servirem a determinados fins, eles também apresentam características linguísticas próprias, como é o caso do bilhete, que geralmente é composto por frases curtas e objetivas, ou do verbete de enciclopédia escrito no presente, mais especificamente no presente genérico. Nesse



sentido, os PCN (BRASIL, 1998) sugerem como questões a serem observadas na prática de análise linguística: “[...] reconhecimento das marcas linguísticas específicas (seleção de processos anafóricos, marcadores temporais, operadores lógicos e argumentativos, esquema dos tempos verbais, dêiticos etc.)” (p. 60).

Ainda, no escopo da análise linguística, está a variação linguística, dimensionada em itens como observação da língua em uso, como forma de perceber e estudar a variação linguística, e comparação entre as variedades oral e escrita. Há também espaço para a sintaxe, com práticas opostas às de reconhecimento e de classificação de orações, por exemplo, pois busca analisar as relações que se estabelecem entre forma e sentido, como meio de ampliar o repertório linguístico dos estudantes, de oportunizar novas formas de escrita e de analisar suas implicações nos diferentes textos, de acordo com o efeito de sentido que se deseja provocar. Quanto ao trabalho com o léxico, o foco está na ampliação do repertório lexical dos alunos. O documento destaca como profícuos os atos de elaborar glossários e de consultar dicionários.

À análise linguística também compete a

Descrição de fenômenos linguísticos com os quais os alunos tenham operado, por meio de agrupamento, aplicação de modelos, comparações e análise das formas linguísticas, de modo a inventariar elementos de uma mesma classe de fenômenos e construir paradigmas contrastivos em diferentes modalidades de fala e escrita, com base:

\* em propriedades morfológicas (flexão nominal, verbal; processos derivacionais de prefixação e de sufixação);

\* no papel funcional assumido pelos elementos na estrutura da sentença ou nos sintagmas constituintes (sujeito, predicado, complemento, adjunto, determinante, quantificador);

\* no significado prototípico dessas classes. (BRASIL, 1998, p. 63).

Tal conteúdo direciona o trabalho com classes de fenômenos linguísticos com vistas à busca de sua descrição. O ato de descrever, que implica manipular tais fenômenos (por meio de comparações, análises etc.), demonstra que conteúdos já presentes na escola, como sujeito e predicado, são trabalhados, porém sob a lógica de que primeiro os estudantes têm contato com eles nos mais diferentes textos para depois tomá-los como objetos de descrição e análise, chegando, assim, a possíveis categorizações e conceituações.

Por fim, são destacados o uso da intuição; os conhecimentos prévios a respeito das unidades linguísticas (períodos, sentenças, sintagmas) para o trabalho com a pontuação; e a observação de regularidades em paradigmas morfológicos

para o trabalho com ortografia e acentuação. Estes últimos conteúdos de análise linguística ajudam a ilustrar como práticas voltadas a pontuação, ortografia e acentuação, tão recorrentes na escola desde sempre, não são abandonadas, mas sim apresentam tratamentos diferenciados que sempre partem da análise e da observação.

A inovação proposta pelos PCN (BRASIL, 1998) para o ensino e a aprendizagem de Língua Portuguesa é seguida e ampliada pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018). Diferentemente dos PCN, que traziam uma série de recomendações para servir de referência às escolas brasileiras, a BNCC (BRASIL, 2018) foi homologada para ser o documento normativo que “[...] define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica [...]” (BRASIL, 2018, p. 7). Assim, a Base é a referência nacional obrigatória para a formulação dos currículos, tanto das redes públicas quanto das redes particulares de ensino, o que evidencia sua preocupação em oportunizar a todos os estudantes da Educação Básica direitos iguais de aprendizagem, assegurando uma formação básica comum. Além disso, a BNCC (BRASIL, 2018) também é o documento norteador para as políticas públicas, como a formação de professores.

A fim de garantir o conjunto de aprendizagens essenciais aos estudantes, a BNCC (BRASIL, 2018) dispõe de dez competências gerais a serem desenvolvidas durante a Educação Básica. O Ensino Fundamental<sup>3</sup> está organizado em cinco áreas do conhecimento: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Ensino Religioso. A área de Linguagem compreende, além da Língua Portuguesa, Artes, Educação Física e Língua Inglesa (nos anos finais), sendo que cada um desses componentes curriculares dispõe de competências específicas, afora o conjunto de habilidades.

O componente curricular Língua Portuguesa compreende quatro eixos de integração: oralidade, leitura/escuta, produção (escrita e multissemiótica) e análise linguística/semiótica, sendo estes vinculados a cinco campos de atuação, a saber: Campo artístico-literário, Campo das práticas de estudo e pesquisa, Campo jornalístico-midiático e Campo de atuação na vida pública (anos finais do Ensino

---

<sup>3</sup> As etapas de ensino contempladas pela BNCC (BRASIL, 2018) são: Educação Infantil, Ensino Fundamental – anos iniciais e anos finais – e Ensino Médio. Para fins de escrita desta seção, tendo em vista os objetivos definidos para a tese, optamos por dar ênfase aos pressupostos teórico-metodológicos definidos para o Ensino Fundamental – anos finais.

Fundamental). A partir dos eixos e dos campos, estão organizados os objetos de conhecimento e as habilidades.

Ao levarmos em consideração a distância temporal entre os PCN e a BNCC, é possível apontarmos tanto a manutenção de concepções quanto a abertura para outras concepções. Entre as que se mantiveram, estão a concepção de linguagem, expressa pela forma “[...] perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem [...]” (BRASIL, 2018, p. 67); a variação linguística; o texto como unidade privilegiada de trabalho; e as práticas de linguagem, agora mais abrangentes, atualizadas na expressão *práticas de linguagem contemporâneas*. Por ser o documento mais atual e, possivelmente, pelo seu valor normativo, a BNCC (BRASIL, 2018) avança quando reconhece e incorpora a multimodalidade e as tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC), e defende a apropriação, por parte do estudante, do sistema linguístico que constitui o português brasileiro (assume a língua portuguesa falada no Brasil).

Embora o documento mais recente tenha incorporado concepções já estabelecidas em documentos anteriores, como no caso dos PCN (BRASIL, 1998), e ainda tenha avançado em outras concepções, é possível apontarmos que a junção desses dois movimentos (incorporação e avanço) ampliou concepções basilares, redimensionando-as, como é o caso das práticas de linguagem, do texto e do gênero textual. Com vistas à inclusão da cultura digital e da cultura juvenil, além de outras práticas sociais em que crianças e jovens do século XXI se encontram inseridos, sejam permeadas por oralidade e escrita, sejam por outras linguagens e mídias, a Base dá ênfase às práticas de linguagem contemporâneas. Entendem-se como práticas de linguagem contemporâneas aquelas que “[...] não só envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir.” (BRASIL, 2018, p. 68). Nesse sentido, tais práticas de linguagem, além de contemplarem gêneros e textos puramente escritos ou orais, que, por sua vez, são considerados mais canônicos, abrem espaço para gêneros e textos multissemióticos e multimidiáticos, como é o caso do meme e do vídeo-minuto. Cabem também, no escopo dessas práticas, os modos como os sujeitos se relacionam com a Web.

Mesmo que o texto seja central, ele não é definido *a priori* ou selecionado a partir de um agrupamento de gêneros textuais, pois os campos de atuação são responsáveis por contextualizar as práticas de linguagem; e, dessa forma, emergem

deles os diferentes textos e gêneros textuais, sejam os mais canônicos, sejam os definidos como multissemióticos e multimidiáticos. Por consequência, os eixos da leitura, da produção de textos e da oralidade abrangem dimensões das práticas de linguagem que ocorrem nos campos de atuação. Já o eixo da análise linguística/semiótica se diferencia dos demais porque não lida especificamente com as práticas de linguagem em si, mas sim com sua análise e sistematização, indo além do texto escrito, uma vez que apresenta dupla perspectiva – linguística e semiótica:

Se uma face do aprendizado da Língua Portuguesa decorre da efetiva atuação do estudante em práticas de linguagem que envolvem a leitura/escuta e a produção de textos orais, escritos e multissemióticos, situadas em campos de atuação específicos, a outra face provém da reflexão/análise sobre/da própria experiência de realização dessas práticas. Temos aí, portanto, o eixo da análise linguística/semiótica, que envolve o conhecimento sobre a língua, sobre a norma-padrão e sobre as outras semioses, que se desenvolve transversalmente aos dois eixos – leitura/escuta e produção oral, escrita e multissemiótica – e que envolve análise textual, gramatical, lexical, fonológica e das materialidades das outras semioses. (BRASIL, 2018, p. 80).

A análise linguística/semiótica passa, então, a tratar de outras semioses, ainda não contempladas em documentos prescritivos anteriores. Por ser um eixo transversal aos demais, está estritamente ligado ao texto e a seus efeitos de sentido, em várias dimensões:

O Eixo da Análise Linguística/Semiótica envolve os procedimentos e estratégias (meta)cognitivas de análise e avaliação consciente, durante os processos de leitura e de produção de textos (orais, escritos e multissemióticos), das materialidades dos textos, responsáveis por seus efeitos de sentido, seja no que se refere às formas de composição dos textos, determinadas pelos gêneros (orais, escritos e multissemióticos) e pela situação de produção, seja no que se refere aos estilos adotados nos textos, com forte impacto nos efeitos de sentido. (BRASIL, 2018, p. 80).

A escolha terminológica adotada pela BNCC (BRASIL, 2018) – análise linguística, que preserva pontos em comum com os fundamentos dos PCN (BRASIL, 1998) – já demonstra enfoque em práticas voltadas à análise dos efeitos de sentido, nos âmbitos linguístico e semiótico. No entanto, tal enfoque pode levar a uma concepção instrumental de ensino, que não prevê estudo mais focado e autônomo da língua.

A BNCC (BRASIL, 2018) não prevê momentos em que o texto deixa de ser protagonista para dar espaço a determinados objetos de ensino de gramática, que

até estão presentes nas habilidades elencadas pelo documento, mas apenas para serem identificados e analisados a partir de suas funções sintático-semânticas e de seu funcionamento. Este é o caso da classe de palavras artigo, indicada como parte do conhecimento morfossintático. A Base não prevê momento específico para o tratamento autônomo desse objeto, com vistas ao estudo de sua conceituação e classificação. O trabalho com o artigo, desse modo, é parcial, pois sua conceituação e classificação, partes importantes para a aprendizagem desse objeto, não são contempladas.

Ainda, não há, pois, direcionamento para a ampliação do conhecimento científico dos estudantes por meio da aprendizagem de objetos de ensino de gramática. Em uma busca no documento, é possível identificar que o processo cognitivo de comparar aparece em número bem maior nos demais eixos, enquanto, no eixo da análise linguística/semiótica, é pouco mencionado. Já o processo de manipular nem é citado. Esses dois processos poderiam auxiliar na construção dos conhecimentos gramaticais, principalmente porque os estudantes conseguiriam lidar com a materialidade linguística, manipulando-a e comparando-a para construir conceitos.

Por essas breves reflexões, não estamos rechaçando a BNCC (BRASIL, 2018), bem pelo contrário. É por sua grande importância que abordamos questões não esclarecidas ou, até mesmo, negligenciadas. O objetivo maior é o de, a partir dos pressupostos do documento, (re)pensar caminhos que podem ser seguidos para o ensino de gramática, que, como vimos, é contemplado em parte.

Todas as questões levantadas nesta seção, seja sobre os PCN (BRASIL, 1998), seja sobre a BNCC (BRASIL, 2018), mostram-nos que, pelo menos prescritivamente, o ensino e a aprendizagem de Língua Portuguesa têm apresentado progressos importantes. Mesmo sabendo que, por muitas vezes, os documentos oficiais deixam de ser realmente efetivados em sala de aula, não podemos deixar de observar o esforço empreendido por eles. Contudo, notamos, principalmente após a homologação da Base (BRASIL, 2018), aprofundamento maior no estudo dos documentos oficiais, por meio da formação continuada de professores, o que pode impactar positivamente as práticas docentes.

Como a BNCC (BRASIL, 2018) está em fase de implementação, ainda não há como mensurar seu alcance na esfera escolar. De forma particular, há muito a ser dito e estudado com relação à análise linguística/semiótica, principalmente sobre

como transpô-la didaticamente em propostas de ensino, uma vez que, em nossas salas de aula, encontramos concepções de linguagem conflitantes que encaminham diferentes entendimentos sobre o que é gramática/análise linguística e o que se ensina quando se ensina gramática/análise linguística.

## 1.2 PRÁTICAS DE ENSINO NA AULA DE PORTUGUÊS

Cada vez mais, parece um lugar comum discutir as limitações do ensino tradicional de gramática na escola brasileira, já que, desde a década de 1980, temos acompanhado os esforços de linguistas (ANTUNES, 2003, 2007 e 2014; FARACO, 2006, 2017; FRANCHI, 2006; GERALDI, 2002; NEVES, 1991; POSSENTI, 1996; entre outros) para reorientar as práticas de ensino. No entanto, embora a discussão tenha longa trajetória, pouco se tem avançado, conforme constata Faraco (2017, p. 15):

Apesar dessa diretriz dos documentos oficiais, a gramática permanece nas práticas escolares em posição de destaque, o que fica evidente seja pela partição, em muitas escolas, das aulas de português em aulas de gramática, de redação e de literatura, seja principalmente pelo conteúdo dos livros didáticos do ensino fundamental e médio, que reservam um lugar privilegiado para os conteúdos gramaticais arrolados pela NGB – Nomenclatura Gramatical Brasileira e detalhados pelas gramáticas escolares.

Além das motivações apresentadas por Faraco (2017), temos ainda as crenças sustentadas dos professores de Português, como revela o estudo realizado por Neves (1991) com 170 professores de Língua Portuguesa do estado de São Paulo. Entre seus resultados, destaca-se que os próprios docentes entendiam que a gramática que ensinavam, permeada pela classificação e pelo domínio da nomenclatura, sem objetivos claros e concretos, não estava servindo para nada. (NEVES, 1991). Essa realidade se torna ainda mais reveladora quando eles, embora reconhecendo a ineficiência do ensino pautado exclusivamente pela gramática normativa, insistiam em sua centralidade nas aulas, como se essa fosse a única forma de reforçar suas identidades como professores de Língua Portuguesa.

Para a autora responsável pelo estudo, o docente vê no ensino tradicional de gramática “[...] um ritual imprescindível à legitimação de seu papel.” (NEVES, 1991, p. 48). O que podemos perceber é que, em alguma medida, a crença de que ensinar português significa ensinar gramática se mantém presente na escola.

Mendonça (2006), na mesma linha de raciocínio de Neves (1991), destaca que, para os professores, ensinar gramática é uma prática que se justifica pela força da tradição. No entanto, atualmente, um mesmo professor pode desenvolver práticas de ensino que vão das mais tradicionais até as mais inovadoras em suas aulas:

A tentativa de aliar uma nova perspectiva a formas conhecidas de ensinar é natural num processo de apropriação, por parte do docente, de uma proposta teórico-metodológica diferente da sua prática cotidiana. Isso se explica porque não é possível, para o professor, desvincular-se da sua própria identidade profissional, o que seria quase negar a si mesmo, de uma hora para outra, a não ser por meio de uma adoção acrítica de novas propostas, de um 'inovacionismo' irresponsável. Nesse sentido, atravessamos um momento especial, em que convivem 'velhas' e 'novas' práticas no espaço da aula de gramática, por vezes, conflituosas. (MENDONÇA, 2006, p. 201).

O mesmo fenômeno também é percebido por Bulea Bronckart (2019) no contexto da Suíça francófona. Para a autora, ocorre a manutenção de práticas sedimentadas (SCHNEUWLY, 2016), que se caracterizam pela mistura de abordagens de ensino, havendo uma interpenetração de práticas inovadoras e tradicionais<sup>4</sup>.

Em vista da coexistência dessas diferentes práticas em sala de aula, entendemos que o caminho mais adequado a seguir seja o de reorientar o ensino de gramática, a partir de objetivos claros e condizentes com a realidade escolar. De fato, a tradição que envolve o ensino de gramática tem grande influência na prática do professor, acompanhando-o desde a sua experiência como estudante até o seu agir profissional.

Quando nos referimos às práticas tradicionais de ensino de gramática, estamos tratando das que são pautadas na concepção de língua como sistema uniforme e homogêneo. A norma-padrão é a norma privilegiada; por isso, na sala de aula, são prescritas regras e normas de uso de língua de forma *a priori*, como verdades únicas e absolutas, sem que sejam levadas em consideração as diferentes práticas de linguagem. Outra característica é o apego à gramática normativa, com grande enfoque nas exceções e nas irregularidades do funcionamento da língua (BULEA BRONCKART, 2016). Perde-se tempo com esses pormenores que, às

---

<sup>4</sup> Na Parte V, destinada à metodologia, ilustramos a coexistência de práticas de ensino, tradicionais e inovadoras, a partir de atividades reais enviadas por professores de Língua Portuguesa, participantes de curso de formação continuada.

vezes, aparecem apenas registrados em compêndios gramaticais, de base normativa, ou só figuram em obras literárias canônicas de séculos passados.

O caráter limitador do ensino que se engendra a partir das características levantadas acima se reflete a falta de diálogo entre a gramática e os demais eixos de ensino, pois esta acaba sendo estudada como um eixo à parte, sem nenhuma interlocução com leitura, escrita e oralidade. Ademais, tal fragmentação não ocorre apenas entre os eixos de ensino. A própria forma como a gramática é ensinada também evidencia a sua desarticulação com o todo da língua. Nas práticas tradicionais, a seleção dos objetos de ensino revela a predileção pelos níveis sintático e morfológico. Ao optar por apenas dois, os demais ou ficam em segundo plano, ou são totalmente esquecidos. Para Antunes (2014), não há como o trabalho linguístico ser realizado apenas em um nível, já que existem os níveis fonológico, lexical, morfológico, sintático, semântico e pragmático. Camps (2006) alarga a abrangência desses níveis, chamando a atenção para a necessária inclusão dos níveis enunciativo e textual-discursivo.

O texto, unidade de sentido em que os níveis enunciativos e textual-discursivo deveriam ser trabalhados, perde espaço para conteúdos gramaticais (de natureza sintática e morfológica) pré-determinados pelos sumários dos livros didáticos e das gramáticas normativas. Mendonça (2006), ao analisar como se dá, normalmente, a seleção dos objetos de ensino, constata que eles obedecem a uma ordem morfossintática, que vai do micro para o macro, ou seja, “[...] da palavra, para a oração; da oração, para o período. Entretanto, muito raramente se chega à unidade maior: o texto.” (2006, p. 203). Obviamente, a partir da homologação da BNCC (BRASIL, 2018), esperamos que essa realidade seja modificada com a reformulação dos Planos de Ensino das escolas e dos livros didáticos aprovados pelo último Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), ambos embasados pela proposta para o ensino e a aprendizagem de Língua Portuguesa presente nesse documento oficial.

Os objetos de ensino de gramática preconizados pelo ensino tradicional se apresentam como estanques, uma vez que não é previsto retorno ao objeto estudado em outro momento, ao longo dos anos; não há, nesse sentido, uma abordagem processual. Por isso o apego às listas enormes e às classificações, pois estas são apresentadas de uma vez, em um determinado ano e momento, cabendo ao estudante decorar tal conteúdo, pois é o máximo que se pode fazer dado o modo como essa prática acontece. Além disso, há uma estrutura canônica que rege as



aulas, a partir de três ações – (1) conceituação do conteúdo gramatical; (2) apresentação de exemplos; e (3) proposição de exercícios de identificação e de classificação do conteúdo em questão –, resultando em um ensino transmissivo (BUNZEN; NASCIMENTO, 2019) que, na maioria das vezes, repete-se ao longo da Educação Básica. Em outras palavras, Geraldi (1993, p. 92) chega também à mesma conclusão:

[...] não se trata de trabalhar com dados ou fatos para, refletindo sobre estes, produzir uma explicação. Trata-se de aprender/ensinar as explicações já produzidas e fazer exercícios para chegar a respostas que o saber já produzido havia previamente fornecido.

Bulea Bronckart (2019) sugere que deva haver diferentes formas para a abordagem dos objetos de ensino de gramática, o que inclui o modo como as atividades são apresentadas:

O essencial é não provocar, nos alunos, as mesmas e sempre as mesmas operações e ações (as mais frequentes: identificar, rotular, escolher, classificar), mas combinar, no quadro de uma atividade ou de uma série de exercícios, várias operações e ações, permitindo o trabalho a partir de exemplos e manipulações (suprimir, mover, adicionar, etc.), a justificativa das escolhas (verbalizar as razões para ter sublinhado de tal forma, discutir essa identificação, etc.), o uso da metalinguagem (definir, explicar, rotular), a conceitualização (relacionar, comparar), o reinvestimento (realizar uma pequena produção, oral ou escrita). (BULEA BRONCKART, 2019, p. 220).

As possibilidades descritas pela autora ajudam a vislumbrar novos meios de inserção de objeto de ensino, diferente dos habituais, que recorrem sempre às três ações (conceituação, exemplificação e exercitação) e, ainda, tomam o texto apenas como pretexto para a retirada de palavras e/ou de frases, de modo a exemplificar determinado conteúdo gramatical. Nesse contexto, ressalta-se a importância das atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas (ver próxima seção, 1.3).

Pelos fatos até aqui apresentados, temos de concordar com Faraco (2006, p. 15), quando o autor define gramática como “[...] um enorme bicho-papão [...]”, já que seu ensino aterroriza os estudantes desde o início de suas trajetórias escolares, dando origem à velha e falsa constatação: Português é muito difícil. Verdadeiramente, se formos nos basear nos moldes tradicionais de ensino, aprender nossa língua materna pode se revelar um trabalho bastante árduo. Por isso, é necessário repensar objetivos, reorganizar a discussão a respeito da gramática, conforme enfatiza Possenti (1996).

O ponto de partida seria assumir o texto “[...] como o quadro organizador que estrutura todas as aprendizagens languageiras.” (BULEA BRONCKART, 2019, p. 213), o que vem ao encontro do que preconizam os atuais estudos linguísticos e os documentos oficiais. Contudo, defendemos que a abordagem gramatical não pode ser deixada de lado, ou ser tratada apenas de forma transversal às práticas de leitura, escrita e oralidade, pois “Refletir sobre a estrutura da língua e sobre seu funcionamento social é atividade auxiliar indispensável para o domínio da fala e da escrita”. (FARACO, 2006, p. 25). Além disso, não podemos nos apegar ao texto para, a partir dele, esgotar o tratamento de todos os objetos de ensino de gramática – pois, em alguns casos, não há necessariamente o papel preponderante do texto para o ensino de determinado saber – e nutrir a falsa ideia de que um único texto, de uma só vez, irá apresentar todos os usos de uma classe de palavras, por exemplo. (BULEA BRONCKART, 2019).

Por isso, o cuidado maior é o de não polarizar: colocar a gramática de um lado e o texto de outro. Haverá momentos em que ambos serão trabalhados em interação, com vistas ao desenvolvimento de determinadas habilidades nos estudantes, enquanto em outros serão estudados separadamente, sempre de acordo com os objetivos traçados para a aula. O desejável é que ambos estejam cobertos pela concepção de linguagem como interação, porque, como assegura Antunes (2014, p. 26, grifo da autora): “[...] *não existe uma gramática fora da língua.*”.

### 1.3 NEM SÓ DE ATIVIDADES METALINGÜÍSTICAS SE FAZ O ENSINO DE GRAMÁTICA

Temos investido, ao longo deste capítulo, em um novo olhar para o ensino de gramática, partindo, para isso, das principais limitações das práticas tradicionais. No âmbito dessas práticas, usualmente, estão atividades que visam à localização e à classificação dos fatos da língua, principalmente no que tange às classes de palavras e aos tipos de oração (coordenada e subordinada). Nesse sentido, tem-se como objetivo principal o ensino da nomenclatura gramatical. Geraldi (2002) observa que, em poucos momentos, são realizadas atividades propriamente de língua em sala de aula.

Em razão disso, chamamos a atenção para a incorporação de novos tipos de atividade sem, contudo, abandonar a atividade metalinguística, caracterizada acima. Entendemos que, para se chegar a práticas mais inovadoras quando o assunto é o ensino de gramática, é necessário ressignificar o trabalho com a metalinguagem, a partir de suas potencialidades, e também introduzir outros tipos de atividade.

Uma maior gama de atividades, cada uma com suas especificidades e finalidades, pode ser o ponto de partida para melhor agir em relação ao trabalho com gramática e texto/gênero de texto e gramática como objeto autônomo. No âmbito da pesquisa empreendida nesta tese, entendemos que os tipos de atividade são noções teórico-metodológicas capazes de serem transpostas para as práticas de ensino em formato de atividades didáticas. E este é o foco desta seção.

Em seus estudos acerca da historicidade da linguagem e do trabalho linguístico no final da década de 1970, Franchi (1988) diferenciou três tipos de ações de linguagem realizadas pelos sujeitos: ações com a linguagem, ações sobre a linguagem e ações da linguagem. De tais ações de linguagem emergem, segundo o autor, três tipos de atividade: a *atividade linguística*, a *atividade epilinguística* e a *atividade metalinguística* (FRANCHI, 1988); estas podem estar presentes em quaisquer das ações, porém demandam modos diferentes de reflexão (BEZERRA; REINALDO, 2012).

Pela década em que foram pensadas, é essencial esclarecer que as diferentes atividades foram inicialmente estabelecidas para o trabalho voltado a “[...] sobre como operar com e sobre extratos basicamente oracionais [...]” (POSSENTI, 2006). Isto é, os tipos de atividade eram essencialmente meios de romper com o tratamento dado às orações, objeto de ensino privilegiado para o ensino da língua materna, muito em função de a teoria chomskyana ser a dominante na Linguística naquela época. Por isso, o estudo de Franchi (1988) não estava direcionado ao trabalho com o texto, uma preocupação escolar contemporânea.

Franchi (1988) defende que, antes de dominar conhecimentos metalinguísticos, os estudantes deveriam refletir sobre a própria linguagem: o ideal seria, nos primeiros anos escolares, oportunizar o trabalho apenas com atividades linguísticas e epilinguísticas, deixando as metalinguísticas para os anos mais avançados. A proposição do autor não exclui a atividade metalinguística; apenas altera seu *status*: de central para complementar.

Por suscitarem diferentes modos de reflexão, as atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas têm características distintivas e precisam ser acionadas a partir dos objetivos do professor em relação a quais habilidades ele deseja desenvolver em seus estudantes. A partir desse pressuposto, passemos à apresentação de cada uma delas, tendo em vista nossa proposta de compreendê-las como atividades didáticas necessárias ao ensino de gramática.

A *atividade linguística* é entendida como o pleno exercício da linguagem. Franchi (1988, p. 36) explica que esta consiste em “[...] 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.”

Tal atividade propicia o contato com a língua em uso, por meio da escrita, da leitura e da oralidade. É importante que as atividades didáticas sob o rótulo de atividade linguística partam de situações reais de uso da língua, podendo explorar, por exemplo, o contexto de produção de um dado gênero de texto, quem são seus leitores/ouvintes, qual é a sua intenção comunicativa. Ou seja, o estudante precisa ser estimulado a exercitar a língua em contextos específicos de uso, que requerem, entre outras questões, escolhas linguísticas específicas.

Por extensão, ao se aprofundar nos estudos linguísticos, o estudante já é capaz de operar sobre a linguagem, analisar os efeitos de sentido, comparar expressões, entre outras ações em que são exploradas as várias possibilidades do texto, por meio de *atividades epilinguísticas*. É nesse tipo de atividade que se espera que o estudante conheça a riqueza de sua língua, percebendo que há muitas formas linguísticas que podem ser usadas na fala e na escrita. Geraldi (1993) entende que a atividade epilinguística se dedica à reflexão acerca dos recursos linguísticos empregados pelos sujeitos em seus textos. Se as atividades didáticas anteriores, as linguísticas, estavam voltadas para o contexto de produção e ao próprio uso da língua/linguagem em diferentes contextos, as atividades didáticas voltadas ao tratamento epilinguístico enfocam os recursos linguísticos impressos nos textos, no sentido de analisar, por exemplo, seus efeitos de sentido.

Embora, na atividade epilinguística, o aluno tenha contato mais direto com linguagem, conhecendo melhor a estrutura de sua língua e seus usos mais complexos, Franchi (1988, p. 36-37) salienta que

Não se pode ainda falar de 'gramática' no sentido de um sistema de noções descritivas, nem de uma metalinguagem representativa como uma nomenclatura gramatical. Não se dão nomes aos bois nem aos boiadeiros. O professor, sim, deve ter sempre em mente a sistematização que lhe permite orientar e multiplicar essas atividades.

Então, mesmo que não seja o momento de inserir conceitos e nomenclaturas gramaticais nas aulas de Língua Portuguesa, cabe ao professor conhecê-los e dominá-los, pois tal conhecimento é o que vai nortear sua prática e o modo como será conduzido o trabalho com a língua em sala de aula. Além disso, o direcionamento e o estímulo dado pelo professor a seus estudantes durante a realização das atividades epilinguísticas darão sentido às *atividades metalinguísticas*.

A atividade metalinguística está voltada para a descrição de fenômenos linguísticos e sua sistematização, o que prevê o uso de nomenclaturas, não como foco, mas como consequência desse estudo. Cabe ao professor pensar se é necessário ou não apresentar a nomenclatura, avaliando a possibilidade a partir de sua proposta de ensino e do nível de ensino e de compreensão em que se encontram os estudantes.

Suassuna (2012) pontua que refletir sobre e conhecer a nomenclatura faz com que se tenha uma linguagem científica própria. Além disso, a nomenclatura é importante para que os estudantes tenham meios de pesquisar e de tirar dúvidas em gramáticas, manuais ou dicionários, o que ficaria bem difícil sem esse conhecimento terminológico. A mesma autora (SUASSUNA, 2012, p. 17) defende a importância da atividade metalinguística, entendendo-a como continuidade da epilinguística, porém explorada com mais profundidade:

Com relação à atividade metalinguística, consideramos aqui que seria exatamente a atividade a se desenvolver na escola nas aulas de língua portuguesa. Ela se assemelha à atividade epilinguística, mas a ultrapassa e desta se diferencia porque é uma ação que:

- a. se pratica de modo consciente;
- b. se desenvolve sistematicamente;
- c. exige uma taxonomia;
- d. resulta em teorias sobre a linguagem.

Com base no destaque dado à atividade metalinguística, entendemos que ela não pode estar resumida ao ato de classificar palavras e orações. Existem outras potencialidades a serem exploradas no que diz respeito às atividades didáticas: realizar comparações entre conceituações dadas a um mesmo objeto de ensino;

reelaborar conceituações, a partir de um estudo aprofundado; observar fenômenos linguísticos à luz da variação etc. Ainda, não há como nos esquecer de que é por meio de atividades didáticas voltadas ao domínio da metalinguagem que os estudantes podem chegar ao conhecimento gramatical explícito, conhecimento este que se torna consciente e passível de ser verbalizado (MYHILL *et al.*, 2012; MYHILL *et al.*, 2019). Por isso, Fontich (2012) chama a atenção para a necessária criação de contextos ricos de interação, capazes de fazer com que o estudante possa questionar e falar sobre fenômenos linguísticos e dos conceitos gramaticais, o que, ao nosso ver, pode ser possibilitado por meio das atividades metalinguísticas.

As noções teórico-metodológicas que definem os três tipos de atividade – linguística, epilinguística e metalinguística – abrem espaço para se pensar em novas formas de operacionalizar o ensino de gramática, indo além das práticas tradicionais consolidadas, principalmente as destinadas à metalinguagem, uma vez que o funcionamento da língua se dá em diferentes níveis: fonético-fonológico, morfológico, sintático, semântico, enunciativo e textual-discursivo (ANTUNES, 2014; CAMPS, 2006). Tais atividades, embora tenham objetivos distintos, contribuem para a organização e o andamento de projetos didáticos que têm o compromisso de trabalhar com a gramática, a partir de diferentes entradas para seu ensino. Temos, pois, no âmbito das três atividades elencadas, dois modos de trabalho com a gramática: a partir do uso, com as atividades linguísticas e epilinguísticas; e a partir do sistema, com a atividade metalinguística.

## **2 MÚLTIPLOS OLHARES PARA O ENSINO DE GRAMÁTICA: CONHECENDO DIFERENTES ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS**

Até este momento, vimos demonstrando a insuficiência do ensino tradicional de gramática na escola. Também mencionamos a preocupação de linguistas em ressignificar tal ensino, a partir de um novo olhar, com novos objetivos. Neste capítulo, concentrar-nos-emos em orientações didáticas desenvolvidas por linguistas e por outros estudiosos da área da linguagem.

Para a realização da síntese das principais orientações didáticas, tomamos como norte a ideia abordada em Fontich (2012): a existência de múltiplas entradas para a complexidade gramatical, sejam elas mais ligadas ao uso, sejam mais ligadas ao sistema. Por serem múltiplas, tais entradas, como veremos, são diferentes faces do ensino de gramática. Por isso, concordamos com Mendonça (2006, p. 200): “Quando se trata do que acontece numa sala de aula, não há padrões inflexíveis, modelos fixos; na verdade, recorre-se a diversos caminhos teórico-metodológicos para a condução do processo de ensino-aprendizagem.”

### **2.1 POSSÍVEIS ENTRADAS PARA O ENSINO GRAMATICAL EM DIFERENTES ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS**

Em nosso levantamento acerca das diferentes orientações didáticas, deparamo-nos com uma vasta gama de possíveis entradas para o ensino gramatical, como pelo texto, pelo conhecimento científico, pela variação linguística. A entrada pelo texto é, sem dúvida, a mais explorada e a que mantém uma abordagem similar entre as orientações didáticas. Já a entrada pelo conhecimento científico apresenta distintas abordagens nas orientações didáticas, conforme veremos nesta seção.

O movimento de ruptura com as práticas tradicionais de ensino de gramática se intensificou a partir do momento em que o texto passou a ser entendido como a unidade de trabalho privilegiada. O ensejo por essa mudança de paradigma se deu principalmente a partir da homologação dos PCN (BRASIL, 1998). No entanto, pouco tempo antes, Geraldi (1993, p. 105) já destacava que, “Se quisermos traçar uma especificidade para o ensino de língua portuguesa, é no trabalho com textos que a encontraremos. Ou seja, o específico da aula de português é o trabalho com

textos.” De fato, a posição de destaque assumida pelo texto<sup>1</sup> evidencia a opção por um ensino de língua preocupado em assegurar o desenvolvimento das capacidades de linguagem dos estudantes, e não apenas o domínio da metalinguagem.

No Brasil, a partir dos anos 1980, começaram a surgir tentativas de romper com as práticas até então presentes nas escolas. Tais tentativas tiveram principal origem nos estudos de Franchi (1988), sendo consolidadas e ampliadas nas obras de Geraldi, com destaque para o livro *O texto na sala de aula* (2002)<sup>2</sup>, coletânea cuja organização e escrita de parte dos artigos ficou a cargo deste último autor.

Alinhado aos pressupostos que embasam a concepção interacionista de linguagem, no referido livro, Geraldi (2002) propôs a adoção da *prática de análise linguística*, ao lado da leitura e da escrita, definindo estas três práticas como as unidades básicas do ensino de Português. Para o autor, a análise linguística (doravante AL) seria uma nova perspectiva de ensino, capaz dar ênfase à reflexão sobre os fatos da língua. A opção pelo novo termo não era apenas uma mudança terminológica de *ensino de gramática* para *AL*, mas sim uma tentativa de alterar a concepção de linguagem vigente – abandono de uma concepção de linguagem como sistema ou como instrumento de comunicação para uma concepção de linguagem como interação – e uma forma de demarcar um novo objeto de estudo.

Geraldi (2002) defendeu que o ponto de partida dessa nova prática seria o texto dos estudantes, uma vez que o delineamento do que precisava ser ensinado viria das demandas provenientes desses textos, fruto de uma análise cuidadosa do professor. Em nota de rodapé, o linguista ressaltou outros pontos importantes de sua proposta:

A análise linguística inclui tanto o trabalho sobre questões tradicionais da gramática quanto questões amplas a propósito do texto, entre as quais vale a pena citar: coesão e coerência internas do texto; adequação do texto aos objetivos pretendidos; análise de recursos expressivos utilizados (metáforas, metonímias, paráfrases, citações, discurso direto e indireto, etc.); organização e inclusão de informações; etc. (GERALDI, 2002, p. 74).

A partir dessa definição, percebe-se que a AL surgiu como meio de abranger objetos de ensino ainda não contemplados, isto é, questões que emanam da própria construção, produção e interpretação do texto, que merecem igualmente espaço nas

---

<sup>1</sup> A concepção de texto adotada nesta pesquisa foi apresentada na Parte II. Não pretendemos, nesta terceira parte, voltar à sua caracterização.

<sup>2</sup> O livro organizado por Geraldi foi publicado originalmente em 1984. Para a escrita deste texto, utilizamos a versão de 2002.



aulas de língua materna. Nesse sentido, o texto é o que dá concretude à prática de análise linguística.

A proposta de AL tal como estabelecida em Geraldi (2002), prática transversal que está a serviço tanto da leitura quanto da escrita, sem deixar de também assumir uma posição autônoma nos estudos da língua, tem sido revisitada por outros linguistas, e sua base vem sendo revista. Em suma, a AL atualmente está muito mais voltada para os efeitos de sentido (BEZERRA; REINALDO, 2012; MENDONÇA, 2006), distanciando-se do trabalho metalinguístico, que, para Geraldi (2002), também deveria ser realizado.

Com proposta de interação entre texto e gramática, Antunes (2014) apresenta a *gramática contextualizada*. A escolha do termo se justifica, segundo a própria autora, pelo fato de que a gramática é sempre contextualizada, pois não há como alguém escrever ou falar algo sem estar inserido em uma situação concreta de interação. Dessa forma, a gramática contextualizada (doravante GC) apresenta características que a distanciam do ensino tradicional de gramática. Por exemplo, se, neste último, a base para o aprendizado da língua é a frase solta, a GC só se concretiza a partir do texto.

Partindo disso, tal proposta visa à análise reflexiva e contextualizada da língua, tendo como objetivo explorar o papel dos fenômenos linguísticos, seus efeitos de sentido e suas funções na construção das ações de linguagem que se materializam nos textos. Antunes (2014) salienta que essa abordagem não fica restrita a partes do texto, bem pelo contrário, pois precisa levar em consideração sua dimensão global: “É preciso não perder de vista o todo do texto, seu eixo temático, seu(s) propósitos(s) comunicativo(s), suas especificidades de gênero; os interlocutores previstos, o suporte em que vai circular etc.” (ANTUNES, 2014, p. 47).

Antunes (2014) sustenta que o trabalho com a gramática precisa também levar em consideração os usos específicos da língua, reforçando ainda mais o seu caráter contextual. Nesse sentido, a autora defende o abandono de um ensino de gramática que entende a língua como uniforme e homogênea, que a generaliza, independentemente do contexto de interação, do uso, do gênero etc. Ainda, parte em defesa do ensino que possa contextualizar o uso linguístico, que mostre aos estudantes como e por que tal escolha linguística é a mais pertinente naquele determinado contexto, auxiliando também no entendimento de que as normas que

regem a língua se justificam a partir do uso, e não são impostas apenas porque estão presentes/previstas em uma determinada gramática.

A preocupação em abandonar o ensino tradicional de gramática, presente na análise linguística e na gramática contextualizada, também é notória na *reflexão linguística*, orientação didática apresentada por Simões *et al.* (2012). O primeiro entendimento relevante sobre a reflexão linguística (doravante RL) é que, assim como orienta a proposta de Geraldi (2002), o texto do estudante precisa ser levado em consideração, prioritariamente. Além disso, de forma mais abrangente, a RL também tem seus objetivos voltados aos estudantes: o desenvolvimento de suas competências de escrita e de leitura, além de seu conhecimento sobre a língua.

Como orientação para que o professor ponha em prática a RL, as autoras apresentam pressupostos importantes:

1. A julgar pela produção inicial dos alunos, que conhecimento(s) linguístico(s) específico(s) aprimorariam significativamente boa parte dos textos desta turma? Quais deles vou selecionar para preparar aulas de reflexão linguística?
2. De que forma os recursos linguísticos [...] autorizam determinadas atribuições de sentido (e não outras) aos textos que serão lidos?
3. Considerando o gênero de discurso estruturante, que recursos linguísticos podem/devem ser trabalhados?
4. De que forma o conhecimento da gramática pode auxiliar na produção/escrita deste gênero específico?
5. É preciso introduzir terminologia gramatical para que o aluno alcance uso mais refletido e eficaz dos recursos implicados? É desejável? Até onde quero chegar?
6. Como vou auxiliar os alunos a construírem seus conceitos sobre o funcionamento semântico/sintático/morfológico das categorias ou conjuntos de palavras sob estudo?
7. Que recado as aulas de reflexão linguística dão sobre língua e linguagem? (SIMÕES Et al., 2012, p. 177).

Pelo conjunto de pressupostos, percebemos que a RL não está voltada apenas para a escrita, mas também para a leitura e para o desenvolvimento do conhecimento gramatical, passando ou não pelo domínio da nomenclatura (cabe ao professor julgar a sua necessidade). Na verdade, a proposta procura sempre mostrar o quanto cada projeto didático é único e demanda conhecimentos discentes específicos, por isso a preocupação das autoras em levar em consideração as produções dos estudantes para nortear o trabalho a ser realizado. Outro ponto importante evidenciado pela questão 7 é a inclusão de uma pergunta para a autorreflexão do professor, que o ajuda a pensar sobre sua proposta didática, ao

mesmo tempo em que avalia o desenvolvimento de seus estudantes nas aulas de Língua Portuguesa.

Pensar em RL vai muito além de levar para as aulas um conhecimento pronto, retirado de uma gramática, pois o que se leva é um trabalho reflexivo, baseado na língua em uso. Na abordagem dessa proposta, as autoras enfatizam que a língua precisa ser vista como uma estrutura dinâmica e historicamente situada, por isso o foco está “[...] nos fatos da língua e reflexão sobre regularidades.” (SIMÕES *et al.*, 2012, p. 179). Assim como nas demais orientações didáticas apresentadas, a RL também tem como objeto central de ensino o texto, tanto como uma unidade de trabalho como de estudo.

Nestas três primeiras orientações didáticas, é possível destacar que, embora elas sejam nomeadas de formas diferentes, são orientações convergentes, porque têm em comum o objetivo de fornecer subsídios para a efetiva interação entre gramática e texto nas aulas de Língua Portuguesa. Em todas elas, percebemos que o ponto de partida é sempre o texto e que a gramática aparece como eixo transversal. Chamamos a atenção para o fato de que o trabalho empreendido em todas as propostas engloba análise e reflexão linguística; por isso, em sala de aula, as atividades linguísticas e as epilinguísticas são as privilegiadas, podendo as atividades metalinguísticas ser ou não inseridas ao longo do estudo.

Pensando em três diferentes entradas para o ensino gramatical, Vieira (2017; 2018; 2019) propõe o *ensino de gramática em três eixos*. Para a autora (VIEIRA, 2019, p. 60), sua proposta segue o princípio de que não há como eleger apenas um quadro teórico-metodológico para o trabalho com a Língua Portuguesa na escola, uma vez que “[...] essa eleição contrariaria as próprias descobertas científicas acerca das faces que compõem a exuberância da linguagem/língua.”

No sentido de propor um trabalho a partir das propriedades elementares do sistema linguístico, Vieira (2019) apresenta sua proposta assentada em um tripé de conceitos: sistematicidade, heterogeneidade e interatividade. Por esses conceitos serem essenciais à construção dos três eixos de ensino, para a autora, assemelham-se a um banquinho doméstico, em que três pernas são fundamentais para garantir a estabilidade do objeto.

A partir dos conceitos elencados, emergem três eixos de trabalho com a gramática: *Eixo 1 – Abordagem reflexiva da gramática; Eixo 2 – Gramática e*

*produção de sentidos*; e *Eixo 3 – Gramática e variação/normas*. Na sequência, apresentamos um pequeno resumo de cada eixo.

O Eixo 1 está alicerçado na abordagem reflexiva da gramática, no sentido de oportunizar aos estudantes a compreensão acerca da sistematicidade da língua. Tal eixo visa à construção do conhecimento científico a respeito da gramática, o que implica trabalho com a metalinguagem (explicitação de conceitos). Para isso, engloba os tipos de atividade apresentados em Franchi (1988): atividade linguística, atividade epilinguística e atividade metalinguística. O Eixo 2 desenvolve a relação entre texto e gramática, aproximando-se das orientações didáticas já apresentadas. Tem como foco a relação entre a gramática e a materialização de seus fenômenos na produção de sentidos nos textos, ancorando-se, para isso, nas abordagens funcionalistas e discursivas (VIEIRA, 2019). Já o Eixo 3 volta-se para questões relativas à variação e às normas linguísticas. Preocupa-se em ampliar o repertório dos estudantes e em estudar as variedades que compõem a língua portuguesa, como forma de desenvolver o respeito pela diversidade linguística.

Outras orientações didáticas, as quais serão apresentadas na sequência, dedicam-se ao desenvolvimento de propostas em que os objetos de ensino de gramática sejam trabalhados de forma autônoma, outra possível entrada para o ensino gramatical. Tal autonomia é motivada pela necessidade de reconhecer a gramática como conhecimento científico.

Em sua visão acerca do lugar da gramática nas aulas de língua materna, Perini (2016) defende que esta deva ser entendida como uma disciplina científica, à semelhança da Química ou da Geografia. O autor sustenta sua posição dizendo que

[...] a gramática não leva, nunca levou, ninguém a desenvolver suas habilidades de leitura, escrita ou fala, nem sequer seu conhecimento prático do português padrão escrito. Essas habilidades podem e devem ser adquiridas, mas o caminho não é estudar gramática. (PERINI, 2016, p. 30).

Para Perini (2016), a gramática não serve como apoio para o desenvolvimento das habilidades discentes, mas sim é uma ciência que precisa ser estudada na escola, sendo parte integrante da alfabetização científica.

Em defesa da formação científica, que, para o autor, é de suma importância atualmente, a proposta se sustenta na investigação de aspectos da linguagem, de fenômenos linguísticos presentes na vida real. Perini (2016) explica que, do jeito como a gramática está posta nas aulas de língua, ela não é nem aprendida, nem

estudada. Para mudar esse cenário, o autor advoga em favor de uma atitude científica, em que os fenômenos da linguagem sejam investigados a partir de uma perspectiva teórica.

Embora tenhamos usado uma obra recente para apresentar seu ponto de vista a respeito do lugar da gramática, o linguista, há bastante tempo, defende essa posição. No entanto, suas ideias permanecem no campo teórico, pois ainda não foram desenvolvidas em sala de aula, ou, pelo menos, não foram publicadas em livros ou periódicos da área.

Recentemente, Oliveira e Quarezemin (2016) avançaram, de alguma forma, na proposta de Perini, inserindo também outros aportes teóricos, ao publicarem o livro *Gramáticas na escola*. De acordo com as próprias autoras, a proposta contida no livro é polêmica, pois consiste na produção de gramáticas pelos estudantes, sob a supervisão do professor de Língua Portuguesa. Na verdade, não se espera a elaboração de uma gramática completa, mas de fragmentos de gramática que possam explorar fenômenos da língua. Para Oliveira e Quarezemin (2016), tais gramáticas podem ir além do estudo da língua materna, contemplando também outras línguas: “Não importa qual língua seja tomada como língua objeto, a proposta é que o **aluno** seja o **gramático**, que ele construa gramáticas.” (p. 18, grifo das autoras).

A proposta de produção de gramáticas na escola está apoiada na perspectiva naturalista, que compreende as línguas enquanto objetos naturais, e tem nos estudos de Chomsky sua principal ancoragem teórica. Para produzi-las, professor e estudantes usariam os mesmos princípios científicos, formulação de hipóteses e verificação, por exemplo, de outros campos da ciência.

Outro ponto destacado pelas autoras é o fato de que, ao produzirem gramáticas, os estudantes têm a liberdade de trazer para a sala de aula a língua que usam, aquela que faz parte de sua comunidade, além de investigarem outras, como as línguas indígenas ou a Língua Brasileira de Sinais, a LIBRAS. O objetivo, então, é o estudo das línguas naturais e, conseqüentemente, a formação de cidadãos mais críticos, que possam compreender que nenhuma língua é superior a outra.

À semelhança da proposta de Perini (2016) e de Oliveira e Quarezemin (2016), a *sequência didática para aprender gramática* (doravante SGD) também se constitui a partir da necessidade de se construir conhecimento científico acerca da gramática. Eleger como objeto de ensino um aspecto gramatical, para Camps

(2006), assemelha-se ao que acontece em outras áreas de conhecimento, como quando são ensinados os elementos químicos ou as funções matemáticas. Assim, o objeto a ser ensinado é tomado de forma autônoma, o que não se apresenta como um problema para a aprendizagem discente. Por isso, a SDG está delineada a partir destes pressupostos:

A hipótese da qual partimos é que o funcionamento da linguagem, nos vários níveis indicados (enunciativo, discursivo-textual, sintático, morfológico, lexical), pode constituir um objeto de conhecimento que interessa aos alunos se eles são os que devem confrontar esse objeto para construir conhecimento por meio de processos ativos de pesquisa (coleta de dados, observação, comparação, análise, argumentação, sistematização, síntese de resultados, etc.); tudo isso em colaboração com os colegas e com a orientação do professor, que deve ser sempre um mediador no processo de construção do conhecimento na escola. (CAMPS, 2006, p. 32, tradução nossa).<sup>3</sup>

Como podemos perceber, a proposta não está voltada para o ensino de gramática nos moldes tradicionais como os conhecemos, uma vez que o que se pretende é a construção do conhecimento gramatical, por meio de uma investigação científica da língua que requer, principalmente, a colaboração entre os alunos-investigadores e o professor, que cumpre o papel de mediador. De acordo com Camps (2006), o conhecimento gramatical é necessário para os estudantes, pois é através dele que se compreende o funcionamento da língua. Além disso, tal conhecimento, segundo a autora, impacta diretamente no desenvolvimento das habilidades de leitura, escrita e oralidade. A proposta investe, pois, na construção de um conhecimento autônomo da gramática, mas que tem influência nos demais eixos de ensino. Tal visão, como podemos constatar, distancia-se do entendimento de Perini (2016).

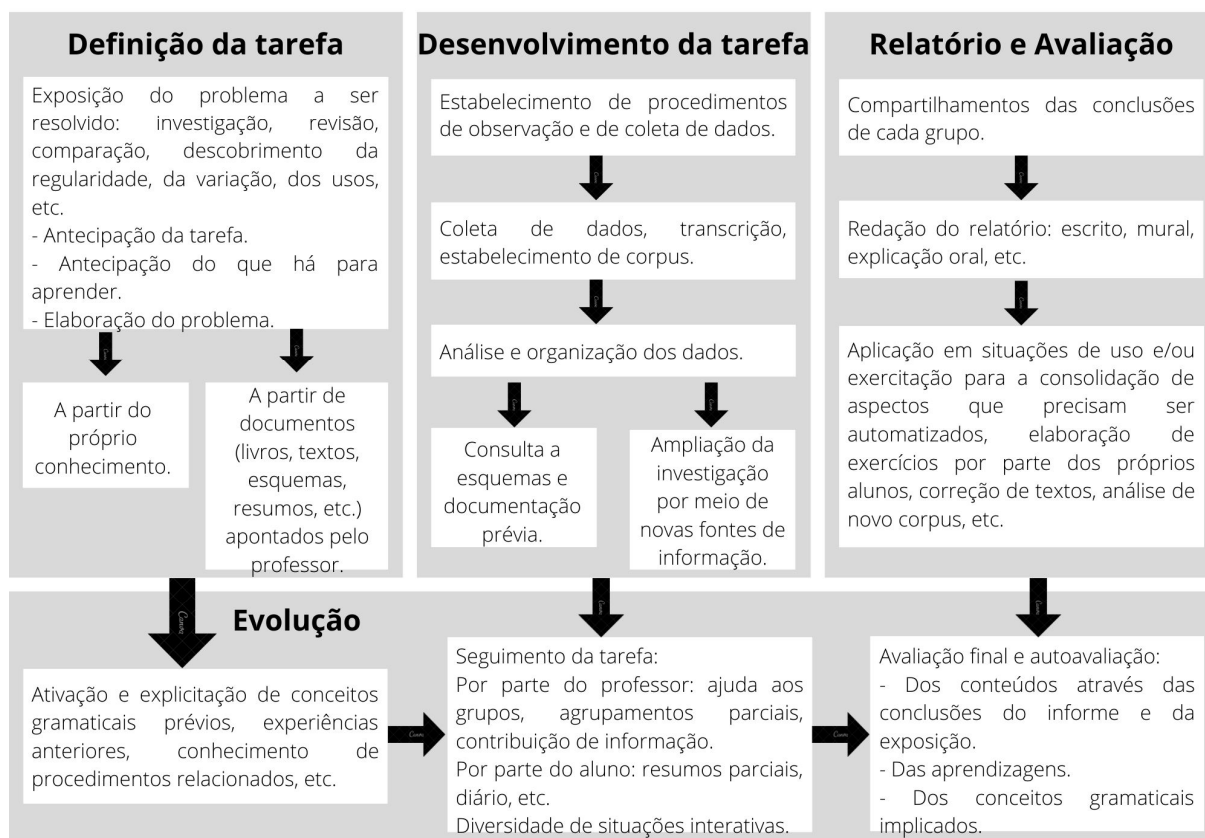
Para o planejamento da SDG, o professor pode se orientar no quadro apresentado por Camps (2006), que, segundo a autora, é um modelo hipotético para o trabalho em sala de aula.

---

<sup>3</sup> “La hipótesis de la que partimos es que el funcionamiento de la lengua, en los diversos niveles apuntados (enunciativos, discursivo-textuales, sintácticos, morfológicos, léxicos), puede constituir un objeto de conocimiento que interese a los estudiantes si son ellos mismos quienes deben confrontarse a dicho objeto para construir conocimiento a través de procesos activos de investigación (recogida de datos, observación, comparación, análisis, argumentación, sistematización, síntesis de los resultados, etc.); todo ello en colaboración con los compañeros y con la guía del profesor, que debe ser siempre mediador en proceso de construcción del conocimiento en la escuela.” (CAMPS, 2006, p. 32).

Figura 2 - Reprodução e tradução do quadro Modelo hipotético para a investigação sobre o raciocínio metalinguístico dos alunos

### Modelo hipotético para pesquisa sobre o raciocínio metalinguístico dos alunos



Fonte: Camps (2006, p. 33, tradução nossa).

O modelo apresentado por Camps (2006) evidencia que a SDG é um conjunto de atividades que, embora diferentes, convergem para um mesmo objetivo: a aprendizagem de determinado aspecto formal da língua. Para o andamento da proposta, há três diferentes fases. A primeira fase consiste na definição da tarefa (investigação, revisão, comparação, descobrimento de regularidades etc.). Para isso, elabora-se o problema e pensa-se em um conhecimento gramatical que possa supri-lo. Durante essa primeira fase, a turma pode contar com o apoio de livros, de textos, de gramáticas etc. Na segunda fase, tem-se a parte principal da sequência. Nela, são definidos os procedimentos metodológicos que serão adotados para o trabalho de pesquisa, como geração de dados, seleção de textos, entre outros. No final, a partir dos dados gerados, os estudantes produzem um resumo de seus estudos para ser usado na última fase. A terceira fase é o momento final da SDG. A partir dos resumos produzidos pelos estudantes, um produto final é elaborado como

forma de sintetizar as aprendizagens da turma. É também nessa fase que são realizados exercícios para consolidar tais aprendizagens; e, ainda, o aspecto da língua em foco é estudado a partir de situações de uso.

Ao longo de todo esse processo que descrevemos, ocorre também a avaliação formativa, conforme a figura já apresentada aponta. Nas três fases previstas para a SDG, há sempre momentos em que a avaliação formativa se faz presente, auxiliando no processo de ensino e de aprendizagem, uma vez que o conhecimento gramatical é construído no coletivo, alunos com alunos e alunos com professor.

Por fim, Camps (2006) destaca que uma SDG pode ter diferentes focos, dependendo das necessidades da turma, podendo, então, estar voltada para o domínio de habilidades de escrita; para a comparação entre línguas; para o desenvolvimento de conceitos gramaticais básicos e necessários e para o estudo da variação linguística, na modalidade oral ou escrita.

As orientações didáticas presentes nas obras de Perini (2016), Oliveira e Quarezemin (2016) e Camps (2006), assim como o Eixo 3 de Vieira (2017; 2018; 2019), embora tenham em comum o entendimento de que a gramática precisa ser encarada enquanto conhecimento científico necessário aos estudantes, apresentam pontos de partida e objetivos diferentes. Isto demonstra que uma mesma entrada para o ensino gramatical, o conhecimento científico, pode ser abordada em sala de aula por meio de diferentes perspectivas. Essas orientações podem ajudar no trabalho com a gramática nas escolas brasileiras, uma vez que, em tempos em que as feiras científicas estão cada vez mais presentes no contexto escolar, pode ser profícuo o desenvolvimento de propostas didáticas que busquem a integração entre a investigação científica e a gramática, na tentativa de despertar o interesse dos estudantes sobre os fatos da língua. Da mesma forma, orientações didáticas dessa natureza asseguram lugar ao conhecimento metalinguístico, atribuindo-lhe *status* coerente e positivo nas aulas de língua materna.

Ao longo desta seção, diferentes orientações didáticas foram apresentadas, cujo ponto em comum era a proposição de trabalho com a gramática, numa perspectiva diferente das práticas tradicionais de ensino. Essas orientações ajudaram-nos a vislumbrar modos de trabalho distintos, ancorados em diferentes entradas para o ensino gramatical – pelo texto/gênero de texto e pela gramática enquanto objeto autônomo de ensino e como conhecimento científico.



Partindo das reflexões realizadas nesta seção, foi-nos possível compreender que uma mesma entrada pode suscitar não apenas uma abordagem, mas várias, o que demonstra que não há um único caminho a ser seguido, nem que apenas uma orientação didática pode dar conta da complexidade gramatical. Isso revela, na verdade, a necessária integração entre essas orientações, com vistas a um tratamento variado da gramática, que possa atender às suas diferentes entradas.

## **PARTE IV – ANCORAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA PARA O TRABALHO COM DIFERENTES ENTRADAS PARA O ENSINO GRAMATICAL**

### **1 TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA E SELEÇÃO DE OBJETOS DE ENSINO DE GRAMÁTICA**

A ressignificação das práticas de ensino de gramática na escola passa pelos critérios utilizados para a seleção dos objetos de ensino. Embora tenhamos, atualmente, documentos oficiais (BRASIL, 1998; 2018) que investem em perspectivas de ensino diferentes das utilizadas pelas práticas tradicionais, ainda é possível nos depararmos com a seleção de objetos de ensino motivada, exclusivamente, por outros materiais, como as gramáticas, principalmente as normativas, e pelas escolhas dos próprios professores, influenciados, muitas vezes, por suas experiências quando estudantes da Educação Básica. Os critérios, na verdade, precisam ser estabelecidos com base nos objetivos elencados pelo professor, sempre tendo em vista as capacidades demonstradas por seus aprendizes em sala de aula.

Simard *et al.* (2010) reconhecem que a escolha dos objetos de ensino de gramática e a articulação de suas diferentes facetas na prática de ensino são aspectos importantes do trabalho do professor (BRONCKART, 2006). Por isso, acreditamos que cada entrada para o ensino gramatical demanda a definição de objetivos específicos e o reconhecimento das capacidades dos estudantes pelo professor, o que pressupõe adaptação do objeto ao contexto de ensino.

Com vistas à delimitação do que vem a ser um objeto de ensino de gramática, recorreremos à definição de Chartrand e Lord (2017). Para as autoras canadenses, o objeto de ensino pode compreender tanto um conceito gramatical – o artigo, o verbo (classe de palavras em geral), o complemento nominal, a regência etc. – quanto um fenômeno linguístico<sup>4</sup> – a referenciação, a modalização etc. O ângulo sobre o qual o objeto de ensino será analisado e estudado dependerá da abordagem didática proposta pelo professor, ancorada em critérios predeterminados, visto que a classe de palavras verbo, por exemplo, pode ser explorada por diversos ângulos: seus

---

<sup>4</sup> Ao longo deste estudo, adotaremos a expressão fenômeno linguístico, destacada em Chartrand e Lord (2017), para conceituar os fenômenos presentes nos textos/gêneros de texto. Contudo, destacamos que, embora essa seja a expressão a ser utilizada, entendemos que um fenômeno linguístico não deixa de ser também discursivo, pois é no discurso que ele se materializa como tal.

valores no tempo passado (BULEA BRONCKART, 2019), sua classificação morfológica, sua relação com o sujeito presente na oração etc.

Assim como quaisquer outros objetos de ensino, os gramaticais passam por um conjunto de transformações, nomeado por Chevallard (1991)<sup>5</sup> como transposição didática. Longe de nos estendermos na apresentação dos pressupostos que embasam o conceito de transposição didática, destacamos, para fins desta pesquisa, que o trabalho que almejamos diz respeito aos processos de transposição externa e interna. De início, ocorre a transposição didática externa, que compreende dos saberes sábios – o saber científico e acadêmico – e os saberes a ensinar – presentes nos documentos oficiais, currículos das escolas e materiais didáticos (GAUVIN, 2017). Em seguida, ocorre a transposição interna, que compreende os saberes a ensinar – aqueles definidos a partir dos objetos de ensino – e os saberes ensinados – a materialização desses objetos em atividades didáticas em sala de aula.

Nesse sentido, esta pesquisa define como essencial que, na transposição externa, as gramáticas a serem consultadas não sejam limitadas às normativas, pois as descritivas podem trazer explicações importantes a respeito de determinado conceito gramatical ou fenômeno linguístico, em especial com relação ao seu uso. Ainda, é importante que, entre a transposição externa e interna, as capacidades dos estudantes sejam levadas em consideração, uma vez que os saberes a ensinar e os saberes ensinados precisam estar de acordo com elas.

---

<sup>5</sup> Os estudos de Chevallard (1991) tiveram origem nas ciências exatas, a matemática, campo em que os saberes são mais bem definidos e, até mesmo, universais. Entendemos que essa realidade não é a da gramática, dada a pluralidade de conceitos que a compõem; no entanto, para este estudo e tendo em vista que tal escolha também foi feita em Gauvin (2017), tomamos os princípios da transposição didática de Chevallard (1991) como ponto de partida para a discussão a respeito dos transposição interna e externa dos objetos de ensino de gramática.

## 2 TRÊS (POSSÍVEIS) ENTRADAS PARA O ENSINO GRAMATICAL

Na ocasião da escrita de sua tese de doutorado, Fontich (2012), após discutir as propostas para o ensino de gramática de estudiosos europeus e americanos, chegou à conclusão de que essa gama de trabalhos revelaria a existência de várias entradas para a complexidade gramatical. Tal constatação pareceu-nos coerente quando também, na Parte III deste estudo, apresentamos diferentes orientações didáticas de origem brasileira e estrangeira.

Partindo dessa noção, esta pesquisa busca desenvolver princípios gerais e refletir sobre o ensino de gramática, a partir de três possíveis entradas: a) pelo gênero de texto; b) pelo texto; e c) pela gramática como objeto autônomo de ensino. Tais diferentes entradas procuram equilibrar duas preocupações que estão no cerne da questão do ensino gramatical: o desenvolvimento da competência linguageira e o conhecimento sobre o sistema da língua. Isto aponta a necessidade de articular o estudo da língua com a produção linguageira, o que leva a não limitar o ensino à morfossintaxe (à gramática da frase, enfim), mas também a abranger fenômenos que se revelam em nível textual, como a coesão e a coerência e as relações semânticas que perpassam os textos.

### 2.1 A DEFINIÇÃO DE PRINCÍPIOS GERAIS

As Partes II e III, anteriores a esta, tinham como objetivo discutir construtos teóricos essenciais à construção de um panorama a respeito do ensino de gramática, sendo eles: *a concepção de linguagem como interação, os tipos de atividade, a norma linguística e os conceitos de gramática*. Pela sua importância, esses construtos podem dar origem a princípios gerais capazes de embasar o trabalho gramatical, independentemente da entrada escolhida para seu ensino, numa perspectiva distante da tradicional, ainda presente nas escolas brasileiras. O alinhamento desses princípios ao ensino de gramática é o tema desta seção.

As diferentes concepções de linguagem apresentam visões distintas sobre língua e linguagem, estas percebidas ao longo dos anos. Na ocasião da escrita da Parte I, investimos na necessária mudança na concepção de linguagem, entendendo que concebê-la como interação (VOLOCHÍNOV, 2014; GERALDI, 2002) é o pilar

para a reorientação do ensino de gramática. Por isso, este é o primeiro princípio e, ainda, constitui-se como aquele capaz de sustentar os demais.

No contexto escolar, tal concepção embasa o trabalho gramatical voltado à coconstrução de sentidos, pois a língua se constitui como o instrumento que o estudante tem para dialogar, discutir, transformar e interagir consigo mesmo, com o(s) outro(s) e com o meio. Assim, as aulas deixam de ter como objetivo a transmissão do conhecimento gramatical, resumida nas ações de resolver atividades e de corrigi-las, para fins de testagem e de memorização. Para isso, é necessário que o professor propicie situações de interação, em que os estudantes possam coconstruir o conhecimento com seus pares e com o próprio professor, e que as atividades didáticas envolvidas sirvam para o desenvolvimento de habilidades e para a construção de sentidos, indo além da testagem e da memorização.

As relações interacionais em sala de aula no contexto do ensino de gramática foram amplamente exploradas por Fontich (2012)<sup>6</sup>. Para o autor, o trabalho com a gramática precisa se dar em um contexto de aprendizagem rico, ativo e colaborativo. Entendemos que o ponto de partida para isso seja anterior à sala de aula, pois o planejamento do professor também precisa prever momentos de interação em sala de aula, ao propor atividades didáticas que possam contemplar modos de trabalho colaborativos e que visem à construção conjunta do conhecimento gramatical.

Da concepção interacionista, origina-se como unidade de trabalho principal o texto. Entendido como quadro organizador das aprendizagens linguageiras (BULEA BRONCKART, 2019), o texto é eixo importante para qualquer abordagem no âmbito gramatical. No entanto, durante a escrita do referencial teórico que embasa esta tese, foi-nos possível compreender que há diferentes modos de envolvimento e de manifestação da materialidade textual, dependendo da entrada para o ensino gramatical escolhida<sup>7</sup>.

Na esteira da concepção de linguagem como interação, Geraldi (2002) afirma que a abordagem da gramática precisa ser repensada, uma vez que a visão interacionista de linguagem vai de encontro às práticas tradicionais de ensino,

---

<sup>6</sup> O trabalho de Fontich (2012), a que nós fazemos referência, diz respeito a sua Tese de Doutorado. O autor realizou sua pesquisa sobre a aprendizagem da gramática no ensino secundário na cidade de Barcelona, na Espanha. Destacamos que nossas realidades escolares (a espanhola e a brasileira) guardam diferenças bem significativas, por isso a leitura do trabalho mencionado nos serviu de inspiração, para, a partir dele, pensarmos em como o ensino de gramática poderia ser ressignificado no contexto brasileiro.

<sup>7</sup> Esta ideia será mais bem desenvolvida nas próximas seções, destinadas à delimitação de três possíveis entradas para o ensino gramatical.

exemplificadas na Parte III. Por isso, o segundo princípio geral elegido nesta tese são os tipos de atividades (atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas) (FRANCHI, 1988) que embasam o ensino gramatical.

Esses diferentes tipos de atividade podem se materializar em atividades didáticas para a sala de aula, independentemente da entrada para o ensino gramatical. Destacamos que dadas as possibilidades de exploração, uma mesma atividade didática pode apresentar a fusão de dois tipos de atividade: atividade linguística com atividade epilinguística e atividade epilinguística com atividade metalinguística, a partir dos objetos delineados.

Além das características já apresentadas quando da conceituação dessas atividades delineadas em Franchi (1988), pensamos ser de grande valia atualizá-las com base nas relações que estas estabelecem com o texto, já que, na época de Franchi (1988), tal relação ainda não era explorada. O quadro abaixo ajuda a ilustrar o desdobramento dos tipos de atividade em atividades didáticas, tendo o texto como elemento importante de articulação.

Quadro 1 – Exemplos de desdobramentos dos três tipos de atividade em atividades didáticas

Tipos de atividade	Atividades didáticas
Atividade linguística	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Observação do funcionamento da língua;</li> <li>- Forma de acessar a gramática internalizada;</li> <li>- Compreensão da relação entre situação comunicativa e usos linguísticos evocados por ela.</li> <li>- Leitura e análise de produções textuais próprias e de outrem.</li> </ul>
Atividade epilinguística	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Articulação com as práticas de leitura e de escrita.</li> <li>- Compreensão dos efeitos de sentido expressos pelas escolhas linguísticas.</li> <li>- Manipulação de diferentes textos para a observação de regularidades e de diferenças linguísticas.</li> <li>- Manipulação de fenômenos linguísticos, através de operações de apagamento, deslocamento, substituição, desdobramento e interrogações, reemprego, síntese, entre outras.</li> <li>- Desenvolvimento da consciência implícita.</li> </ul>
Atividade metalinguística	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Descrição dos fatos da língua, formulação de hipóteses, a partir da descoberta de regularidades, a fim de chegar a conclusões indutivas.</li> <li>- Comparação entre fatos da língua, com vistas à conceitualização</li> <li>- Reconhecimento e classificação dos conceitos gramaticais tendo em vista terminologia própria.</li> <li>- Análise dos conceitos gramaticais como objetos autônomos</li> <li>- Desenvolvimento de conhecimento explícito da língua.</li> </ul>

- Incorporação dos usos à gramática internalizada.
--

Fonte: elaborado pela autora.

Salientamos que não há uma sequência linear ou gradativa para a proposição das atividades didáticas, que parta da atividade linguística, siga para a epilinguística e termine na metalinguística, nem um número mínimo ou máximo de atividade por proposta. O que é essencial é a conciliação entre as diferentes atividades, pois uma pode ser a base para o desenvolvimento da outra, e os propósitos delimitados pelo professor, a partir das capacidades dos estudantes e da definição do(s) objeto(s) de ensino.

O terceiro princípio a ser destacado é o da norma linguística. Partimos da definição de Antunes (2007; 2014) e Faraco (2008): norma como o uso regular da língua por uma comunidade. Em se tratando do contexto escolar, acreditamos que o trabalho gramatical deva tomar como base o conjunto de variedades que compõem a norma culta brasileira, sem, contudo, desmerecer e/ou negar as demais variedades. Bagno (2012) observa que “Educar em língua materna é permitir o acesso dos aprendizes **ao maior número possível de modalidades faladas e escritas de sua língua**, modalidades que só se realizam empiricamente, concretamente, na forma de gênero textuais.” (p. 31, grifo do autor). Ora, se defendemos uma reorientação do ensino gramatical, não podemos retroceder ao ponto de abordarmos em sala de aula a norma-padrão, que não faz sentido para os estudantes, tampouco é praticada pelos falantes, mesmo os mais letrados.

Sabemos que alguns usos, até mesmo os provenientes da norma culta, estão distantes dos estudantes por diferentes razões, principalmente sociais. Vieira (2017, p. 93) destaca que “[...] as construções gramaticais presentes nos materiais veiculados em meios escolares, principalmente na modalidade escrita, são muitas vezes desconhecidas dos alunos e, por isso, até ininteligíveis.” Podemos citar como exemplo o estranhamento, por parte dos estudantes, ao se depararem com verbos no pretérito-mais-que-perfeito simples. Por desconhecimento, alguns chegam a pensar que há algo errado, como a ausência da acentuação gráfica *acontecera/acontecerá*, trocando o tempo verbal pretérito-mais-que-perfeito pelo futuro do presente. Nesse caso, o ensino das formas simples e composta (certamente a mais empregada atualmente) poderia esclarecer tal confusão. Por isso, o papel do ensino de gramática passa pelo estudo dessas diferentes

construções, no sentido de instrumentar os estudantes a dominar certos usos da língua, para ter acesso à cultura letrada.

Pelos motivos elencados, a concepção de linguagem como interação sustenta o entendimento de que língua não se constitui apenas como um sistema dotado de regras, como previam as demais concepções de linguagem, mas também como meio de agir no mundo, que se materializa nos mais diferentes textos: orais, escrito e multissemióticos. Desse modo, faz sentido estudar a língua em uso, assim como a sua diversidade.

Por último, julgamos ser pertinente estabelecer o quarto princípio a partir dos diferentes conceitos de gramática. A construção do trabalho interacionista de linguagem passa pelo reconhecimento das capacidades dos estudantes, pois partimos do pressuposto de que todo o estudante já domina um conjunto de regras antes mesmo de ingressar na escola, isto é, tem sua gramática internalizada. Por isso, é necessário o professor estar atento a esses conhecimentos para não transpor para a sala de aula objetos de ensino que já são de domínio do estudante. Nesse sentido, a gramática internalizada seria um ponto de partida para qualquer trabalho com a gramática, uma vez que a análise das produções textuais dos estudantes demonstraria seus conhecimentos linguísticos prévios. Da mesma forma, é esta gramática internalizada que o professor quer atingir, em termos de desenvolvimento.

De modo semelhante, com vistas à organização do que será ensinado, e já arrolando teoria descritiva da língua e compêndio gramatical, chamamos a atenção que o claro delineamento das propostas de ensino, independentemente da entrada para o ensino gramatical escolhida, é fator decisivo para a determinação de qual teoria descritiva da língua é a mais adequada e, conseqüentemente, qual(uais) obra(s) gramatical(is) pode(m) contribuir tanto no planejamento da proposta, a cargo do professor, quanto para a pesquisa, se for necessário, a cargo do estudante. Para isso, o professor precisa se cercar tanto de gramáticas descritivas, que descrevem como a língua é realmente, quanto de gramáticas normativas, que buscam prescrever regras para o uso da língua (BECHARA, 2016; TRAVAGLIA, 2005). A opção por uma destas ou o equilíbrio no uso de ambas auxiliam na transposição externa e interna dos objetos de ensino de gramática.

Ao longo desta seção, apresentamos quatro princípios gerais alinhados ao ensino de gramática. O quadro abaixo tem o objetivo de resumi-los:



Quadro 2 - Princípios gerais para o ensino de gramática

Concepção de linguagem	Interação
Tipos de atividade	Atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas
Norma linguística	Conjunto de variedades que compõem a norma culta
Conceitos de gramática	Gramática internalizada (ponto de partida e proposta de desenvolvimento) Gramáticas normativa e descritiva (opção ou equilíbrio motivado pelos objetivos)

Fonte: elaborado pela autora.

## 2.2 POSSIBILIDADE DE ENTRADA PARA O ENSINO GRAMATICAL PELO GÊNERO DE TEXTO

Atualmente, é consenso entre linguistas que o texto, enquanto “[...] unidade comunicativa de nível superior [...]” (BRONCKART, 2008, p. 87), precisa ser entendido como a unidade de trabalho nas aulas de Língua Portuguesa. Por consequência, o gênero de texto torna-se o objeto de ensino privilegiado.

Então, mesmo que estejamos tratando do ensino de gramática, não há como negligenciarmos a estreita relação entre texto/gênero de texto e gramática. Bulea Bronckart (2016) afirma que a gramática vive nos textos e nos discursos, fato este revelado pelo exame de qualquer produção textual.

Com base nesse ponto de partida, parece um caminho natural a opção de se trabalhar a gramática a partir do gênero de texto. Esta opção não é novidade, uma vez que está na base de várias orientações didáticas, como da *análise linguística* (MENDONÇA, 2006; BEZERRA; REINALDO, 2013), da *gramática contextualizada* (ANTUNES, 2014) e da *reflexão linguística* (SIMÕES *et al.*, 2012). No entanto, a proposta aqui estruturada visa a orientar a transposição de objetos de ensino de gramática oriundos de fenômenos linguísticos presentes em determinado gênero de texto e necessários para a sua produção.

Para construirmos a ancoragem teórico-metodológica dessa primeira entrada para o ensino gramatical, remetemo-nos, inicialmente, às dimensões constitutivas do gênero definidas por Bakhtin (2003): *conteúdo temático* – o que pode ser dizível por meio do gênero; *construção composicional* – relacionada à organização particular dos conteúdos no gênero; *estilo* – caracterizado pelas configurações específicas assumidas pelos fenômenos linguísticos no gênero. Esta última dimensão, ao nosso

ver, constitui-se como ponto de partida para pensarmos na entrada para o ensino gramatical pelo gênero de texto.

Bakhtin (2003, p. 284) afirma que “[...] o estilo linguístico ou funcional nada mais é senão o estilo de um gênero peculiar a uma dada esfera da atividade e da comunicação humana.” Com base na definição de estilo de Bakhtin (2003), Costa-Hübes e Ortega (2017, p. 99) explicam que “[...] o estilo absorve as modificações dos gêneros quando essas são requeridas por novas formas de interação social, o que pode renovar ou transmutar determinado gênero, interferindo, inclusive, em sua construção composicional.” Nesse sentido, o estilo<sup>8</sup> é altamente impactado pelo gênero e pela situação comunicativa, uma vez que as escolhas linguísticas são determinadas a partir do projeto de dizer em curso na interação.

Assim como a análise das demais dimensões constitutivas dos gêneros auxilia o professor na determinação da estrutura do gênero e do seu conteúdo temático, o estilo pode permitir a ele escolher, de forma mais clara e coerente, que fenômenos linguísticos são significativos para a produção do gênero-alvo. Para isso, destacamos a necessidade de se construir o MDG, conceito já abordado no referencial teórico, para reconhecer quais são as características predominantes do gênero, dentre elas os fenômenos linguísticos.

No contexto dos gêneros de texto, não podemos nos deter em conceitos gramaticais, pois, como estilo está ligado à estrutura do gênero, ao seu conteúdo e, claro, à situação comunicativa, as escolhas linguísticas operam para a construção de efeitos de sentido. Assim, a denominação fenômeno linguístico pode contemplar diferentes escolhas que, juntas, operam para o projeto de dizer, indo além de conceitos gramaticais.

Na gênese da entrada para o ensino gramatical pelo gênero de texto, está a tentativa de orientar a seleção dos objetos de ensino de gramática a serem trabalhados em proposta didática. Esses objetos seriam a materialização dos fenômenos linguísticos, resultado da transposição didática. Desse modo, a seleção dos objetos de ensino de gramática pode evitar a repetição de determinados objetos, independentemente do gênero enfocado, como pontuação, variação linguística, tempos verbais; e contribuir para a separação entre o que são fenômenos próprios

---

<sup>8</sup> Bakhtin (2003) faz referência, em sua obra, ao estilo do gênero e ao estilo do autor. Para o trabalho desenvolvido nesta tese, estamos levando em consideração apenas o estilo do gênero.

de um gênero específico e o que são fenômenos comuns a uma gama de textos, pertencentes a diversos gêneros.

Com o intuito de dar concretude à entrada para o ensino gramatical pelo gênero de texto, além de levar em consideração os princípios gerais elencados na seção anterior, destacamos o necessário investimento em um dispositivo de ensino que não só trate dos elementos característicos do gênero, mas também de todas as suas dimensões constitutivas. Para isso, apontamos como caminho possível o trabalho com o Projeto Didático de Gênero (PDG) (GUIMARÃES; KERSCH, 2012; 2014; GUIMARÃES; KERSCH; CARNIN, 2015), pensado a partir das sequências didáticas (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004) e dos projetos de letramento (KLEIMAN, 2001).

O PDG, como geralmente é conhecido, pode ser assim definido:

[...] um termo guarda-chuva para, a partir de uma escolha temática, trabalhar-se um ou mais gêneros em um dado espaço de tempo (um bimestre, por exemplo), sempre com a preocupação de relacionar a proposta a uma determinada prática social. (GUIMARÃES; KERSCH, 2015, p. 15).

O planejamento de um PDG tem início com a identificação de uma prática social relevante para a turma de estudantes; em seguida, um gênero de texto adequado a essa prática é selecionado pelo professor, que também é o responsável pela produção do MDG. Para o desenvolvimento do PDG em sala de aula, estão previstos: a) a apresentação da situação inicial (aos estudantes é descrita a situação comunicativa na qual estarão inseridos); b) a produção inicial, momento em que os estudantes produzem uma primeira versão do texto, com base em suas representações sobre ele e a partir da situação de comunicação estabelecida; c) as oficinas, organizadas a partir do MDG e do diagnóstico da produção inicial. Nelas, são tratadas, por exemplo, as dimensões constitutivas do gênero, incluindo trabalho sobre elementos linguísticos essenciais à produção do gênero, o tema do PDG etc.; d) a produção final, que revela o que, de fato, os estudantes aprenderam no decorrer das oficinas. Sua avaliação é baseada em uma grade de avaliação, previamente construída; e) a reescrita ocorre em etapa posterior. Caso algum(uns) do(s) critério(s) da grade de avaliação ainda não tenha(m) sido contemplado(s) a contento na produção final, o estudante pode, com a reescrita, revisá-lo(s) e reescrevê-lo(s).

Depois de todo esse percurso, o gênero de texto estudado retorna à prática social, cumprindo com o seu papel, que é o de comunicar.

Pensando no ensino de gramática a partir do gênero de texto no PDG, destacamos a necessidade de se planejarem oficinas específicas para o tratamento dos objetos de ensino de gramática, abrangidos pelos fenômenos linguísticos próprios do gênero. A partir disso, os saberes a ensinar vão tomando forma, visto que a transposição didática precisa levar em conta a conceituação a respeito dos objetos de ensino de gramática presentes em diferentes obras gramaticais, normativas e descritivas. Também, com vistas à transposição, a análise das produções iniciais dos estudantes, etapa realizada no início do PDG, pode revelar seus conhecimentos prévios acerca dos fenômenos linguísticos próprios do gênero em estudo, dando pistas de sua gramática internalizada.

No âmbito das oficinas voltadas à transposição dos objetos de ensino de gramática, apontamos a prevalência de atividades linguísticas e epilinguísticas, em relação às metalinguísticas. Como tais objetos contribuem para a concretização de um fenômeno linguístico no contexto de determinado gênero de texto, o trabalho com atividades que partam da situação comunicativa, e que permitam a análise e a compreensão dos usos evocados por ela e seus efeitos de sentido no gênero em foco, tende a ser bem mais proveitoso nesse contexto do que atividades que visam ao trabalho com a metalinguagem. A metalinguagem assume papel acessório, podendo ou não ser necessária, uma vez que a entrada pelo gênero de texto não demanda conhecimento explícito da língua, nem sobre a nomenclatura gramatical.

Por fim, destacamos que, além de a entrada pelo gênero de texto estar mais bem contextualizada em um trabalho maior, que tem como objetivo a produção de determinado gênero, o PDG (ou qualquer outro projeto cujo foco seja a produção de gênero) igualmente pode se beneficiar de um olhar mais focado em fenômenos linguísticos próprios do gênero-alvo. Temos, pois, uma ancoragem teórico-metodológica que ampara não somente o ensino de gramática, como também o ensino de gêneros.

### 2.3 POSSIBILIDADE DE ENTRADA PARA O ENSINO GRAMATICAL PELO TEXTO

Ensinar gramática no âmbito textual requer trabalho distinto do realizado a partir de determinado gênero de texto, pois há fenômenos linguísticos que

transcendem um gênero exclusivo, sendo necessários para a produção de uma gama de textos<sup>9</sup>, pertencentes a diferentes gêneros. Tais fenômenos, para se concretizarem, demandam o acionamento de objetos de ensino de gramática que podem agir de forma autônoma ou conjunta.

Essa entrada para o ensino gramatical compreende um olhar para a construção de sentidos nos textos, que passa pelos mecanismos de coesão e de coerência textual, pela referenciação, pela modalização, entre outros fenômenos linguísticos. Para a sua ancoragem, faz-se necessário amparo nos estudos realizados pela Linguística Textual. Koch (2014) assevera que essa área é de grande importância para o trabalho com o texto na escola, à medida que

[...] a ela compete o estudo dos recursos linguísticos e das condições discursivas que presidem à construção da textualidade e, em decorrência, à produção textual dos sentidos. Isso significa, inclusive, uma revitalização do estudo da gramática; não, é claro, como um fim em si mesma, mas no sentido de evidenciar de que modo o trabalho de seleção e combinação dos elementos, dentro das inúmeras possibilidades que a gramática da língua nos põe à disposição, nos textos que lemos ou produzimos, constitui um conjunto de decisões motivadas que vão funcionar como instruções ou sinalizações a orientar a busca pelo sentido. (KOCH, 2014, p. 178).

Koch (2014), ao tratar do campo que compete à Linguística Textual, apresenta aproximações entre esta e o estudo de gramática, no modo como ambas operam para a construção de sentidos do texto. Há, assim, abertura para se pensar na seleção de objetos de ensino de gramática a partir dos fenômenos linguísticos estudados pela Linguística Textual. Neves (2013) também advoga em prol de um estudo que reflita a respeito do papel da gramática, “[...] que organiza as relações, constrói as significações e define os efeitos pragmáticos que, afinal, fazem do texto uma peça em função.” (p. 11).

Se a entrada para o ensino gramatical é pelo texto, a definição e a seleção dos objetos de ensino de gramática dependem do fenômeno linguístico a ser estudado. Para isso, é papel do professor, tendo em vista diferentes produções textuais de seus estudantes, organizar *corpus* com textos que possam revelar que fenômenos linguísticos ainda não são dominados pelos discentes.

A base conceitual dos objetos de ensino a serem transpostos precisa estar ancorada nos estudos da Linguística Textual e, ainda, em gramáticas descritivas,

---

<sup>9</sup> A entrada da gramática pelo texto se refere ao trabalho com qualquer texto, independentemente do gênero. Dessa forma, não pode ser interpretada como uma entrada que visa ao estudo centrado em um texto específico, como uma determinada notícia de jornal ou conto.

principalmente as voltadas para a língua em uso e elaboradas a partir de pesquisas de linguistas. Esses saberes a ensinar, oriundos da Linguística Textual e de gramáticas descritivas, passam a ser saberes ensinados por meio da articulação entre as atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas, em proposta didática própria.

O ponto de partida consiste nas atividades linguísticas; elas seriam as responsáveis por introduzir o fenômeno linguístico na sala de aula. Tal atividade visa a promover o contato inicial dos estudantes com o fenômeno, a partir dos seus próprios textos. Nesse sentido, a turma pode ler e analisar diferentes textos de sua autoria, selecionados pelo professor, para identificar que fenômeno ainda não foi contemplado a contento. Em seguida, as atividades epilinguísticas são inseridas para a compreensão do papel do fenômeno linguístico em diferentes textos. Essas atividades buscam revelar como se configura a construção de sentido nos textos, tendo em vista o fenômeno e os objetos de ensino de gramática que o compõem. Por último, as atividades metalinguísticas buscam sistematizar as aprendizagens até então construídas e dar concretude terminológica aos estudos realizados no âmbito da proposta.

Destacamos que a entrada pelo texto pode auxiliar professores a delimitar melhor os objetos de ensino a serem trabalhados, pois a análise de textos dos estudantes serve como *locus* para a delimitação desses objetos. Além disso, tal entrada também investe em fenômenos linguísticos amplamente discutidos na esfera acadêmica que são foco da Linguística Textual, como a referenciação, mas que ainda permanecem fora do planejamento do professor de Português.

#### 2.4 POSSIBILIDADE DE ENTRADA PELA GRAMÁTICA COMO OBJETO AUTÔNOMO DE ENSINO

O tratamento autônomo de objetos de ensino de gramática pode também ser uma das possíveis entradas para o ensino gramatical. O texto/gênero de texto, antes central, agora serve como *locus* de observação, manipulação, testagem e confrontação de conceitos gramaticais, dividindo, pois, espaço, se necessário, com sentenças. Por esse ângulo, os objetos de ensino podem ser operados a partir de outros níveis, como sintático, morfológico e morfossintático, uma vez que os fatores responsáveis por sua escolha não são predeterminados pelo texto/gênero, mas sim

por motivações externas. Como exemplos, podemos citar a necessidade de aprofundamento de determinado objeto, estudado sob o viés textual-discursivo, mas que precisa ser melhor explorado a partir de seus diferentes usos e funções, para se chegar à sua conceituação e classificação; ou ainda a necessidade de subsidiar estudo mais completo a respeito de conceitos gramaticais canônicos ligados à morfologia, como o caso das classes de palavras, ou ligados à sintaxe, como as orações subordinadas e coordenadas, a regência verbal e nominal, que, na escola, se mantêm presentes, mas que às vezes pouco contribuem para a aprendizagem dos estudantes, uma vez que à sala de aula são levadas propostas cujo princípio é apenas o de reproduzir o conhecimento, sem que haja o envolvimento dos estudantes nesse processo.

Diferentemente das demais entradas (pelo gênero de texto e pelo texto), cuja abordagem se dá a partir de fenômenos linguísticos que, por sua vez, abarcam diferentes objetos de ensino de gramática para a sua concretização, a entrada pela gramática como objeto autônomo de ensino contempla conceitos gramaticais que se configuram como os próprios objetos de ensino. Nesse sentido, não há, pois, ponto de partida definido *a priori* pelo gênero de texto a ser estudado, nem pelas demandas oriundas dos textos dos estudantes. Os critérios para a seleção do objeto que será focado autonomamente em proposta didática devem ser orientados pela faixa etária e ano escolar dos estudantes, visto que um mesmo objeto pode ser trabalhado em diferentes etapas da escolaridade, com níveis de aprofundamento e abstração diferentes.

Após a escolha do conceito gramatical, torna-se indispensável sua descrição, a partir do apoio em gramáticas normativas e descritivas, para que o professor tenha ciência de quais noções compõem o saber a ensinar. Nesse sentido, são exploradas as noções mais tradicionais relacionadas ao conceito, bem como as mais contemporâneas, estudadas por linguistas, a partir de estudos da língua em uso. Tem-se, assim, um olhar abrangente que permite estudar desde a conceituação, usos e funções, até as diferentes nomenclaturas que um determinado conceito gramatical pode ter, tendo em vista a perspectiva adotada pela gramática consultada.

Como o objeto de ensino gramatical será estudado de forma autônoma, entendemos que ele deva ser foco de uma proposta didática específica, destinada a esse fim. Tal proposta precisa envolver, principalmente, a conceituação sistemática

e a classificação dos conceitos gramaticais, obtidas por meio de trabalho de pesquisa semelhante ao que é proposto pelas *sequências didáticas para aprender gramática* (CAMPS, 2006): elaboração de um problema; levantamento de hipóteses; manipulação de dados; entre eles textos, gramáticas e outros materiais de referência; e confirmação ou refutação de hipóteses. Além disso, para a consolidação do conhecimento gramatical, precisa contemplar atividades (momentos para a exercitação) cujo foco se oriente para a explicitação desse conhecimento pela verbalização.

Pelo viés em que essa terceira entrada aborda o ensino gramatical, também é possível estender sua contribuição para o desenvolvimento do conhecimento científico por parte dos estudantes, pois estes têm a oportunidade de compreender a gramática como ciência, dotada de princípios, conceitos e nomenclatura própria. Perini (2010) defende a ideia de que a gramática é uma ciência e que, quando estudada na escola, precisa ser vista como “[...] uma disciplina científica, tal como a astronomia, a química, a história ou a geografia; ela deve ser estudada porque é parte da formação científica dos alunos – formação essa que se torna cada dia mais indispensável ao cidadão do século XXI.” (p. 18).

Tendo em vista a transposição didática, as atividades a serem realizadas precisam levar em consideração os conhecimentos prévios dos estudantes: a) que usos e funções desse conceito gramatical eles já conhecem?; b) já os estudaram em outro momento na escola? A partir disso, atividades epilinguísticas são acionadas para o desenvolvimento de ações, como observar, manipular dados linguísticos e formular hipóteses; junto a elas, atividades linguísticas auxiliam nos momentos em que os estudantes precisam ler e analisar seus textos, ou segmentos deles, e os de outros indivíduos. Tais processos sustentam a inserção de atividades metalinguísticas. Estas últimas correspondem a movimentos de testagem de hipóteses e à confrontação com diferentes pontos de vista, fundamentados pela consulta em obras gramaticais e em outros materiais de referência, como sites e vídeos hospedados na internet. Ainda, por meio da consolidação e da exercitação, chega-se à construção do conceito gramatical, à estruturação de noções e ao emprego consciente da nomenclatura.

No desenho dessa proposta, o conceito gramatical, necessariamente, precisa ser construído em sala de aula, por estudantes em parceria com o seu professor. Como bem aponta Camps (2006), o professor é o mediador desse processo de



construção. Assim, os saberes a ensinar precisam por ele ser dominados, para que os saberes ensinados façam sentido a seus estudantes, uma vez que estes também terão papel importante em suas aprendizagens.

## PARTE V – METODOLOGIA

### 1 A PESQUISA: DADOS E PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

O estudo ora caracterizado é uma das pesquisas em nível de pós-graduação realizadas no âmbito do projeto *Formação continuada e comunidades de desenvolvimento profissional: aproximações teórico-práticas*, coordenado pela professora orientadora desta tese, o qual será descrito no Capítulo 2 desta Parte V. Os dados em que esta pesquisa se ancora foram gerados, de forma escalonada, entre os anos de 2018 e 2020.

Esta pesquisa consiste em uma investigação qualitativa (MASON, 2002) que opta pelo emprego do termo *geração de dados* (MASON, 2002), por entender que o trabalho desenvolvido foi muito além da mera coleta de dados, pois envolveu a interação entre a pesquisadora (que escreve esta tese), o meio social (o (per)curso de formação continuada e a Escola Antônio Prado), a professora colaboradora (Caroline) e os dados. Dessa intensa interação, muito dados foram gerados: a) planejamento das propostas para posterior desenvolvimento em sala de aula; b) gravações em áudio e vídeo das aulas em que as propostas didáticas 1 e 2 foram postas em prática; c) entrevistas semiestruturadas com a professora Caroline após o desenvolvimento das propostas; e d) produções textuais dos estudantes, assim como atividades respondidas e entregues por eles.

Devido ao grande número de dados, precisei, como pesquisadora, realizar seleção e recorte cuidadosos. Por isso, para fins de análise, e pensando nos objetivos traçados para esta pesquisa, os seguintes dados foram selecionados:

- *Entrada da gramática pelo gênero de texto:* a) planejamento da proposta didática, com foco nas oficinas destinadas à transposição interna dos objetos de ensino de gramática. Esse planejamento foi elaborado a partir da transposição didática externa – descrição dos objetos de ensino de gramática, com base nas obras de Bechara (2009) e de Neves (2000; 2019), discutidos em encontros de mentoria; b) produções iniciais e finais dos estudantes, a fim de comparar o estágio inicial de seus conhecimentos a respeito dos fenômenos linguísticos e posterior presença ou não destes nas produções finais; c) transcrição ortográfica de trechos da entrevista semiestruturada

realizada com a professora Caroline após o desenvolvimento do PDG, em dezembro de 2018.

- *Entrada da gramática pelo texto*: a) planejamento da proposta didática, com atividades destinadas à transposição interna dos objetos de ensino de gramática. Esse planejamento foi elaborado a partir da transposição didática externa – descrição dos objetos de ensino de gramática, com base nas obras de Bechara (2009) e de Neves (2000; 2019), e em textos provenientes de autores ligados à Linguística Textual e, de forma particular, à referenciação, discutidos em encontros de mentoria; b) produções textuais realizadas antes do desenvolvimento da proposta e produções textuais realizadas durante e depois da proposta, a fim de comparar o estágio inicial e final dos estudantes; c) transcrição ortográfica de trechos da entrevista semiestruturada realizada com a professora Caroline após o desenvolvimento das atividades previstas na segunda proposta, em dezembro de 2019.
- *Entrada da gramática como objeto autônomo de ensino*: planejamento da proposta didática, com atividades destinadas à transposição interna dos objetos de ensino de gramática. Esse planejamento foi elaborado a partir da transposição didática externa – descrição dos objetos de ensino de gramática, com base nas obras de Bechara (2009) e de Neves (2000; 2019).

A partir dos dados apresentados, nossa análise se concentra no planejamento das três propostas didáticas desenvolvidas para dar concretude às entradas para o Ensino Fundamental. Em cada uma dessas propostas, examinamos: a) o modo como os princípios gerais elencados para o ensino gramatical – *concepção de linguagem como interação, conceitos de gramática, norma linguística e tipos de atividade* – foram ressignificados; b) os movimentos de transposição didática (interna e externa) realizados pelos objetos de ensino de gramática; c) o ponto de vista da professora Caroline a respeito do desenvolvimento das propostas didáticas 1 e 2<sup>1</sup> em sua sala de aula.

---

1 Esclarecemos que a Proposta Didática 3, destinada à entrada da gramática como objeto autônomo de ensino, não será analisada sob o ponto de vista da professora Caroline, à semelhança das demais. Em função do ano adverso que tivemos em 2020, já detalhado em momentos anteriores desta tese, não tivemos a oportunidade de planejar a proposta em conjunto com a professora, tampouco desenvolvê-la em sala de aula.

## 2 O COMEÇO: DO (PER)CURSO FORMATIVO À PROFESSORA CAROLINE E SUA ESCOLA

Muitas das reflexões que embasaram a construção desta tese tiveram origem durante o (per)curso formativo, iniciado em 2018. Além disso, foi por meio dele que conhecemos a professora Caroline, com a qual trabalhamos no desenvolvimento das propostas didáticas, baseadas em três entradas para o ensino gramatical. Tanto o (per)curso formativo quanto a professora e sua escola são apresentados neste capítulo.

### 2.1 O (PER)CURSO FORMATIVO

O (per)curso formativo teve origem no projeto de pesquisa *Formação continuada e comunidades de desenvolvimento profissional: aproximações teórico-práticas*, aprovado e financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) (Edital Universal 01/2016), sob coordenação de Ana Maria de Mattos Guimarães, docente do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PPGLA) da UNISINOS. Em linhas gerais, os principais objetivos do projeto eram identificar, descrever e analisar como o professor de Língua Portuguesa, inserido em comunidade de desenvolvimento profissional<sup>1</sup>, apropriava-se de conceitos reguladores da BNCC (BRASIL, 2018) e os transpunha para a sua prática de ensino de escrita em sala de aula. Nesse contexto, o trabalho do professor (BRONCKART, 2006) fundamentou o próprio delineamento do projeto e a proposição da comunidade de desenvolvimento profissional, contemplada nos últimos ciclos do (per)curso formativo.

Organizado em oito ciclos de formação, o (per)curso formativo (GUIMARÃES; CARNIN, 2019; 2020) contou com dois estágios: o primeiro orientado para proposição e desenvolvimento de um curso de formação continuada intitulado *Ensino de língua materna e Projetos Didáticos de Gênero nos anos finais do Ensino Fundamental*; o segundo voltado para constituição e manutenção de comunidade de

---

<sup>1</sup> A noção de comunidade de desenvolvimento profissional que orienta o trabalho de pesquisa está ancorada nos pressupostos constituintes das comunidades de prática (WENGER, 2001): o compromisso mútuo, o empreendimento conjunto e o repertório compartilhado. Como diferencial, nossa comunidade não se constitui naturalmente, mas a partir da relação entre a universidade e uma rede municipal de ensino, que incentiva a participação de coordenadores pedagógicos e de professores de Língua Portuguesa (de anos iniciais e finais). (GUIMARÃES; MATIAS, 2020).

desenvolvimento profissional. Embora fossem dois estágios com objetivos distintos, eles se complementavam, conforme enfatizam Guimarães e Carnin (2019, p. 97):

O curso de formação é, a nosso ver, um primeiro passo para a motivação de os docentes seguirem juntos compartilhando suas inquietações e seus progressos, numa verdadeira comunidade de desenvolvimento profissional.

Durante o ano de 2017, a proposta presente no projeto foi discutida em encontros semanais na UNISINOS, às quintas-feiras pela manhã. As reuniões estiveram voltadas para a discussão de textos teóricos que pudessem embasar a organização do curso de formação continuada a ser realizado em 2018.

Inicialmente, as reuniões contaram com um grupo constituído pelos professores doutores Ana Maria de Mattos Guimarães e Anderson Carnin, por três colaboradoras em pós-doutorado, por três estudantes de mestrado e uma de doutorado (a autora desta tese) e por duas bolsistas de Iniciação Científica<sup>2</sup>. Ainda, fizeram parte membros da secretaria municipal de educação de um município localizado na região metropolitana de Porto Alegre, Rio Grande do Sul, parceiro do projeto: a assessora pedagógica da área de Linguagens e o coordenador do setor técnico-pedagógico.

O curso de formação continuada ocorreu durante os dois semestres de 2018, com a participação de professores de Língua Portuguesa (dos anos iniciais – formados, em sua maioria, em Pedagogia; e dos anos finais – formados em Letras) e de coordenadores pedagógicos. No total, foram 80 horas de curso, entre encontros presenciais, realizados tanto na UNISINOS quanto no município parceiro do projeto, e atividades a distância, na plataforma *Moodle*. Tal curso esteve inserido nos ciclos de formação, mais precisamente do Ciclo 1 ao 6.

No Ciclo 1<sup>3</sup>, todo o grupo de professores de Língua Portuguesa e coordenadores pedagógicos foi convidado a refletir sobre conceitos estruturantes para o ensino de língua materna: concepção de linguagem como interação, gênero de texto, letramento e prática social. Durante esse ciclo, foram realizadas atividades

---

<sup>2</sup> As alunas de pós-graduação e as bolsistas de Iniciação Científica tiveram suas pesquisas vinculadas ao projeto.

<sup>3</sup> Os ciclos, mesmo que apresentados separadamente neste texto, para fins de organização de escrita e detalhamento, foram interligados, de modo a facilitar o trânsito do professor entre a sua prática em sala de aula e os conceitos estudados durante o percurso de formação e, posteriormente, nos encontros na comunidade. (GUIMARÃES; CARNIN, 2019; 2020).

e dinâmicas que requereram a participação ativa dos professores, fazendo com que eles deixassem de ser (apenas) ouvintes de um curso de formação.

No Ciclo 2, organizado em forma de oficinas, os quatro eixos de integração do componente curricular Língua Portuguesa presentes na BNCC (BRASIL, 2018) – leitura, produção de textos, oralidade e análise linguística – foram trabalhados e discutidos. Primeiramente, ocorreram as oficinas de leitura e de escrita; depois, as de oralidade e de análise linguística, sempre cada par de oficinas contendo dois encontros e ocorrendo concomitantemente. Para esses momentos, os professores foram divididos em dois grupos, como forma de ter um público menor para facilitar a interação entre professores e formadores e para propor atividades individuais e coletivas. Em todas as oficinas, os docentes em formação realizaram atividades que faziam parte de um PDG, voltado à produção do gênero panfleto, numa simulação em que eles pudessem vivenciar o papel de estudantes, “[...] o que lhes permitiu confrontar, de outro lugar, suas representações sobre o trabalho com cada um dos eixos de ensino pressupostos pela BNCC a partir do trabalho com projetos de ensino.” (GUIMARÃES; CARNIN, 2019, p. 93).

No Ciclo 3, uma síntese globalizadora das oficinas foi realizada, como forma de resgatar os conceitos de base de cada uma delas. Nesse momento, os professores voltaram a ficar todos juntos. Além disso, o PDG foi apresentado ao grupo como um dispositivo de ensino possível (mas não o único) para ser desenvolvido em sala de aula. (GUIMARÃES; KERSCH, 2012; 2015). Para ilustrar como o trabalho com o PDG poderia ocorrer, foi planejado um projeto cujo gênero estruturante era o panfleto, e a entrevista, o gênero complementar. No planejamento, os quatro eixos da BNCC (BRASIL, 2018), em alguma medida, foram contemplados ao longo das 13 oficinas que compuseram o PDG.

No Ciclo 4, os professores se engajaram, junto com seus mentores<sup>4</sup> – formadores e membros do grupo de pesquisa – na elaboração da proposta inicial dos PDG, que deveriam desenvolver em suas salas de aula, com duração média de 20 horas. De maneira mais específica, o mentor, inicialmente, precisou conversar com cada grupo de professores para conhecer a realidade da escola e, mais

---

<sup>4</sup> Entendemos a mentoria como um processo em que o mentor, alguém mais experiente, cumpre o papel de orientar e aconselhar outra pessoa durante a realização de algum trabalho ou projeto. Em nosso contexto, os mentores são os membros do grupo de pesquisa que, durante os ciclos, orientaram os professores de Língua Portuguesa no momento em que estes estavam planejando seus PDG. (GUIMARÃES; MATIAS, 2020).

especificamente, da turma para a qual o projeto seria direcionado. A partir disso, os professores tiveram auxílio para a delimitação do tema, da prática social e do gênero de texto a ser trabalhado. Ainda, o MDG foi produzido, a partir da seleção de exemplares do gênero a ser trabalhado.

No Ciclo 5, a proposta inicial do PDG foi aperfeiçoada, a partir do retorno de cada professor à sua práxis. Visando ao contato mais efetivo, grupos foram organizados em um aplicativo de mensagens instantâneas, e os planejamentos foram produzidos no *Google Docs*, uma das ferramentas síncronas do *Google Drive*, para que todos pudessem ter acesso ao mesmo documento. Nesse caso, ao mentor cabiam a indicação de leituras complementares e a inserção de comentários e sugestões para o aprimoramento dos projetos em desenvolvimento.

No Ciclo 6, os professores que elaboraram PDG puderam apresentá-los à comunidade acadêmica (professores e estudantes da universidade), a membros da secretaria de educação do município parceiro e a debatedores externos à formação, em uma aula aberta, na UNISINOS. Esse ciclo encerrou o curso de formação continuada.

No Ciclo 7, em 2019, uma comunidade de desenvolvimento profissional foi constituída para aprofundar questões relacionadas ao ensino de Língua Portuguesa. Entre seus membros, estavam o grupo de pesquisa e professores de referência, que foram selecionados a partir do critério de terem participado do curso de formação em 2018. Ao mesmo tempo, outras comunidades foram sendo constituídas nas escolas, com o auxílio dos professores de referência.

No Ciclo 8<sup>5</sup>, os professores de referência assumiram o papel de mentores de outros professores, como forma de ajudá-los no planejamento de propostas de ensino e de fomentar discussões acerca de assuntos ligados ao ensino de Língua Portuguesa.

---

5 Em 2020, os encontros da comunidade de desenvolvimento profissional precisaram ser repensados. Com a pandemia de Covid-19, as escolas foram fechadas no final de março, em função da determinação do distanciamento social, e os professores permaneceram em casa, em trabalho remoto. Por esse motivo, foram realizadas reuniões virtuais com os professores de referência, centradas em discussões a respeito de práticas de linguagem contemporâneas, previstas pela BNCC (BRASIL, 2018), além de ter sido retomado o conceito de PDG, em razão da necessidade se planejarem aulas remotas de Língua Portuguesa.

### 2.1.1 A Oficina sobre Análise Linguística

A Oficina sobre Análise Linguística fez parte do Ciclo 2 do (per)curso formativo, ocorrendo como parte do curso, em dois encontros presenciais consecutivos. Foi ministrada pela autora desta tese e pela assessora pedagógica da área de Linguagens da rede municipal parceira.

Assim como as demais, essa oficina visava ao trabalho com um dos quatro eixos de integração da BNCC (BRASIL, 2018); por isso, optamos, naquele momento, por intitulá-la Oficina sobre Análise Linguística, de acordo com o documento, em detrimento de outras designações. Na esteira dessa justificativa, também é importante salientar que a semiótica, perspectiva que aparece ao lado de análise linguística na BNCC – *análise linguística/semiótica* – não foi tratada nos encontros. Em vista do tempo disponível, somente dois encontros, entendemos que seria inviável a abordagem das suas perspectivas, a linguística e a semiótica. Focamos, pois, na linguística.

A preparação da oficina teve início com a leitura da recém-homologada BNCC<sup>6</sup> pelas formadoras, além de um levantamento de referências na área do ensino de gramática/análise linguística existentes. De posse desse conhecimento teórico, foi necessário também, antes do início do curso, conhecer quais eram as concepções que embasavam a prática de cada um dos professores que frequentaria os encontros de formação: *o que ensinavam na aula de Língua Portuguesa? Como ensinavam? Com quais objetivos? O que (já) sabiam sobre análise linguística?*

Para isso, foi disponibilizado o questionário inicial, um formulário *online* elaborado no *Google Forms*, com perguntas de múltipla escolha e outras abertas que exigiam respostas discursivas. Ao todo, 43 professores responderam.

Entre as perguntas abertas, estavam as seguintes: 12) *O que você entende por linguagem?*; 26) *O que você entende por ensino de análise linguística?*; e 27) *Indique as principais leituras realizadas por você sobre o ensino de Língua Portuguesa nos últimos cinco anos.* Embora a pergunta 26 fosse fundamental, pois era especificamente voltada ao assunto que seria abordado na oficina, a 12 daria acesso às concepções dos professores sobre linguagem, dado primordial naquele

---

<sup>6</sup> A homologação da Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil, Anos Iniciais e Finais foi realizada no final de 2017, quando o grupo de pesquisa LID estava iniciando o planejamento do percurso formativo que se iniciaria em 2018.



momento de planejamento da oficina, já que cada concepção de linguagem pode levar a diferentes entendimentos a respeito do que é ensinar gramática/análise linguística; e a 27 poderia compilar as últimas leituras realizadas pelos professores, que serviriam como pistas para delimitar quais conceitos (já) poderiam ser de seu conhecimento.

### Quadro 3 - Exemplos de respostas à pergunta 12

#### **12) O que você entende por linguagem?**

Resposta 1 – Área que compreende o conjunto de meios que oportunizam a comunicação e a interação social.

Resposta 11 – É através da linguagem que o homem comunica suas ideias e sentimentos usando a fala ou da escrita.

Resposta 23 – Linguagem não é só um conjunto de signos, mas também interação, comunicação, experienciar/vivenciar as diferentes manifestações interpessoais.

Resposta 32 – 1. A linguagem vai além da palavra. Ela engloba uma série de elementos determinantes para a comunicação em sociedade, a começar pelo contexto de comunicação e a intencionalidade comunicativa. A linguagem é um campo vasto e complexo a ser apreendido e reaprendido a todo instante, principalmente ao que tange as novas ferramentas de comunicação.

Resposta 35 – Linguagem é qualquer meio que utilizamos para nos comunicarmos.

Fonte: elaborado pela autora.

Pelas respostas, foi possível observar que grande parte dos professores entendia que linguagem é interação, embora utilizasse comunicação e interação como termos sinônimos, o que foge à nomenclatura empregada pela academia, que distingue concepção de linguagem como interação e concepção de linguagem como comunicação. Em vários momentos, foi citado que o uso da linguagem vai além de recursos verbais, demonstrando que os professores reconheciam sua pluralidade.

### Quadro 4 - Exemplos de respostas à pergunta 26

#### **26) O que você entende por ensino de análise linguística?**

Resposta 1 – A relação entre a gramática com a produção escrita dos alunos, a fim de torná-la significativa.

Resposta 15 – A análise linguística envolve a reflexão sobre a língua e a linguagem, a partir dos variados contextos em que são utilizadas.

Resposta 19 – É ensinar os alunos a empregar e reconhecer que existem diferentes recursos linguísticos na construção dos diferentes gêneros e que conforme o texto lido e/ou escrito cumprem uma função na sua comunicação.

Resposta 40 – Conhecer a estrutura da língua.

Resposta 43 – Entendo que é o ensino das classes gramaticais e normas da Língua Portuguesa.

Fonte: elaborado pela autora.

Sobre os conhecimentos a respeito da análise linguística, eles nos pareceram bem variados. Parte dos docentes estabeleceu relação entre texto/gênero de texto e análise linguística, atentando para um trabalho que reflita a respeito dos usos da língua. Além disso, determinadas respostas demonstraram que os professores pareciam não ter clareza quanto às diferenças entre análise linguística e ensino tradicional de gramática (como nomeamos neste trabalho): para alguns, esses conceitos eram sinônimos; para outros, a análise linguística se materializa em práticas que trazem o texto para sustentar o estudo de determinado objeto de ensino de gramática (uma classe de palavras, por exemplo).

#### Quadro 5 – Exemplos de respostas à pergunta 27

**27) Indique as principais leituras realizadas por você sobre o ensino de Língua Portuguesa nos últimos cinco anos**

Resposta 14 – *O Texto da Sala de Aula* (João Wanderley Geraldi), *Preconceito Linguístico* (Marcos Bagno), *Gêneros Textuais e Ensino* (Ângela Paiva Dionísio).

Resposta 15 – Bakhtin (vários), Vigotski, Luria, Marcos Bagno, entre outros.

Resposta 17 – *Gramática e Interação: Propostas para o ensino de gramática* - Luiz C. Travaglia; *Preconceito linguístico* - Marcos Bagno; *Gramática na Escola* - Maria Helena de Moura Neves; *Gêneros do discurso* - Bakhtin (estudos do tema); *Moderna gramática brasileira* - Bechara, entre outros.

Resposta 21 – *Psicogênese da Língua Escrita*, Emilia Ferreiro e Ana Teberosky; *Alfabetizar - Fundamentos e Práticas*, Maria Isabel H. Dalla Zen, Maria Luisa M. Xavier (orgs.); *Alfabetização e letramento*, Magda Soares; *Letramento e alfabetização: as muitas facetas*, Magda Soares; *Práticas pedagógicas em Alfabetização: espaço, tempo e corporeidade*, Luciana Picolli e Patrícia Camini.

Resposta 40 – *Projetos didáticos de gênero na sala de aula de língua portuguesa* - Ana Maria de Mattos Guimarães e Dorotea Frank Kersch (Organizadoras); *Narrativas Verbais e Visuais* - Juracy Assmann Saraiva (Organização); *Gêneros Textuais: Teoria e Prática II* - Vera Lúcia Lopes Cristóvão e Elvira Lopes Nascimento (Orgs.).

Fonte: elaborado pela autora.

As respostas dadas à pergunta 26 revelaram que a maioria dos professores já havia realizado leituras consolidadas na área do ensino de Língua Portuguesa, sobretudo com foco nas seguintes temáticas: variação linguística, gêneros textuais e alfabetização (principalmente os professores pedagogos). No entanto, poucos leram livros voltados a ensino de gramática e/ou análise linguística; percebemos também que as gramáticas, principalmente as normativas, figuraram como uma das leituras prévias desses professores.

As respostas, após serem cuidadosamente analisadas, auxiliaram-nos na proposição de cada uma das atividades realizadas na oficina e na definição de seus respectivos objetivos (conforme o Quadro 6 a seguir). Em síntese, o primeiro

encontro foi destinado à discussão a respeito da prática de ensino dos professores em formação, a partir da Atividade 1 – *Minha(s) proposta(s) para o ensino de gramática*<sup>7</sup>; à conceituação de análise linguística, assim como a suas principais diferenças em relação ao ensino tradicional de gramática. Já o segundo encontro esteve focado na interação entre análise linguística e gênero de texto – no caso específico da formação, a análise linguística no gênero panfleto.

Quadro 6 - Resumo da Oficina sobre Análise Linguística

<b>Primeiro encontro - Bloco 1</b>	
<b>Atividade</b>	<b>Objetivo(s)</b>
1) Apresentação de uma atividade de gramática desenvolvida em sala de aula: - Professores: minha(s) proposta(s) para o ensino de gramática. - Coordenadores: um exemplo de atividade que julga ser frequente em sua escola.	- Conhecer os tipos de atividades que circulam nas aulas de Língua Portuguesa; - Compreender quais são as concepções de linguagem adotadas pelos professores.
2) Discussão do conceito de análise linguística/semiótica presente na BNCC (BRASIL, 2017), a partir da seguinte pergunta: <i>De que forma o eixo da análise linguística/semiótica pode se materializar em nossas práticas em sala de aula?</i>	- Articular os pressupostos presentes na BNCC com a prática dos professores em suas salas de aula.
3) Dinâmica em grupos para a construção de uma tabela comparativa: ensino tradicional de gramática x prática de análise linguística.	- Construir uma compreensão conjunta a respeito das diferenças presentes no ensino tradicional de gramática e na prática de análise linguística.
4) Apresentação dos diferentes tipos de atividades e suas principais características (atividades linguística, epilinguística e metalinguística, segundo Franchi (1988)).	- Abordar os tipos de atividades com base nos objetivos presentes em cada um deles; - Discutir, a partir de exemplos de livros didáticos, os objetivos que subjazem a cada tipo de atividade.
5) Análise das atividades de gramática trazidas pelos professores e coordenadores à luz dos tipos de atividades.	- Propor uma reflexão sobre as atividades que as professoras fazem em suas salas de aula, seus objetivos e sua relação (ou não) com a análise

<sup>7</sup> Pelo questionário inicial, chegamos à conclusão de que nem todos os professores estavam familiarizados com a noção de prática de análise linguística. Por isso, intitulamos a primeira atividade da oficina como *Minha(s) proposta(s) para o ensino de gramática*, para uma melhor compreensão de como entendiam, na sua práxis, o conceito.

	linguística; - Diferenciar os objetivos de propostas de ensino voltadas (1) para a análise linguística em interação com os gêneros de texto e (2) para o ensino focado em tópicos textuais-discursivos.
<b>Segundo encontro - Bloco 2</b>	
6) Relação entre o ensino de gêneros textuais e as abordagens para o ensino de língua (ensino tradicional de gramática e análise linguística).	- Discutir como se dá a prática de análise linguística com base nos gêneros textuais.
7) Análise linguística no PDG.	- Mapear quais elementos linguísticos eram significativos para a escrita do gênero panfleto; - Propor uma atividade de análise linguística.
8) Atividades de análise linguística: os professores no papel de estudantes.	- Expor os professores a uma experiência didática em que eles estivessem no papel de estudantes, a fim de que pudessem experimentar atividades de análise linguística; - Discutir a experiência.
9) Dinâmica de encerramento: <i>O que levo desta oficina sobre análise linguística?</i> e <i>O que eu ainda quero aprender sobre o assunto?</i>	- Reconhecer quais foram as aprendizagens mais significativas das professoras ao longo da oficina; - Saber quais foram as limitações da oficina, para alterá-la/repensá-la para as próximas formações.

Fonte: Bartikoski; Matias (2020).

Durante as apresentações das propostas para o ensino de gramática, notamos que as atividades elaboradas pelos professores seguiam, basicamente, três tipos de abordagens, sendo duas delas com a presença do texto (exemplar de diferentes gêneros, como letra de música, conto, notícia) e uma centrada exclusivamente no trabalho com algum objeto de ensino de gramática.

### Figura 3 - Exemplo de abordagem Tipo 1

- Interpretação do texto no caderno:

1- Interpretação da história:

- Qual o título da história? Por que ela recebeu este título?
- Qual a personagem principal da história? Ela passa por uma mudança, qual?
- Na sua opinião, por que Maria sempre fazia tudo o que as outras ovelhas faziam?

Faremos a correção coletivamente das perguntas, após, será realizado um diálogo sobre autonomia e identidade. Em que momentos agir enquanto grupo nos faz crescer e como perceber que nem tudo que os outros fazem é bom para nós.

- (Caderno) – após colocar esta atividade no quadro, retomar o que quer dizer cada um dos termos.

2- Retire do texto:

- 2 substantivos próprios:
- 2 substantivos comuns:
- 2 adjetivos:
- 2 palavras dissílabas:
- 2 palavras monossílabas:

Fonte: Banco de dados do Projeto Formação Continuada (2020a).

A partir da leitura de uma pequena narrativa, *Maria vai com as outras*, são realizadas perguntas de interpretação textual seguidas de uma atividade metalinguística, cujo único vínculo está no uso do mesmo texto. Há apenas a justaposição de atividades. Pensando na segunda atividade, a narrativa apresentada serve como pretexto para o trabalho com a metalinguagem; a função desempenhada por ela fica restrita a ser um repositório de palavras, o que a descaracteriza como texto, onde os estudantes precisam retirar palavras que se encaixem nas funções morfológicas e fonológicas solicitadas pelo professor. Exige-se, pois, o reconhecimento e a classificação das palavras apenas para a testagem dos conhecimentos por parte dos estudantes.

## Figura 4 – Exemplo de abordagem Tipo 2

Questionário sobre o texto “Príncipe Cinderelo”

Leia novamente e atentamente o texto Príncipe Cinderelo e responda as perguntas conforme segue:

1. Se na frase “A fada era muito atrapalhada e acabou transformando Cinderelo em um macaco enorme e peludo.”, substituíssemos a palavra “atrapalhada” por eficiente, mudaria o sentido de toda a frase? Por quê? Quantas orações temos nesta frase? Por quê? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
2. Qual a intenção do autor na linha 8 em utilizar a palavra “sujinha”? \_\_\_\_\_
3. Qual a função da palavra “um” na frase da linha 8? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
4. Por que as frases da linha 10 e 11 estão entre aspas? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
5. A palavra “você” da linha 12 faz referência a qual personagem? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
6. Na linha 16 qual a intenção do autor em usar a palavra “será” em maiúsculo? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
7. Na linha 24, qual a intenção do autor em usar a conjunção “mas”? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Fonte: Banco de dados do Projeto Formação Continuada (2020a).


No exemplo 2, o texto permanece em destaque; no entanto, as perguntas de interpretação apresentadas na sequência contemplam também perguntas pontuais ligadas aos efeitos de sentido. Observamos uma fluidez de conceitos, principalmente na pergunta 1, pois a análise dos efeitos do sentido ocasionada pela troca dos adjetivos *atrapalhada* por *eficiente* é seguida da contagem do número de orações. Não há, nesse sentido, relação entre as duas questões, embora estejam justapostas na mesma atividade. Ainda, é apresentado um apanhado de conhecimentos que são requeridos dos estudantes, como reconhecer se *um* é numeral ou artigo, para poder explicar sua função na linha 8. Dessa forma, podemos chegar a dois entendimentos: uma longa caminhada já fora percorrida pelos estudantes para que todos conseguissem responder adequadamente às perguntas, servindo a uma espécie de consolidação de conhecimentos anteriores; ou as perguntas têm como objetivo apenas sinalizar questões textuais importantes, como escolhas lexicais e seus efeitos de sentido, mas que não retornam à discussão de forma mais aprofundada em outros momentos. Temos, assim, no exemplo 2, uma tentativa de se distanciar

de atividades centradas na metalinguagem, ao estabelecer interação entre gramática/análise linguística e texto.

Figura 5 – Exemplo de abordagem Tipo 3

**Substantivos primitivos e derivados**

Primitivos	Derivados
<p><b>Flor</b></p> <p>Dão origem a outros substantivos.</p>	<p><b>Flor</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>ista</li> <li>a</li> <li>icultura</li> <li>zinha</li> <li>eira</li> </ul> <p>É formada a partir de outro substantivo</p>



• Pinte de vermelho os substantivos primitivos e, de azul, os derivados abaixo:

carro	pedreiro
dentista	papelaria
pedra	dente
chave	carreta
coqueiro	porta
	papel
	florista

Fonte: Banco de dados do Projeto Formação Continuada (2020a).

Já no exemplo 3, temos uma atividade metalinguística de classificação de substantivos primitivos e derivados, cujo foco é a testagem do conhecimento do estudante. Antes disso, há a conceituação do objeto de ensino, como se fosse a base necessária para a atividade que segue. Nesse exemplo, percebemos que o foco do professor é, estritamente, a metalinguagem.

As atividades selecionadas pelos professores, três delas apresentadas acima, ajudam-nos a reforçar a observação já realizada por Mendonça (2006), de que, na escola, coabitam práticas inovadoras e tradicionais. Contudo, salientamos que nossa intenção nunca foi a de julgar como certas ou erradas as propostas dos professores. Nosso objetivo sempre foi o de conhecê-las.

As contribuições da oficina para esta pesquisa não ficaram restritas ao primeiro encontro. No segundo encontro, ao propormos atividades de análise linguística inseridas em um PDG, cujo gênero estruturante era o panfleto, tentamos propor atividades que tratassem de elementos linguísticos significativos, isto é, elementos essenciais para a escrita desse gênero. Tal determinação sempre esteve em nosso horizonte, pois tínhamos (e ainda temos) a preocupação em direcionar parte das oficinas do PDG para o trabalho linguístico focado no gênero.

## 2.2 A PROFESSORA CAROLINE

Caroline (nome fictício)<sup>8</sup>, professora participante desta pesquisa, graduou-se em Letras Português, em 2010, pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), na modalidade presencial. Em 2013, concluiu seu mestrado em Literatura Brasileira, também pela UFRGS.

A professora tem mais de seis anos de experiência na docência. Durante o desenvolvimento das propostas didáticas, lecionou para turmas do 7º ao 9º ano. Sua carga horária era, na época, de 40 horas semanais na Escola Antônio Prado (nome fictício), da qual trataremos na próxima seção.

A aproximação com Caroline teve início durante sua participação no curso de formação continuada em 2018. Nesse período, a professora, sempre que possível, trazia exemplos de sua prática em sala de aula, como forma de relacioná-la aos conceitos abordados ao longo dos ciclos de formação. Além disso, em vários momentos, também registrou suas dúvidas, principalmente com relação ao ensino de gramática, que, segundo ela, era o *seu calcanhar de Aquiles*. Na Oficina sobre Análise Linguística, quando questionada sobre o que iria levar daqueles dois encontros, Caroline respondeu:

*Eu acho que... foi bem interessante. [...] é que como eu falei: sempre é a minha maior insegurança [...] O que eu gostei mais foi dos exemplos, porque é o que falta. Porque como vocês falaram, na graduação a gente vê, só que a professora não dá a receita, só diz que o não pode. Tá, e o que pode? Aí a gente tem que descobrir no dia a dia, né? Então acho que faz falta esses exemplos, essa prática, como fazer. Então foi bem legal, foi os exemplos que tu trouxe e as atividades que tu trouxe agora, as que*

---

<sup>8</sup> De modo a preservar a identidade da professora participante desta pesquisa, trata-se de nome fictício. Antes do início de sua participação, Caroline assinou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo A).



*a gente fez, coisas práticas. Isso eu vou levar. (BANCO DE DADOS DO PROJETO FORMAÇÃO CONTINUADA, 2020a).*

Após o término dessa oficina, foi feito o convite à professora para que ela participasse desta pesquisa, colaborando para o planejamento e o desenvolvimento de propostas didáticas que visassem à transposição de objetos de ensino de gramática. Caroline aceitou prontamente.

Dessa forma, em 2018, durante os Ciclos 4 e 5 do (per)curso formativo, a professora disponibilizou parte de suas horas de planejamento na escola para a concepção e o desenvolvimento do PDG – *Você sabia?*. O projeto, realizado com estudantes do 8º ano A, enfocou a produção do gênero artigo midiático de divulgação científica.

Em 2019, como uma das professoras de referência da comunidade de desenvolvimento profissional, Caroline participou da elaboração da segunda proposta didática, que abordou a questão da referenciação. O trabalho foi realizado com estudantes do 9º B.

Já em 2020, Caroline, por decisão própria, deixou de ser uma professora de referência, porém se manteve como colaboradora desta pesquisa. A terceira proposta didática, prevista para iniciar em abril do mesmo ano, não pôde ser concretizada em sala de aula, pois, em função da pandemia de Covid-19, as escolas foram fechadas.

Ao longo desses três anos em que Caroline colaborou para a concretização desta pesquisa, muitos dados foram gerados. Além dos próprios materiais didáticos que foram produzidos para o desenvolvimento das propostas, a professora sempre esteve disponível para conversar pessoalmente e de forma remota, por meio de plataforma de mensagens instantâneas e por e-mail.

### 2.3 A ESCOLA ANTÔNIO PRADO

A Escola Antônio Prado (nome fictício) está localizada em um bairro com cerca de 23.823 habitantes, na zona urbana de um município da região metropolitana de Porto Alegre, no Rio Grande do Sul. No entorno da escola, há, em sua maioria, residências e pequenos comércios. Próxima a ela, encontra-se uma das estações do trem que, em sua extensão, liga as cidades da região metropolitana à capital, Porto Alegre. Esse é um meio de transporte bastante utilizado pelos

moradores locais, sendo a forma mais rápida para chegar ao centro da cidade, onde moram.

A maioria das famílias dos estudantes obtém seu sustento por meio de trabalhos informais - são empregadas domésticas, catadores de recicláveis etc. Parte delas também se encontra em vulnerabilidade social. A partir do 8º ou 9º ano, alguns estudantes já trabalham no turno inverso ao da escola, ou acabam evadindo para se dedicarem a um emprego em tempo integral.

A Escola Antônio Prado, conforme estudantes e professores, é um orgulho para a comunidade do bairro. Sua sede ocupa praticamente uma quadra. A escola conta com três saídas, uma principal para os estudantes, uma para os professores que vêm de carro e outra para os pais. Ela possui dois andares: no primeiro, há parte das salas de aula, a sala dos professores, a secretaria, o laboratório de aprendizagem, a biblioteca, uma sala onde ficam os *Chromebooks* (*notebook* desenvolvido pela *Google*), equipamentos que os alunos podem levar para a sala de aula para realizar seus trabalhos escolares, e uma ampla cozinha com refeitório (os alunos podem almoçar na escola todos os dias); no segundo andar, está o restante das salas de aula. No pátio principal, há um grande ginásio, uma quadra de vôlei, além de mesas de pebolim. No outro pátio, há brinquedos para os alunos menores.

A instituição abriga 497 estudantes, divididos entre o turno da manhã e o da tarde. No total, são 20 turmas, do 4º ao 9º ano do Ensino Fundamental. Há 45 professores, entre os que atendem os anos iniciais (pedagogos) e os anos finais (de diferentes disciplinas). Entre eles, três são de Língua Portuguesa e atuam nos anos finais. A disciplina é ministrada em três períodos semanais.

### **3 A CONSTRUÇÃO DE PROPOSTAS DIDÁTICAS A PARTIR DE TRÊS ENTRADAS PARA O ENSINO GRAMATICAL**

Neste capítulo, identificamos os contextos em que as propostas didáticas foram desenvolvidas em parceria com a professora Caroline. Além disso, apresentamos de que modo foram realizados os procedimentos de seleção e de descrição dos objetos de ensino de gramática.

#### **3.1 O CONTEXTO DE DESENVOLVIMENTO DA PROPOSTA DIDÁTICA 1: ENTRADA DA GRAMÁTICA PELO GÊNERO DE TEXTO**

Para o desenvolvimento da Proposta Didática 1, o trabalho com a gramática foi realizado no âmbito de um PDG, em que oficinas específicas visavam ao tratamento de objetos de ensino de gramática ligados aos fenômenos linguísticos presentes no gênero artigo midiático de divulgação científica: os recursos para inserção de vozes sociais e os recursos de captação e de aproximação com o leitor.

A elaboração e o desenvolvimento em sala de aula de um PDG por parte dos professores participantes do (per)curso de formação continuada era um dos principais objetivos dos ciclos finais de formação em 2018. A professora Caroline, a partir da observação de uma turma sua de 8º ano, julgou pertinente o trabalho com o gênero artigo midiático de divulgação científica.

Ao longo daquele ano, os estudantes do 8º ano A estiveram engajados na construção de projetos de pesquisa que abarcavam diferentes áreas do conhecimento, na disciplina de Articulação de Saberes, também ministrada por Caroline. Os trabalhos já haviam sido apresentados na Mostra de Iniciação Científica da escola, e um deles fora selecionado para participar da Feira Municipal de Iniciação Científica e Tecnológica (FEMICTEC), evento da rede municipal de ensino. O gênero artigo midiático seria, então, uma oportunidade para que cada pequeno grupo da turma divulgasse sua pesquisa e seus principais resultados em um outro formato, podendo alcançar mais interessados.

Para o planejamento do PDG, a professora Caroline contou com o auxílio de sua mentora (conforme previsto no Ciclo 4 da formação), a pesquisadora que escreve esta tese. Esse projeto durou em torno de 21 horas-aula, ocorrendo nos três períodos semanais de Língua Portuguesa.

Sob a supervisão de sua mentora, Caroline produziu o MDG do artigo midiático de divulgação científica. Para a composição desse material, foi necessária a seleção de exemplares do gênero. A critério da professora, em razão de seu conhecimento sobre a turma, os três exemplares selecionados faziam parte do acervo online da Revista *Ciência Hoje das Crianças*, a CHC. Para Caroline, esses textos voltados para o público infantojuvenil seriam mais bem compreendidos por sua turma, principalmente porque os temas abordados e a linguagem empregada estariam mais de acordo com a sua faixa etária. Com isso, os artigos midiáticos de divulgação científica que viriam a ser estudados e também produzidos pelos estudantes seriam sempre orientados para crianças e jovens, seus colegas e amigos da escola.

Os exemplares escolhidos serviram de base para o mapeamento das principais características do gênero, incluindo os possíveis objetos de ensino de gramática que seriam necessários para a sua escrita, principalmente porque, a partir da delimitação do público leitor, os objetos sofreriam alterações. Ainda, alguns artigos acadêmicos que tratavam desse gênero foram lidos tanto pela professora quanto por sua mentora.

Além do estudo prévio do gênero, as produções iniciais dos estudantes, escritas individualmente, ajudaram a delimitar quais seriam as dimensões do gênero que poderiam ser contempladas no projeto. Ao todo, o PDG contou com nove oficinas. O acompanhamento das aulas foi feito por meio de filmagens em áudio e vídeo, do início ao fim do projeto, realizadas por uma bolsista de Iniciação Científica. E, a cada aula, a professora dava *feedbacks* sobre tudo o que havia ocorrido, uma forma de reorientar as próximas oficinas, se fosse necessário.

### **3.1.1 A Transposição Didática Externa: Seleção e Descrição de Objetos de Ensino de Gramática Relacionados ao Gênero Artigo Midiático de Divulgação Científica**

Com vistas à transposição didática externa, foi realizado levantamento sobre o que as gramáticas de Língua Portuguesa traziam a respeito dos objetos de ensino de gramática a serem enfocados em oficinas próprias do PDG. A professora Caroline e sua mentora debruçaram-se em três gramáticas, uma normativa, a de Bechara (2009), *Moderna gramática portuguesa*, e duas descritivas, ambas de

Neves (2000; 2018), *Gramática de usos do português* e *A gramática do português revelada em textos*.

No fenômeno linguístico responsável pela inserção de vozes sociais, o objeto de ensino consiste nos verbos de elocução, responsáveis pela introdução de falas de especialistas, sujeitos sempre evocados nos artigos midiáticos como forma de atribuir credibilidade ao texto. O exemplo extraído do artigo *Hora de acordar? Ah, não!* (LEITE, 2015a) ajuda a ilustrar esse uso: “As pessoas estão dormindo muito pouco nas cidades’, *alerta* o biólogo”. Nesse exemplo, o especialista é o biólogo Mario Pedrazzoli, líder de uma pesquisa sobre sono e disposição diurna e noturna. Após a inserção de sua fala, o verbo de elocução *alerta* se remete a ele, no sentido de avaliar de que forma sua fala buscou chamar a atenção sobre os hábitos da população.

A respeito dos verbos de elocução, é importante destacar que eles aparecem apenas nas obras de Neves (2000; 2018). Bechara (2009) não os contempla. Neves (2000; 2018) conceitua verbos de elocução como aqueles que introduzem o discurso, seja o discurso direto, seja o indireto. No caso do discurso direto, o falante tem sua responsabilidade diminuída, pois a citação direta ocupa a posição de oração completiva. Assim, as expressões correferenciais e dêiticas ficam ligadas à oração (a citação direta), e não ao falante. Essa é a forma em que os verbos de elocução aparecem nos artigos midiáticos de divulgação científica, possivelmente porque a transcrição literal da fala do especialista confere muito mais credibilidade ao texto do que uma paráfrase. Geralmente, esses verbos aparecem após o discurso direto. Ainda, é uma característica a utilização das aspas duplas para indicar início e fim do discurso direto. Todas essas questões podem ser vistas neste exemplo: “Na palavra psicologia, tendemos a pronunciar um ‘i’ entre o ‘p’ e o ‘s’, *destaca* o linguista.” (LEITE, 2015b).

Em resumo, na transposição didática externa, as gramáticas de Neves (2000; 2018) auxiliaram na delimitação do objeto de ensino, a partir das finalidades cumpridas por ele no artigo midiático de divulgação científica. Para a transposição didática interna, os saberes a ensinar sobre os verbos de elocução, no contexto do gênero a ser estudado, adquirem estas características: a) verbos de elocução auxiliam na inserção do discurso direto; b) esses verbos geralmente encontram-se

após o discurso direto, estando ligados ao sujeito que fala, o especialista; c) o discurso direto vem sempre acompanhado de aspas duplas.

Quanto ao segundo fenômeno linguístico, os recursos de captação e de aproximação com o leitor requerem a junção de mais objetos de ensino para a sua operacionalização do que os recursos de captação do leitor. Para captar o leitor do público infantojuvenil, os artigos midiáticos de divulgação científica recorrem a frases interrogativas e exclamativas e a pronomes do caso reto de 2ª pessoa (*você/vocês*); para se aproximarem do leitor, buscam utilizar o pronome pessoal reto (*nós*) e o possessivo (*nosso*), além de verbos conjugados na 1ª pessoa do plural. Assim, os objetos de ensino, mais uma vez, precisaram ser pensados a partir do fenômeno linguístico do qual fazem parte.

Embora, na escola, as frases interrogativas e exclamativas sejam comumente conhecidas como pertencentes aos tipos de frase, nas gramáticas analisadas, essa nomenclatura não aparece. Na obra de Bechara (2009), os tipos de frase são nomeados como tipos de enunciado ou classes essenciais de enunciado. Em Neves (2018), chamam-se modalidades de frases.

Bechara (2009) esclarece que os tipos de enunciado têm formatos diferentes; no entanto, todos apresentam uma curva de entonação que transparece a intenção comunicativa do enunciado, criado pelo falante a seu interlocutor. Na escrita, essa entonação é marcada pelos sinais de pontuação. O gramático exemplifica os tipos interrogativo e exclamativo como indagação e tradução de pontos de vista ou sentimentos, respectivamente.

Na obra de 2018, Neves declara que a noção de frase se desdobra em diferentes propósitos comunicativos: “[...] declarar, interrogar, ordenar, exclamar [...]. Compõem-se de uma série de elementos formais em conexão, com uma organização interna, uma entonação específica e um propósito claro e definido.” (p. 1332). Além disso, conceitua frases interrogativas como as que demandam respostas e frases exclamativas, como as que se valem da entonação exclamativa para reforçar uma ordem.

A fim de delimitar os objetos de ensino frase interrogativa e frase exclamativa, é possível apontar que: a) essas frases correspondem a propósitos comunicativos distintos; b) a frase interrogativa serve para indagar, interrogar o interlocutor a respeito de algo. No caso do artigo midiático, busca interpelar o leitor a respeito de algo importante tratado no texto e aguçar sua curiosidade de saber mais; com

frequência, aparece no título; c) a frase exclamativa serve para exprimir emoções, traduzir pontos de vista. No artigo midiático, busca manifestar emoção, principalmente em função do público infantojuvenil; d) ambas modalidades, como são escritas, são acompanhadas de sinais de pontuação: a interrogativa, pelo ponto de interrogação (?) e a exclamativa, pelo ponto de exclamação (!).

Estes exemplos ajudam a ilustrar os apontamentos a respeito dos objetos de ensino: “E você sabe qual é o idioma oficial de países como Angola, Moçambique, São Tomé e Príncipe e Portugal?” (LEITE, 2015b); “Hora de acordar? Ah, não!” (LEITE, 2015a); e “Então, mesmo que você não goste de ir deitar cedo, o ideal é respeitar as necessidades de seu organismo e ir dormir em um horário razoável, para poder dormir bastante!” (LEITE, 2015a).

A captação do leitor, no caso do artigo midiático de divulgação científica voltado ao público infantojuvenil, também abrange o uso do pronome do caso reto *você/vocês* como recurso para interagir proximamente com o leitor. Há a ocorrência apenas do pronome *você*, sem o emprego de *tu*, forma canônica prevista pelas gramáticas normativas para se dirigir ao interlocutor, a 2ª pessoa (BECHARA, 2009).

Assim, os artigos midiáticos recorrem ao uso mais consolidado do pronome *você*, pois não o utilizam como forma de tratamento, mas sim o legitimam como pronome reto de 2ª pessoa, ao lado do *tu*. É importante observar que, na obra de Neves (2000), o pronome *você/vocês* já está inserido na lista de pronomes pessoais, ao passo que, na de Bechara (2009), ele é categorizado como uma das formas de tratamento, ao lado, por exemplo, de *senhor/senhora*. Neves (2000) reforça que “A formas **VOCÊ** e **VOCÊS** se referem à 2ª pessoa, mas levam o verbo para a 3ª pessoa [...]” (p. 458, grifo da autora) e que “O emprego de **VOCÊ** é muito mais difundido do que o emprego de **TU**, para fazer referência ao **interlocutor**.” (p. 458, grifo da autora).

Os exemplos extraídos dos artigos midiáticos vão ao encontro das observações realizadas por Neves (2000): “Então, mesmo que *você* não goste de ir deitar cedo [...]” (LEITE, 2015a); e “[...] aposto que *você* acharia engraçado ouvir alguém falar com o sotaque típico desses lugares” (LEITE, 2015b). Em ambos os exemplos, o pronome *você* vem acompanhado por verbos conjugados na 3ª pessoa.

Já o fenômeno linguístico empregado para se aproximar do leitor compreende os seguintes objetos de ensino de gramática: pronome pessoal reto, pronome possessivo e verbos, sempre relacionados à 1ª pessoa do plural, *nós*.

O pronome pessoal reto *nós* se refere à 1ª pessoa do plural. Para Bechara (2000), esse pronome reto indica um plural que implica o eu e mais outra(s) pessoa(s). Já Neves (2000) revela outros usos do pronome *nós*, ao sinalizar que este sempre envolve um não-eu e que, em muitos casos, seus usos extrapolam a simples pluralização, como neste caso: “É muito comum a referência com o pronome **NÓS** a uma comunidade ou a uma empresa à qual o falante se liga [...]” (p. 461, grifo da autora). Nesse sentido, levando em consideração a definição de Neves (2000), a aproximação com o leitor busca, em sua essência, empregar o pronome *nós* como recurso para dividir experiências, dúvidas, emoções entre o produtor do texto e quem o lê, tornando-os parceiros naquela experiência, fazendo com que haja algo em comum entre eles, principalmente tendo em vista o seu público, o infantojuvenil: “*Nós*, brasileiros, também temos o hábito de pronunciar algumas vogais que nem existem nas palavras escritas.” (LEITE, 2015b).

Como desdobramento do emprego do pronome reto *nós*, os artigos midiáticos recorrem ao pronome possessivo de 1ª pessoa do plural – *nosso/nossos/nossa/nossas* – e à flexão de verbos também na 1ª pessoa do plural, para concordar com o sujeito *nós*.

Sobre o pronome possessivo, Bechara (2009) destaca os seus valores afetivos: “[...] O possessivo, como temos visto, não se limita a exprimir apenas a ideia de posse. Adquire variados matizes contextuais de sentido, muitas vezes de difícil delimitação.” (BECHARA, 2009, p. 183, grifo do autor). No caso em análise, não há uma relação de posse, mas sim de aproximação, de compartilhamento de experiências, que passa pelo uso das flexões de gênero e de número do pronome possessivo: “Embora várias línguas sejam faladas no Brasil, *nosso* idioma oficial é o português.”; “*Nossa* pronúncia é tão distinta que há quem diga até que parece uma língua diferente.” (LEITE, 2015b).

Por fim, os verbos apresentam-se como objeto de ensino importante, porque imprimem ações evocadas pelo pronome *nós*, mesmo que às vezes omitido, como neste exemplo: “*Vamos* com calma.” (LEITE, 2015b). É interessante destacar que, “No verbo português, há categorias que sempre estão ligadas: não se separa a ‘pessoa’ do ‘número’ [...]” (BECHARA, 2000, p. 210). Dessa forma, o número diz respeito aos participantes do acontecimento comunicado, apresentando capacidade quantificadora.



De forma a sumarizar o fenômeno linguístico da aproximação com o leitor, é possível apontar que os objetos de ensino pronome reto, pronome possessivo e verbo flexionados na 1ª pessoa do plural tornando-se interligados nesse contexto de uso. O artigo midiático se aproxima do leitor para dividir questões em comum, como experiências, emoções, dúvidas.

A análise a respeito da proposta de transposição didática e seus desdobramentos serão explorados na Parte V desta tese.

### 3.1.2 A Transposição Didática Interna: os Objetos de Ensino de Gramática em Oficinas do PDG

O PDG contemplou nove oficinas. Entre elas, duas foram destinadas ao trabalho com os fenômenos linguísticos, o que incluiu a transposição didática interna dos objetos de ensino de gramática. No quadro abaixo, é possível visualizar os títulos das nove oficinas, além do tempo disponibilizados (hora(s)-aula dividida(s) em período(s)) para o desenvolvimento de cada uma.

Quadro 7 - Resumo das Oficinas do PDG

29/09	2 períodos	Oficina 1 – Produção inicial individual
19/10	2 períodos	Oficina 2 – Comparação entre gêneros
22/10	1 período	Oficina 3 – Estrutura do gênero
26/10	2 períodos	Oficina 3 – Estrutura do gênero (continuação)
29/10	1 período	<b>Oficina 4 – Recursos para inserção de vozes sociais</b>
Feriado - Finados (02 de novembro)		
05/11	1 período	<b>Oficina 4 – Recursos para inserção de vozes sociais (continuação)</b>
09/11	2 períodos	Oficina 5 – De volta à minha pesquisa
12/11	1 período	<b>Oficina 6 – Recursos de captação e de aproximação com o leitor</b>
Ponte – Feriado Proclamação da República (15 de novembro)		
19/11	1 período	<b>Oficina 6 – Recursos de captação e de aproximação com o leitor (continuação)</b>

23/11	2 períodos	<b>Oficina 6 – Recursos de captação e de aproximação com o leitor (continuação ii)</b>
26/11	1 período	Oficina 7 – Elaboração da grade de avaliação
30/11	2 períodos	Oficina 8 – Produção final em grupos
03/12	1 período	Período para ajuste
07/12	2 períodos	Oficina 9 – Reescrita

Fonte: elaborado pela autora.

Na Oficina 4, os recursos para inserção de vozes sociais foram trabalhados ao longo de cinco atividades, descritas resumidamente abaixo.

Atividade 1: os estudantes tiveram o primeiro contato com as vozes sociais. Eles deveriam retomar o artigo midiático de divulgação científica *Hora de acordar? Ah, não!* para responderem o porquê de o biólogo Mario Pedrazzoli ter algumas de suas falas transcritas e inseridas no texto. Em seguida, estava prevista uma explanação da professora a respeito das vozes sociais.

Atividade 2: leitura do artigo *Nova língua brasileira*.

Atividade 3: realizada em duplas, essa atividade consistiu no recebimento de uma folha (quatro duplas receberam a mesma folha) contendo trechos com citações diretas retiradas de um artigo midiático de divulgação científica e três comandos de manipulação dos trechos, como este: *Transforme o discurso direto em discurso indireto*. O trecho foi lido, e a Comando 1, realizado pela dupla. Em seguida, essa folha foi entregue a outra dupla para a realização do Comando 2, que, por sua vez, passou a outra folha adiante, para a realização do Comando 3. Por fim, cada dupla leu as respostas presentes em sua folha, a fim de compará-las com as respostas dos colegas que também possuíam a mesma folha.

Atividade 4: a professora escreveu no quadro: *Imagine que você é um especialista no assunto igualdade de gênero<sup>1</sup>. Como você explicaria a importância de se debater esse tema na sociedade hoje?*. Em duplas, os estudantes passaram pela experiência de serem tanto o especialista (aquele que tem sua fala inserida no artigo) quanto o autor do texto (aquele que transcreve a fala do especialista e a insere em seu texto).

<sup>1</sup> A professora resolveu trabalhar com o tema desigualdade de gênero porque essa fora a temática abordada pelo grupo de estudantes que teve seu projeto de pesquisa premiado na mostra científica da escola.

Atividade 5: os estudantes realizaram uma reflexão acerca de suas produções iniciais, a partir destas perguntas: *Você também utilizou vozes sociais para dar mais credibilidade à sua pesquisa? Caso você não tenha utilizado: quais vozes sociais poderiam aparecer? Quem poderia ser citado? E de quais formas você poderia citar essas pessoas?*

Já na Oficina 6, os recursos de captação e de aproximação com o leitor foram abordados em três atividades, descritas resumidamente abaixo:

Atividade 1: a partir de um anúncio publicitário, os estudantes analisaram como esse gênero usava os recursos linguísticos para captar seus leitores. Em seguida, esse gênero foi comparado ao gênero artigo midiático de divulgação científica, a fim de verificar como o segundo captava seus leitores.

Atividade 2: a captação do leitor, no artigo midiático de divulgação científica, passa também pela inserção de um título atrativo; este foi o foco dessa atividade. Para compreender a importância do título, os estudantes visitaram o site da Revista *Ciência Hoje das Crianças* para ler alguns títulos de artigos midiáticos e, posteriormente, discutir se eles captavam ou não seus leitores. Em seguida, a professora discutiu com a turma esta questão: *A partir dos títulos apresentados, qual poderia ser o título do seu artigo midiático de divulgação científica?*

Atividade 3: essa atividade esteve voltada para os recursos de aproximação com o leitor. Novamente, o anúncio publicitário serviu como ponto de partida e para contrastar com o artigo midiático. Para isso, perguntas orientadoras foram apresentadas aos estudantes, que, posteriormente, foram discutidas no grande grupo.

### 3.2 O CONTEXTO DE DESENVOLVIMENTO DA PROPOSTA DIDÁTICA 2: A REFERENCIAÇÃO EM DIFERENTES TEXTOS

A segunda proposta didática, realizada em 2019, visava ao trabalho com um fenômeno linguístico presente em diferentes textos. Para isso, a professora Caroline separou produções textuais de sua turma de 9º ano para serem analisadas em conjunto com a pesquisadora que escreve esta tese.

Após a análise dessas produções pertencentes a dois gêneros de texto distintos – o relato pessoal e a crônica –, a professora e sua mentora optaram pelo trabalho com a referenciação, tendo em vista a dificuldade da turma do 9º ano B em

realizar a progressão referencial em seus textos. Com base nisso, uma proposta didática foi planejada, com um total de 11 atividades voltadas para a manipulação de diferentes textos, inclusive dos próprios estudantes, passando também por atividades de sistematização e focadas em conhecimentos metalinguísticos, sempre tendo em vista a operacionalização dos objetos de ensino de gramática selecionados a partir do fenômeno linguístico da referenciação.

Pela proximidade com o final do ano e pelos diversos compromissos que atravessam o cotidiano de uma sala de aula, a proposta foi desenvolvida em 11 horas-aula. Essas aulas foram gravadas em áudio e vídeo por uma bolsista de Iniciação Científica. A professora, sempre que possível, enviava áudios via aplicativo de conversas instantâneas para informar como estava o andamento da proposta e como os estudantes estavam respondendo a ela.

### **3.2.1 A Transposição Didática Externa: Seleção e Descrição de Objetos de Ensino de Gramática Relacionados à Referenciação**

A proposta didática que buscou dar concretude à entrada para o ensino gramatical pelo texto esteve voltada para a seleção e a descrição de objetos de ensino de gramática relacionados à referenciação. Para se chegar a esse fenômeno linguístico, a professora Caroline e sua mentora analisaram produções textuais escritas de estudantes da turma do 9º ano B, como a apresentada abaixo (ver produção textual original no Anexo B)<sup>2</sup>:

#### Quadro 8 - Exemplo de produção textual analisada

Minha relação com os livros hoje não é igual quando eu era pequeno. Hoje eu não leio mais não gosto de pegar um livro para ler, mais se eu gostar de um livro eu leio mais não consigo ler todo o livro mais minha relação com os livros não é muito boa.

Mais é preciso aprender a gostar de ler livros porque os livros vão me ajudar no futuro a conseguir um bom emprego e outras coisas mais.

Fonte: Banco de dados do Projeto Formação Continuada (2020d).

Durante a análise, foi possível observar questões ligadas à coesão referencial, que, para Koch (2010), pode ser descrita como "[...] aquela em que um

<sup>2</sup> Realizamos a transcrição literal do trecho escrito por um dos estudantes do 9º ano B. Tal prática será adotada, daqui em diante, todas as vezes em que textos de estudantes forem apresentados.

componente da superfície do texto faz remissão a outro(s) elemento(s) nela presentes ou inferíveis a partir do universo textual." (KOCH, 2010, p. 33). Trata-se de uma habilidade prevista pela BNCC (BRASIL, 2018) e que precisa ser desenvolvida principalmente entre o 6º e 7º ano: "(EF67LP36) Utilizar, ao produzir texto, recursos de coesão referencial (léxica e pronominal) e sequencial e outros recursos expressivos adequados ao gênero textual.". No entanto, tal habilidade aparentemente não havia sido desenvolvida a contento pelos estudantes do 9º ano. Na produção apresentada como exemplo e em outras analisadas, foi perceptível que o referente era retomado da mesma forma, sempre por repetição, sem o emprego de outros mecanismos de referenciação.

A partir disso, tendo em vista essa modalidade de coesão, chegou-se ao fenômeno linguístico da referenciação. De acordo com Santos (2015), a coesão referencial é um tema recorrente nos livros didáticos de Língua Portuguesa, porém sempre explorado de forma simplória, apenas como uma busca de referentes no texto. Pela necessidade de se tratar de forma mais complexa tal tema, a autora (SANTOS, 2015) entende que a referenciação é o processo capaz de ir além de apenas localizar o referente nos textos, uma vez que é importante também compreender os efeitos de sentido que são construídos nos textos durante o ato de referenciar. Neves (2013, p. 75-76), nessa mesma linha de raciocínio, destaca que:

[...] o processo de referenciação, ou seja, a montagem da rede referencial do texto, não se reduz à construção e à identificação de objetos da realidade - muito menos à simples 'substituição' de uma forma referencial por outra, como muitas vezes se tem sugerido -, mas diz respeito à própria constituição do texto como uma rede em que referentes são introduzidos como objetos de discurso [...]

Diante disso, a segunda proposta didática debruçou-se sobre o trabalho com a referenciação, entendendo-a como parte essencial da construção da coesão referencial. O primeiro passo para o desenvolvimento da proposta foi a discussão do artigo intitulado *Referenciação* (SANTOS, 2015) com Caroline. Esse artigo trata da importância do trabalho com os processos referenciais, a partir de textos reais e da sua análise, trazendo exemplos à luz do que pode ser realizado em sala de aula.

Em encontro presencial, Caroline, inicialmente, destacou suas principais impressões a respeito da leitura do artigo:

*[...] eu achei bem bom bem interessante né acho que traz também outros exemplos que não fica só naquela: haha ((Caroline e a entrevistadora riem de algum barulho)) que não fica só naquela busca do referencial do pronome no texto né então pra mostrar como a referenciação ela é mais ampla ela pode não ter um pronome no texto pra ser buscado e ainda assim ter uma referência né uma refere- achei bem legal achei bem bom uma reflexão bem bacana [...] (BANCO DE DADOS DO PROJETO FORMAÇÃO CONTINUADA, 2020b).*

A professora cita como interessantes as abordagens realizadas a partir dos textos presentes no artigo, pois estas fogem às clássicas tentativas de fazer os estudantes apenas localizarem referentes nos textos. Durante essa conversa, Caroline também mencionou que os professores das demais disciplinas tinham o hábito de sempre assinalar como errada a retomada do referente por repetição e acabavam descontando nota por isso, o que deixava a maioria dos estudantes confusa, sem saber como escrever de forma diferente.

Antes da seleção e da descrição dos objetos de ensino de gramática, foi necessário estudo a respeito da referenciação, que teve início com a leitura do artigo já apresentado acima. Além dele, outros artigos e capítulos de livros foram utilizados. A partir desse estudo prévio, bem como da realidade da turma de 9º ano e do período em que a proposta seria desenvolvida – no terceiro trimestre, entre os meses de novembro e dezembro –, o fenômeno linguístico da referenciação foi trabalhado a partir desta perspectiva: a) a referenciação é um fenômeno linguístico-textual processual que se constrói na interação; assim, os efeitos de sentido provocados pelas escolhas dos falantes, quando retomam referentes, precisam ser analisados (SANTOS; CAVALCANTI, 2014); b) a referenciação constrói e reconstrói objetos de discurso, que, por sua vez, “[...] não são simples rótulos para designar as coisas do mundo. Eles são construídos e reconstruídos no interior do próprio discurso, de acordo com nossa percepção do mundo [...]” (KOCH; ELIAS, 2010, p. 124); c) atualmente, não existe mais a distinção entre anáfora e catáfora. Utiliza-se, como termo genérico, anáfora (SANTOS; CAVALCANTE, 2014); d) os processos referenciais incluem a anáfora, que pode ser direta, quando faz remissão a um objeto de discurso já apresentado anteriormente no texto, indireta, quando é introduzido um referente novo para o cotexto, que pode ser compreendido por meio de âncoras cotextuais, e encapsuladora, quando um elemento (um sintagma, um pronome demonstrativo etc.) resume uma porção de texto; além da dêixis,

caracterizada como sendo parte do ponto de vista do enunciador, podendo explicitar, por exemplo, pessoa, tempo e espaço. Na dêixis, o objeto de discurso se torna acessível porque está ancorado no momento da enunciação. (SANTOS; CAVALCANTI, 2014).

Para o trabalho em sala de aula, naquele momento, optou-se pelo estudo da anáfora direta e da anáfora encapsuladora. Assim, é importante destacar que o fenômeno da referenciação não foi totalmente explorado na proposta didática, tampouco foi uma pretensão da professora e de sua mentora. Por isso, o enfoque esteve em parte dos recursos que compõem a anáfora, o que também deixou de lado a dêixis.

Para a construção de entendimentos a respeito da anáfora direta e da anáfora encapsuladora (um tipo de anáfora indireta), os seguintes objetos de ensino de gramática foram selecionados: pronomes (retos, oblíquos, possessivos e demonstrativos), repetição, sintagmas nominais, hipônimo e hiperônimo. Destaca-se que outros recursos apareceram ao longo do estudo, uma vez que o trabalho envolvia a manipulação de diferentes textos. No entanto, os objetos elencados acima foram os mais recorrentes no *corpus* de textos selecionados e analisados antes da elaboração da proposta e, ainda, os que melhor condiziam com as capacidades dos estudantes do 9º ano B, de acordo com a professora.

Mais uma vez, a professora Caroline e sua mentora voltaram-se para a análise de gramáticas, dessa vez, as duas gramáticas descritivas de Neves (2000; 2018), cujo foco está nos usos do português nos diferentes textos, para a descrição dos objetos de ensino de gramática.

A classe de palavras pronome ocupa papel importante na retomada anafórica, pois tem função textual, ao “[...] garantir a continuidade do texto, remetendo a elementos de próprio texto.” (NEVES, 2000, p. 452). Neves (2000) destaca que o pronome pessoal (reto e oblíquo) “[...] é um elemento que tem como traço categorial a capacidade de fazer **referência pessoal** [...]” (grifo da autora, p. 449), seja a uma pessoa, seja a uma coisa. Recorre-se, em especial, aos pronomes pessoais de terceira pessoa, como nestes exemplos extraídos de um artigo midiático de divulgação científica: “Pronto: você acaba de descobrir a importância das abelhas na natureza. **Elas** contribuem para a reprodução das plantas!” e “Para entender a importância das abelhas, vamos começar imaginando-**as** na colmeia.” (SANTOS, 2019, grifo nosso).

A respeito dos pronomes possessivos, Neves (2018, p. 516) afirma que “A referenciação feita pelos elementos tradicionalmente chamados de POSSESSIVOS constitui, assim, um tipo de referência pessoal.” Isso porque o possessivo está estritamente ligado à pessoa ou coisa a que se refere: “Em setembro de 2017, o Tribunal de Justiça de Minas Gerais validou a certidão de óbito de Eliza. O corpo **dela** nunca foi encontrado.” (CANOFRE; GABRIEL, 2019, grifo nosso), conforme trecho de notícia que apresenta a forma *dela* (aglutinação da preposição + pronome possessivo).

Já os pronomes demonstrativos sempre fazem referência ao contexto ou à situação de comunicação (no caso da dêixis), por isso são reconhecidos como palavras fóricas (NEVES, 2000, p. 491). São recorrentemente empregados em anáforas: “Acontece que, ao pousarem em uma flor, as abelhas levam consigo diversos grãos de pólen, que ficam grudados no seu corpo. Pousando em outra flor, **esses** grãos de pólen podem se soltar e cair no estigma [...]” (SANTOS, 2019, grifo nosso). Ainda, os demonstrativos também podem recuperar informação presente em uma porção de texto anterior, isto é, operam para a construção das anáforas encapsuladoras, conforme o exemplo no gênero entrevista: “Não vou fingir que moro no barraco. Seria constrangedor fazer **isso** à esta altura do campeonato. Não vou fingir que passo fome [...]” (UOL, 2019, grifo nosso); e no gênero notícia: “A equipe, que ficou parada por um ano e sete meses, deve disputar a terceira divisão do Campeonato Mineiro no ano que vem, mas **isso** só ocorrerá no segundo semestre.” (CANOFRE; GABRIEL, 2019, grifo nosso).

Outro mecanismo de referenciação comumente empregado é a repetição, embora, na escola, ela possa ser condenada, como Caroline mesmo menciona. Em diferentes textos, é possível perceber a repetição do referente que às vezes pode ser ligada à intenção de lhe dar ênfase, à não existência de sinônimo compatível ou, ainda, ao objetivo de auxiliar os leitores, como ocorre no artigo de divulgação científica, que tem como público-leitor o infantojuvenil: “[...] **os apicultores** vem percebendo o desaparecimento das populações de abelhas. A primeira notícia sobre o desaparecimento delas veio dos Estados Unidos, em 2006, quando **os apicultores** da Califórnia observaram grande perda de colônias de abelhas.” (SANTOS, 2019, grifo nosso).

O emprego de hipônimo e de hiperônimo também é recorrente quando se pretende fazer a retomada de referentes, ocorrendo de duas formas. Em uma delas,



o objeto de discurso se apresenta como um substantivo próprio, um hiperônimo, que, na conceituação de Neves (2018, p. 233), “[...] são, basicamente, nomes específicos que conferem identidade a pessoas [...] lugares geográficos [...] ou logradouros, corpos celestes, livros [...]”; em seguida, é retomado por um substantivo comum, um hipônimo. Assim, vai-se do específico (hiperônimo) para o geral (hipônimo). Isto pode ser percebido neste trecho extraído de uma notícia: “A Secretaria de Cultura de Novo Hamburgo confirmou show de **Nando Reis** durante a Virada Cultural [...] O **cantor** irá se apresentar no domingo [...]” (JORNAL NH, 2019, grifo nosso). Em outros casos, pode-se ter apenas substantivos comuns e, ainda assim, haver relação de hiperonímia e hiponímia, como quando emprega-se um substantivo mais abrangente (animal / leão) ou um substantivo mais específico (imóvel / apartamento).

Por fim, recorre-se também a sintagmas nominais como forma de retomar referentes. Esses sintagmas têm como núcleo um nome (substantivo), que se alinha a artigo ou a pronome (NEVES, 2018). Nesse sentido, um referente, geralmente formado por apenas uma palavra, pode ser retomado, no mesmo texto, por uma expressão, como ocorre nesta notícia: “Bruno disputou apenas uma partida com o time, a sua estreia, no dia 5 de outubro, quando começou no banco de reservas. **O ex-goleiro do Flamengo** conseguiu progressão ao regime semiaberto em julho.” (CANOFRE; GABRIEL, 2019, grifo nosso).

Tendo em vista os objetos de ensino de gramática selecionados – pronomes, sintagmas nominais, repetição, hipônimo e hiperônimo – e suas respectivas descrições, uma proposta didática específica foi elaborada juntamente com a professora Caroline. A análise a respeito da proposta e seus desdobramentos serão explorados na Parte V desta tese.

### **3.2.2 A Transposição Didática Interna: os Objetos de Ensino de Gramática em Atividades Didáticas sobre Referenciação**

Ao todo, a Proposta Didática 2 contou com dez atividades. No quadro abaixo, apresentamos a organização das atividades, além do tempo disponibilizado (hora(s)-aula dividida(s) em período(s)) para o desenvolvimento de cada uma delas.

Quadro 9 - Resumo das atividades didáticas

05/11	2 períodos	Atividade 1 Atividade 2 Atividade 3
Aplicação da Prova Brasil – (06 de novembro)		
12/11	2 períodos	Atividade 4
Empréstimo de período a outro professor – (13 de novembro)		
19/11	1 período	Atividade 5
20/11	1 período	Atividade 6
26/11	1 período	Atividade 7
27/11	1 período	Atividade 8
03/12	2 períodos	Atividade 9
04/12	1 período	Atividade 10

Fonte: elaborado pela autora.

Passamos, agora, à descrição resumida de cada atividade.

Atividade 1: exposição de trechos de textos dos próprios estudantes para que eles, em pequenos grupos, discutissem que elementos linguísticos se apresentavam como recorrentes nos textos examinados. A turma, com ajuda da professora, discutiu a respeito e chegou à conclusão de que existiam muitas repetições, o que dificultava a progressão do texto.

Atividade 2: com base na discussão realizada na primeira atividade, a professora explicou aos estudantes que eles iriam, ao longo de algumas aulas, estudar como aperfeiçoar suas produções escritas, de modo a conhecer novos meios de retomar os referentes.

Atividade 3: leitura de notícia veiculada no jornal Folha de São Paulo: *Goleiro Bruno tem contrato rescindido após 45 minutos em campo*. Nessa atividade, os estudantes, junto com a professora, construíram um esquema para evidenciar como o objeto de discurso *Goleiro Bruno* era retomado ao longo da notícia. Na sequência, responderam a algumas perguntas sobre essas formas de retomada.

Atividade 4: proposição de um jogo, organizado em pequenos grupos de quatro estudantes. Para cada rodada do jogo, quatro no total, um estudante foi o responsável por ser o juiz. Ao juiz eram atribuídas as tarefas de dar início ao jogo, introduzindo um objeto de discurso a partir de uma frase, ambos contidos em uma carta entregue ao grupo, e de anotar as respostas dadas por seus colegas. Os

demais estudantes precisavam retomar o objeto de discurso apresentado de outras formas, sempre empregando-o em frases que dessem continuidade ao texto oral. Ao final, a professora inseriu todas as frases no quadro para discutir com a turma os resultados da atividade, como dificuldades e facilidades.

Atividade 5: a partir de dados referentes à cidade onde fica localizada a escola, os estudantes produziram individualmente um verbete sobre a localidade, como se fossem publicá-los no site Wikipédia.

Atividade 6: de modo a diagnosticar os conhecimentos metalinguísticos dos estudantes com relação à classe de palavras pronome, muito usada na retomada anafórica, a professora entregou uma folha contendo três pequenos textos que tratavam da apresentação de três personagens conhecidos. Os estudantes deveriam, a partir das indicações entre parênteses, preencher as lacunas com os referentes mais adequados.

Atividade 7: voltada ao trabalho com as anáforas encapsuladoras, essa atividade envolveu a análise de um artigo midiático de divulgação científica, *Abelhas em apuros*, e de trechos retirados de notícias da internet.

Atividade 8: em conjunto com a professora, os estudantes realizaram a reescrita de um texto escrito por um estudante da turma, orientando-se para a (re)construção da progressão referencial. A atividade foi feita coletivamente com a ajuda do *Documentos Google*, do *Google Drive*.

Atividade 9: direcionada para a sistematização dos conhecimentos aprendidos, o objetivo da atividade era o de estabelecer relação entre a constituição das anáforas e os recursos gramaticais empregados. A professora entregou para cada estudante trechos de textos já trabalhados e outros escolhidos para o desenvolvimento da atividade. Os estudantes precisaram ler e recortar esses trechos, separando-os de acordo com o recurso utilizado para a progressão anafórica, mas sem a interferência do professor, apenas por dedução, tendo como base estes recursos: repetição, pronome, hiperônimo/hipônimo e frase usada para retomar palavra ou trecho. Após essa primeira etapa, a atividade foi corrigida no grande grupo.

Atividade 10: como última atividade, os estudantes, individualmente, produziram um relato pessoal (gênero já trabalhado pela professora em outro momento) sobre como foram os anos em que eles estudaram na Escola Antônio Prado, já que era o último ano deles na instituição. O objetivo dessa produção foi

mapear de que forma os conhecimentos a respeito da referenciação foram aprendidos pelos estudantes.

### 3.3 A CONSTRUÇÃO DA PROPOSTA DIDÁTICA 3: O ARTIGO COMO OBJETO AUTÔNOMO DE ENSINO

A terceira proposta didática estava prevista para ser realizada no primeiro semestre de 2020 com um 7º ano do Ensino Fundamental, conforme indicação da professora Caroline. No entanto, praticamente um mês após o início do ano letivo, as instituições de ensino brasileiras foram fechadas, em função da pandemia de Covid-19, o que inviabilizou o desenvolvimento da proposta em sala de aula.

Apesar dos contratemplos, para que se pudesse pensar em meios de concretizar a entrada da gramática como objeto autônomo de ensino, a classe de palavras artigo foi escolhida. Sua escolha foi motivada pelos questionamentos realizados pela professora Caroline, em 2019, após a conclusão da Proposta Didática 2.

*[...] tem alguns conteúdos que são de anos, né, que são das séries. Então eu fico pensando assim: como é que trabalhar os conteúdos que não são um problema nos textos deles, mas que são das séries [...] eles precisam saber o que que é, por exemplo, um sujeito, né? Eles precisam saber o que é o sujeito da oração, isso não é um problema nos textos deles, eles constroem bem o sujeito no texto deles, eles constroem bem um predicado, né. Mas como é que eu vou fazer um projeto em que isso não é um problema no texto deles, mas eles precisam conhecer. Enfim, é só isso que eu fiquei pensando, mas aí é um pensamento meu, que eu fiquei refletindo, assim é uma coisa pra pensar. (BANCO DE DADOS DO PROJETO FORMAÇÃO CONTINUADA, 2020b).*

A professora se mostrou preocupada em também desenvolver trabalho voltado a objetos de ensino de gramática que pudessem ser tratados autonomamente, pois, de acordo com sua experiência, nem todos os objetos de ensino estão ligados a texto, ou se apresentam como dificuldades presentes nas produções textuais dos estudantes. Por isso, o artigo foi escolhido, pois é uma classe de palavras que sempre aparece indicada nos Planos de Estudos das escolas, entre o 6º e 7º ano, e que, geralmente, é empregada de maneira adequada pelos estudantes em suas produções. No entanto, apesar de estar presente nos documentos escolares de Língua Portuguesa, o artigo recebe tratamento superficial;

apenas sua definição e as palavras que pertencem a essa classe são apresentadas, como se isso fosse suficiente; mas entendemos que somente esse processo não permite ao estudante compreender sua importância no funcionamento da língua.

### **3.3.1 A Transposição Didática Externa: Seleção e Descrição de Objeto de Ensino Autônomo de Gramática Artigo**

Para a descrição do objeto de ensino de gramática artigo, as gramáticas de Neves (2000; 2018) e de Bechara (2009) foram consultadas.

Bechara (2009) inicia sua explanação a respeito do artigo destacando que os verdadeiros artigos são os definidos – *o, a, os, as* -, vindo estes vindos sempre anteriormente aos substantivos, na condição de seus adjuntos. Já os indefinidos – *um, uns, uma, umas* -, para o autor, são distintos dos definidos, sendo que apenas compartilham a função de serem adjuntos dos substantivos, pois em outros aspectos se “[...] diferem pela origem, tonicidade, comportamento no discurso, valor semântico e papéis gramaticais.” (p. 153).

Por sua vez, Neves (2018) questiona a simples classificação do artigo em definido ou indefinido, já que esses termos “[...] são muito vagos, de modo que, indo-se simplesmente nessa direção, é difícil chegar a um equacionamento minimamente seguro dessa questão. Por exemplo, um nome definido pode ser genérico [...]” (p. 405). Nesse sentido, a autora esclarece que o pronome definido determina e identifica tanto um substantivo individualmente – *o livro*, quando o nome do livro já foi dito em outro momento do texto, como forma de retomá-lo – quanto um substantivo que representa uma classe – *o livro*, para tratar do objeto. Tal questão também aparece na gramática de Bechara (2009), quando o autor explica que esse artigo definido “[...] identifica o objeto designado pelo nome a que se liga, delimitando-o, extraíndo-o de entre os objetos da mesma classe, como aquele que já foi (ou será imediatamente) conhecido do ouvinte [...]” (p. 153).

Tanto Bechara (2009) como Neves (2000; 2018) destacam que o artigo definido cumpre a função de substantivar qualquer unidade linguística, isto é, altera a classe dessa unidade, que passa a ser um substantivo: *olhar* (verbo), *o olhar* (substantivo). O artigo definido, mesmo nesse caso, como sublinham os autores, permanece como adjunto adnominal.

Bechara (2009) também esclarece que, quando o artigo definido está junto de um nome que, por si só, não marca gênero e número, ele é o responsável por essa demarcação: *a cliente, o cliente, o lápis, os lápis*.

Quanto ao artigo indefinido, Neves (2018) argumenta que este é usado “[...] quando não há intenção de particularizar, nem na situação nem no texto, a pessoa ou a coisa que entra como referente textual.” (p. 445). No entanto, em alguns casos, pode ser usado para introduzir um referente que, na sequência do texto, será retomado por meio do artigo definido, por exemplo.

Também é destacada por Neves (2000; 2018) a diferença entre o *pronome indefinido um* e o *numeral cardinal um*, que pertencem a classes de palavras diferentes, mas que são grafados da mesma forma. Para distingui-los, é importante não perder de vista que o pronome indefinido indetermina, pois diz respeito a qualquer um, como *um ano anormal*; já o numeral trata de apenas um ser ou entidade: *um ano a mais de vida*.

Por fim, merece espaço nas gramáticas de Neves (2000; 2018) o fato de que o artigo definido, junto ao substantivo, opera para a construção da referência:

O ARTIGO DEFINIDO ocorre em sintagmas em que estão contidas informações de certo modo conhecidas tanto do falante como do ouvinte, ou que são identificáveis por eles. De modo geral, pode-se dizer que o ARTIGO DEFINIDO ocorre em sintagmas referenciais, e a referência ‘definida’ pode ser obtida por mais de uma maneira [...] (NEVES, 2018, p. 408, grifo da autora).

Em razão disso, é importante observar o quanto a classe de palavras artigo torna-se necessária para o processo de referência, na retomada anafórica. Isto reforça a ideia de que apenas apresentar aos estudantes a conceituação e as palavras classificadas como artigo definido ou indefinido são insuficientes.

A partir da descrição realizada nesta seção, é possível sintetizar estes entendimentos a respeito do artigo: a) é uma classe de palavras que se divide em artigo definido e artigo indefinido, e ocupa a posição de adjunto adnominal, acompanhando um nome, um substantivo; b) o artigo definido determina e identifica o substantivo com marca individualizadora ou um substantivo que representa uma classe; c) junto a outras unidades linguísticas que não um substantivo, pode substantivá-las; d) auxilia na determinação de substantivos que não apresentam marcação de gênero e número; e) atua no processo de referência junto com o substantivo; f) o artigo indefinido não particulariza pessoas ou coisas; g) pode ser a

base para a introdução de um referente que será retomado na sequência do texto; h) difere-se do numeral cardinal.

### 3.3.2 A Transposição Didática Interna: o Objeto de Ensino de Gramática Artigo

Para a Proposta Didática 3, foram planejadas 12 atividades. Diferentemente das demais propostas, desta vez, não apresentaremos o quadro com o cronograma de desenvolvimento das atividades em sala de aula, uma vez que não tivemos a oportunidade de colocá-las em prática na escola. Na sequência, as 12 atividades são apresentadas resumidamente.

Atividade 1: sondagem acerca dos conhecimentos prévios dos estudantes a respeito da classe de palavras artigo. A professora anota no quadro as respostas e faz um registro fotográfico.

Atividade 2: discussão com os estudantes sobre como a classe de palavras artigo é abordada nas aulas de Língua Portuguesa e sobre o que eles já aprenderam a respeito. Com o intuito de aprofundar a discussão, a professora leva para a sala de aula livros didáticos de Língua Portuguesa, para que a turma possa observar de que forma essa classe é abordada. Por fim, um problema de pesquisa é elaborado, como forma de subsidiar o estudo.

Atividade 3: distribuição de uma tabela para cada estudante. Na tabela, há lacunas que devem ser preenchidas ora com palavras escolhidas pelos estudantes, ora com artigos (definidos ou indefinidos). Após o término da atividade, a professora questiona a turma sobre como foi preencher as lacunas da tabela: *Foi fácil ou difícil? Vocês sabiam quais palavras usar? Como foi escolher os artigos? Vocês acham que completaram a tabela aleatoriamente ou havia critérios a serem obedecidos?*

Atividade 4: a partir da formação de pequenos grupos, a professora entrega algumas perguntas que devem ser respondidas com base na tabela preenchida na atividade anterior, no caderno. Primeiramente, o grupo responde; depois, as respostas são discutidas no grande grupo; a partir delas, são elaboradas algumas hipóteses a respeito da classe de palavras artigo.

Atividade 5: entrega aos estudantes de uma folha com imagens, seguidas de duas colunas: uma destinada ao artigo definido e outra ao artigo indefinido. A professora solicita que elaborem frases a respeito das imagens, utilizando seus conhecimentos acerca do artigo. Em seguida, a turma socializa suas respostas. Com

base nelas, a professora questiona que diferenças de sentido se pode observar entre a criação de frases com o artigo definido e com o indefinido quando se tem personalidades, personagens ou cidades, como Fátima Bernardes (apresentadora), Ursinho Pooh (personagem), Iza (cantora) e Bahia (estado). Esses exemplos, à primeira vista, aceitam somente o pronome definido, porque este acompanha e particulariza um ser/lugar; no entanto, o artigo indefinido também pode ser empregado, no sentido de expressar *uma espécie de*. Em seguida, hipóteses são criadas a partir destas primeiras observações.

Atividade 6: visionamento de uma propaganda da operadora de telefonia Oi e posterior leitura da transcrição da propaganda. A professora solicita que os estudantes prestem atenção ao uso dos artigos. Essa propaganda trabalha com os efeitos de sentido impressos pelos artigos *um* e *o*, pois mostra que, com o cartão chip da Oi, *um receptor*, que só recebia chamadas, passa a ser *o ligador*, aquele que faz chamadas. Nessa atividade, os estudantes refletem a respeito das diferenças entre os artigos definidos e indefinidos. Hipóteses são criadas a partir dessas observações.

Atividade 7: escrita destas palavras no quadro: *olhar, azul, andar, milhões e não*. A professora pergunta se os estudantes sabem a que classe as palavras apresentadas pertencem. Ainda, pode-se dar a pista de que nenhuma delas pertence à classe substantivo. Os estudantes levantam hipóteses; e, em seguida, a professora pede que, no caderno, coloquem, ao lado de cada palavra, um artigo definido ou indefinido e formulem uma frase livremente. Posteriormente, a professora relembra que, conforme todos viram até o momento, o artigo acompanha o substantivo. No entanto, as palavras destacadas na atividade não são substantivos, mas, mesmo assim, permitem o uso do artigo. Os estudantes levantam hipóteses que podem justificar tal fato. Por fim, a professora explica que, quando outras classes de palavras são precedidas por artigos, elas se tornam substantivos, graças a um processo chamado substantivação.

Atividade 8: para que os estudantes compreendam que a classe de palavras artigo pode ser um dos recursos para a retomada anafórica em textos, a professora propõe a construção de uma narrativa. Para isso, a turma é separada em pequenos grupos. Cada grupo recebe uma ficha com imagens de locais, personagens e objetos, acompanhadas de legendas; por exemplo: imagem de uma fazenda, acompanhada da legenda *uma fazenda*. Para a produção da narrativa, o grupo



escolhe um local, dois personagens e dois objetos. Antes do início da escrita, a professora sinaliza aos estudantes que eles precisam iniciar seus textos apresentando o local, os personagens e os objetos de forma generalizada, por isso as legendas nomeiam-nos empregando artigo indefinido; porém, no decorrer da narrativa, esses elementos precisam ser identificados, passando a ser apresentados com o artigo definido e, claro, com outros referentes.

Atividade 9: com vistas à testagem e à confrontação das hipóteses criadas pelos estudantes ao longo da proposta, eles, em duplas, têm acesso a materiais que lhes ajudarão a comprovar, rever, no sentido de acrescentar novas informações, ou descartar suas hipóteses a respeito do artigo. Ainda, pode ser uma oportunidade de descobrir novos conhecimentos sobre tal classe, indo além dos que já foram estudados nas aulas. Para isso, os estudantes acessam a internet para consultar sites e assistir a vídeos no *YouTube*, além de terem acesso a partes da *Gramática do português revelada em textos*, de Maria Helena de Moura Neves (cuja leitura é guiada pela professora), e a partes de livros didáticos de Língua Portuguesa, todos esses materiais selecionados com base no assunto artigo. O material gerado pelos estudantes nesta etapa será uma síntese que apresente respostas ao problema de pesquisa e que traga as hipóteses comprovadas ou não, além de outros conhecimentos adquiridos por meio da pesquisa realizada.

Atividade 10: aos estudantes é distribuída uma fábula com lagunas que precisam ser preenchidas por artigos definidos ou indefinidos. Essa atividade tem como objetivo o trabalho com o artigo enquanto recurso importante para a construção dos processos referenciais no gênero fábula.

Atividade 11: para consolidar as aprendizagens, os estudantes, nesta atividade, precisam localizar nas frases apresentadas os artigos definidos e indefinidos. Em seguida, precisam classificá-los, como forma de distingui-los de outras classes de palavras.

Atividade 12: realizando uma atividade em dupla, cada estudante recebe uma ficha com frases e afirmações realizadas a partir delas. Ele as lê e categoriza com rótulos *verdadeiro* ou *falso*. Ao terminar, o estudante troca a ficha com sua dupla para que o outro releia as respostas, reafirmando-as ou negando-as. Ao final, a correção é feita no grande grupo, junto com a professora. Esta atividade também se caracteriza como uma atividade de consolidação das aprendizagens.

Atividade 13: a atividade final consiste na elaboração coletiva de síntese no quadro, quando cada dupla apresenta o resultado de sua testagem e confrontação, fruto de sua consulta a materiais de referência e na sustentação e refutação das hipóteses construídas ao longo das aulas (Atividade 9). Além disso, a professora pode resgatar os conhecimentos prévios dos estudantes a respeito do artigo, escritos no quadro, na Atividade 1.

## PARTE VI – ANÁLISE DOS DADOS

### 1 ENTRADA DA GRAMÁTICA PELO GÊNERO DE TEXTO

Para dar concretude à entrada do ensino gramatical pelo gênero de texto, a Proposta Didática 1 foi planejada no âmbito do PDG (GUIMARÃES; KERSCH, 2012; 2014; GUIMARÃES; KERSCH; CARNIN, 2015), nas Oficinas 4 e 6. Essa proposta foi a primeira ser desenvolvida em parceria com a professora Caroline, no ano de 2018, em uma turma de 8º ano do Ensino Fundamental.

#### 1.1 OS PRINCÍPIOS GERAIS NA PROPOSTA DIDÁTICA 1

A concepção de linguagem como interação esteve presente em diferentes momentos do planejamento das Oficinas 4 e 6 do PDG, principalmente nos comandos das atividades didáticas, ao prever a interação dos estudantes em duplas, pequenos grupos, no grande grupo e com a professora; e na exploração do gênero, a partir da leitura e da análise de alguns de seus exemplares e na relação dele com outros gêneros de texto. Houve um esforço de coconstrução dos conceitos básicos do gênero em destaque.

Pensando nos diferentes modos de interação previstos no planejamento, é possível apontar que, além dos momentos de trabalho coletivo, houve também momentos destinados ao trabalho individual. Nos comandos das atividades, o trabalho individual favoreceu as práticas de leitura e de análise de textos, enquanto o coletivo voltou-se à coconstrução do conhecimento a respeito dos fenômenos linguísticos – os recursos para a inserção das vozes sociais e os recursos para captação e aproximação com o leitor.

Na Oficina 4, o trabalho individual esteve presente na Atividade 2, que consistia na leitura de um artigo midiático de divulgação científica, *Nova língua brasileira* (LEITE, 2015), e na Atividade 5, em que cada estudante deveria retomar a sua produção inicial, a fim de verificar a presença ou não de vozes sociais. Já na Oficina 6, que fez parte da Atividade 1, os estudantes, após discutirem a respeito de um anúncio publicitário, precisaram responder individualmente a algumas perguntas no caderno. Percebemos que o trabalho individual teve impacto no trabalho coletivo, criando um movimento de retroalimentação: do individual para o coletivo (como na

Atividade 2 da Oficina 4) e do coletivo para o individual (como na Atividade 1 da Oficina 6).

Quanto à coconstrução do conhecimento, apontada como uma das principais características da concepção de linguagem como interação, podemos destacar sua recorrência nas atividades coletivas, principalmente quando examinados os seus comandos. Como exemplo, temos os comandos inicial e final da Atividade 3, Oficina 4.

Figura 6 – Atividade 3 – Oficina 4 (trecho)

**Atividade 3:** Cada dupla recebe uma folha contendo um trecho retirado de um artigo midiático de divulgação científica. A citação é lida, e a Tarefa 1 é realizada pela mesma dupla. Em seguida, essa folha passa para trás, para que outra dupla realize a Tarefa 2, e assim por diante.  
**Obs.:** A mesma folha é entregue a 4 duplas diferentes.

- Após a realização da atividade, cada dupla irá ler as respostas presentes em sua folha, a fim de comparar com as respostas dos colegas que possuem a mesma folha.

Fonte: Banco de dados do Projeto Formação Continuada (2020b).

O comando, além de propor trabalho colaborativo em duplas, previu momento um final, em que os estudantes pudessem comparar suas respostas com as dos colegas. Nesse momento, a coconstrução de sentidos a respeito das vozes sociais se efetivou, uma vez que a manipulação dos trechos retirados do artigo midiático revelou a possibilidade de mais de uma resposta adequada. Conseqüentemente, os estudantes puderam, ao tomar conhecimento das respostas de seus colegas, rever/aprimorar as suas.

Nesse mesmo caminho, temos a Atividade 2 da Oficina 6, que visou à análise de títulos de artigos midiáticos de divulgação científica. No trabalho proposto nos comandos dessa atividade, estava prevista a formação de duplas para pesquisa e leitura de títulos no site da Revista Ciência Hoje das Crianças, além de sua posterior análise no grande grupo, com o auxílio da professora, que precisou, a partir da discussão empreendida, mediar sua turma na elaboração de diretrizes para a escrita de seus títulos, na versão final.

Outro ponto ligado à concepção de linguagem como interação que esteve presente no planejamento da Proposta Didática 1 foi a atenção dada ao gênero-alvo. Aos estudantes, foi dada a oportunidade de (re)conhecer o artigo midiático de

divulgação científica e suas características, incluindo as linguísticas, a partir de leitura e análise de alguns de seus exemplares. Ainda, o estudo de outro gênero, o anúncio publicitário, além do próprio artigo midiático, na Atividade 1 da Oficina 6, ajudou os estudantes a compreenderem como os fenômenos linguísticos empregados na construção de ambos os textos auxiliam na persuasão dos leitores. Embora fossem gêneros distintos, a leitura de um pôde oportunizar melhor entendimento do outro.

Ainda que já tenhamos, em alguma medida, abordado as atividades didáticas planejadas para a proposta em análise, consideramos pertinente examiná-las sob o ponto de vista dos tipos de atividade (FRANCHI, 1988), nosso segundo princípio geral. De antemão, destacamos que os três tipos de atividade foram contemplados nas atividades didáticas, sendo que, em alguns casos, uma mesma atividade didática apresentou traços característicos da junção da atividade epilinguística com a metalinguística e da linguística com a epilinguística.

A partir de Franchi (1988), compreendemos que a atividade linguística contribui para o exercício pleno da linguagem, por meio das práticas de leitura e de análise de textos (neste contexto, também o texto do próprio estudante). Ainda de acordo com o autor, por estas atividades serem aquelas em que os estudantes se encontram envolvidos antes mesmo de ingressarem na escola, quando inseridas na sala de aula, precisam ser contextualizadas, ou seja, estar a serviço de um trabalho linguístico maior. Isto foi o que ocorreu na Proposta Didática 1.

Pela análise, foi possível apontar que as Atividades 2 e 5 apresentavam características que as aproximavam do tipo atividade linguística, sendo que, nesta última, havia a junção dos tipos linguística e epilinguística. A Atividade 2 buscou propor a leitura de um artigo midiático que, na sequência, seria explorado na Atividade 4, fazendo com o que os estudantes tivessem contato inicial com o gênero, para depois manipulá-lo na Atividade 3.

#### Figura 7 - Atividade 2 – Oficina 4

**Atividade 2:** Atividade de leitura do artigo midiático de divulgação científica *Nova língua brasileira*.

Fonte: Banco de dados do Projeto Formação Continuada (2020b).


Já a Atividade 5 destinou-se à análise das produções iniciais dos estudantes à luz dos estudos já realizados nas atividades anteriores. A turma, a partir do

conhecimento que já possuía a respeito das vozes sociais, precisou retomar suas primeiras produções, a fim de perceber se havia ou não a presença das vozes sociais, fenômeno linguístico característico do gênero artigo midiático de divulgação científica. Além de ser uma atividade linguística, por se voltar à análise de produções textuais, também esteve direcionada ao trabalho epilinguístico, quando propôs a operação de reemprego: partir da produção inicial para pensar em como as vozes sociais poderiam ser inseridas em textos na produção final.

As atividades epilinguísticas se mostraram produtivas no âmbito da proposta, sendo as mais utilizadas para o trabalho com a gramática a partir da entrada pelo gênero de texto. A Atividade 1 da Oficina 6 é um exemplo de como o trabalho epilinguístico foi realizado em sala de aula:

Figura 8 - Atividade 1 – Oficina 6

**Atividade 1:** Por que é necessário captar o leitor?  
A professora apresenta aos estudantes este anúncio publicitário: (pode ser também acessado nos Chromebooks)



Imagine o Brad Pitt, você e um monte de Prestígio numa ilha deserta.  
Imaginou? Ótimo. O Brad Pitt é apenas uma questão de detalhe.

- Questionar os estudantes:  
a) Com qual finalidade a Nestlé produziu este anúncio?  
b) Que recursos linguísticos foram utilizados para atrair a atenção do leitor?

- Discutir as respostas dadas pelos estudantes.

- Retomar a leitura dos textos: *Hora de acordar? Ah, não!* e *Brincou na pracinha? Lave as mãos!*

- Solicitar aos estudantes que respondam às atividades c e d, com base nos artigos citados acima.

c) No anúncio, a finalidade é divulgar o produto e convencer o leitor a comprar o chocolate Prestígio, não é? Se nós formos pensar nos artigos midiáticos de divulgação científica que já lemos, eles também não cumprem a finalidade de divulgar, no caso, uma pesquisa? Comente.

d) Em sua opinião, que recursos linguísticos são empregados nos artigos midiáticos para captar o leitor? Cite exemplos.

Fonte: Banco de dados do Projeto Formação Continuada (2020b).

Nessa atividade, a manipulação de dois gêneros diferentes, o anúncio publicitário e o artigo midiático de divulgação científica, oportunizou a realização da operação de análise de regularidades, ao estudar o gênero anúncio publicitário a fim de compreender de que forma empregava os recursos linguísticos para captar seus leitores e, depois, à luz desse gênero e de seus recursos, ao propor a operação de reemprego com base nos artigos midiáticos lidos. Cabe ressaltar ainda que a inserção de um gênero mais familiar aos estudantes, o anúncio publicitário, ajudou-os a compreender melhor como os recursos de captação do leitor operam no outro

gênero, o artigo midiático, que ainda não fazia parte de rol de gêneros a que os estudantes tinham acesso.

Para além do trabalho centrado no epilinguístico, como adiantamos, em alguns momentos, uma mesma atividade didática contou com a junção da atividade epilinguística com a metalinguística, o que ocorreu na Atividade 3 da Oficina 6.

Figura 9 – Atividade 3 – Oficina 6

**Atividade 3:** captação e aproximação com o leitor

- Retomar o anúncio publicitário utilizado na Atividade 1.
- Comentar com os estudantes que, no anúncio publicitário, há uma preocupação de se aproximar do leitor.
- Solicitar aos estudantes que apontem essas evidências no anúncio.
- A partir dessas evidências presentes no anúncio, retomar a leitura dos artigos *Hora de acordar? Ah, não!* e *Brincou na pracinha? Lave as mãos!*
- Separar a turma em grupos, sendo que cada grupo precisa ficar responsável pela análise dos dois artigos midiáticos de divulgação científica, a partir dos tópicos descritos abaixo:
  - Tópico 1 - As frases exclamativas e interrogativas são importantes para a captação do leitor? Por quê?
  - Tópico 2 - Como o artigo dialoga com o leitor?
  - Tópico 3 - O artigo, para se aproximar do leitor, emprega a 1ª ou 3ª pessoa? Como essa escolha reflete nos pronomes e nos verbos?
  - Tópico 4 - Frases exclamativas e interrogativas, elas são importantes?
- Depois da análise, cada grupo apresenta as suas conclusões, trazendo exemplos retirados dos próprios artigos midiáticos de divulgação científica.

Fonte: Banco de dados do Projeto Formação Continuada (2020b).

Nessa atividade, o trabalho epilinguístico foi semelhante ao proposto na Atividade 1 da mesma oficina; porém, a diferença foi a condução do restante da atividade, uma vez que houve a opção de empregar a nomenclatura gramatical (pronome, verbos etc.) como forma de incorporar os usos dos fenômenos linguísticos estudados ao longo da oficina à gramática internalizada dos estudantes. Percebemos que a consciência implícita acerca dos fenômenos linguísticos (análise dos recursos sem o emprego da nomenclatura, apenas a partir do uso) se desdobrou na consciência explícita, motivada pela atividade metalinguística.

A partir da análise de alguns exemplos de atividades didáticas desenvolvidas nas Oficinas 4 e 6, podemos afirmar que as atividades epilinguísticas foram mais frequentes. Em alguns momentos, foram tratadas separadamente, com vistas à manipulação dos fenômenos linguísticos; e, em outros, foram acompanhadas pelas atividades metalinguísticas, resultando em atividades didáticas com um duplo



propósito: manipular e construir entendimentos a respeito dos usos dos fenômenos linguísticos. A atividade metalinguística, por sua vez, não foi desenvolvida à parte, isoladamente, pois serviu para a identificação dos recursos linguísticos que operaram para a inserção das vozes sociais e para a captação e aproximação com o leitor, bem como a incorporação desses recursos significativos do gênero na gramática internalizada dos estudantes.

O terceiro princípio geral, a norma linguística, tratada neste trabalho sob o ponto de vista do conjunto de variedades que compõem a norma culta, também esteve presente no planejamento. De forma geral, podemos apontar que os textos selecionados pela curadoria da professora Caroline e de sua mentora eram exemplares que empregavam a norma culta brasileira, estando estes hospedados em um site de uma revista científica, cujo público-leitor é o infantojuvenil. Assim, ao serem lidos e manipulados pelos estudantes, propiciaram acesso à língua em uso naquele contexto de escrita, aproximando-os da situação de comunicação concreta de que eles estavam participando.

As atividades didáticas fundamentadas em exemplares do gênero que realmente circulam, escritos e lidos por sujeitos reais, também ajudam a consolidar, na escola, usos da língua ainda não previstos pela gramática normativa, mas que aparecem com frequência nos textos, mesmo aqueles produzidos de acordo com a norma culta. Um dos objetos de ensino de gramática estudados na Proposta Didática 1 foi o pronome *você*. Na obra de Bechara (2009), tal pronome é classificado como pronome de tratamento, ao lado de *senhor/senhora*, por exemplo; por sua vez, nas obras de Neves (2000; 2018), o pronome já é reconhecido como pronome pessoal. Ao encontro disso, os textos, incluindo o artigo midiático, empregam-no como pronome reto de 2ª pessoa.

Nesse caso, temos a evidência de que o trabalho com a gramática no âmbito do gênero de texto suscita análise de certos usos que fogem à descrição da gramática normativa, o que, às vezes, por essa ser a gramática mais utilizada na escola, faz com que o estudante seja confrontado com realidades linguísticas muito diferentes: de um lado, o não reconhecimento de *você* como pronome pessoal reto; de outro, o amplo emprego desse pronome no gênero em estudo, que, de tão importante para a construção de sentido no gênero (captar o leitor), é encarado como objeto de ensino. Nesse sentido, torna-se necessária a inclusão de obras oriundas da gramática descritiva no escopo de materiais que o professor de Língua

Portuguesa precisa consultar para planejar as suas aulas, uma vez que apenas recorrer à gramática normativa pode limitar o trabalho em sala de aula.

Ainda pensando na relação entre gramática e norma linguística, é interessante mencionar que a manipulação de textos reais, além de evidenciar o uso linguístico no contexto do gênero artigo midiático de divulgação científica, também demonstrou que o trabalho com os objetos de ensino de gramática se efetiva em práticas que vão muito além da análise de frases soltas, criadas para fins daquela atividade específica, como ocorre geralmente nas práticas tradicionais. Na Proposta Didática 1, temos exemplos de como isto pode acontecer, como a Atividade 3 da Oficina 4:

Figura 10 – Atividade 3 – Oficina 4

**Atividade 3:** Cada dupla recebe uma folha contendo um trecho retirado de um artigo midiático de divulgação científica. A citação é lida, e a Tarefa 1 é realizada pela mesma dupla. Em seguida, essa folha passa para trás, para que outra dupla realize a Tarefa 2, e assim por diante.  
**Obs.:** A mesma folha é entregue a 4 duplas diferentes.

Citação do artigo <i>Nova língua brasileira</i>	1) Transforme o discurso direto em discurso indireto.	2) Indique outras formas de se referir ao entrevistado.	3) O verbo "argumenta" poderia ser substituído por outro. Qual?
"O português brasileiro mantém um vocabulário bem próximo ao português falado na Europa", argumenta o especialista.			

Citação do texto <i>Nova língua brasileira</i>	No trecho, temos um discurso direto ou indireto? Comente.	De que outra forma a figura do linguista poderia ter sido apresentada?	A expressão "Para" no começo da frase poderia ser substituída por:
Para o linguista José Simões, da Universidade de São Paulo, ainda não se pode dizer que o português falado no Brasil é autônomo – ou seja, único daqui e só entendido por falantes brasileiros.			

Citação do texto <i>Nova língua brasileira</i>	No trecho, temos um discurso direto ou indireto? Comente.	O nome "José" poderia ser substituído por quais termos?	O verbo "citou" poderia ser substituído por quais outros verbos?
José citou alguns exemplos bem claros das diferenças entre o português falado aqui no Brasil e no país europeu.			

Citação do texto <i>Nova língua brasileira</i>	Justifique a presença das aspas no trecho.	Transforme o discurso direto em discurso indireto.	O verbo "conta", no final, poderia ser substituído por quais outros verbos?
"Quem nasceu em Portugal pronuncia a palavra 'mal' com som de 'l' no final. Já no Brasil, pronunciamos com som de 'u', como na palavra 'mau', apenas distinguindo essas duas palavras na escrita", conta.			

- Após a realização da atividade, cada dupla irá ler as respostas presentes em sua folha, a fim de comparar com as respostas dos colegas que possuem a mesma folha.

Fonte: Banco de dados do Projeto Formação Continuada (2020b).

Na Atividade 3, percebemos que o objetivo foi o tratamento das vozes sociais, fenômeno significativo para a escrita do gênero-alvo ao final do PDG. Para isso, fichas com citações diretas retiradas do artigo midiático *Nova língua brasileira*, lido em atividade anterior, foram entregues aos estudantes, para que eles pudessem analisar e transformar essas citações a partir dos comandos indicados.

O último princípio a ser analisado na Proposta Didática 1 é o relacionado aos conceitos de gramática. Tais conceitos abarcam a gramática internalizada e as gramáticas normativa e descritiva.

De início, compreendemos que os conhecimentos prévios dos estudantes podem revelar sua gramática internalizada; por isso, salientamos que a proposta didática em análise trabalhou os fenômenos linguísticos significativos para a escrita do gênero artigo midiático de divulgação científica a partir do que os estudantes já sabiam a respeito. A Oficina 1, destinada à produção inicial, mesmo não sendo elencada como uma oficina voltada ao tratamento dos objetos de ensino de gramática, revelou que os estudantes da turma do 8º ano A não contemplaram em suas produções os recursos de inserção das vozes sociais, tampouco os recursos de captação e de aproximação com o leitor. A ausência desses recursos fez com que as Oficinas 4 e 6 propusessem algumas atividades visando ao retorno às produções iniciais dos estudantes, como na Atividade 5 da Oficina 4.

As gramáticas normativa e descritiva serviram de base para a descrição dos objetos de ensino de gramática. No entanto, nem todos os conceitos e usos relacionados aos objetos descritos foram levados em consideração para o planejamento das atividades didáticas. Se a entrada para o ensino de gramática é pelo gênero de texto, é necessário que apenas os conceitos e usos relacionados a ele sejam trabalhados, o que demanda estudo aprofundado do gênero, como é realizado na produção do MDG. Caso seja necessário tratamento mais aprofundado, entendemos que o conceito gramatical deva ser trabalhado separadamente, como propomos na entrada pela gramática como objeto autônomo de ensino.

Por fim, como forma de sistematizar a análise realizada nesta seção, apresentamos um resumo de como os princípios gerais foram ressignificados na Proposta Didática 1, destinada à entrada da gramática pelo gênero de texto.

Quadro 10 – Os princípios gerais na Proposta Didática 1

Princípio geral analisado	Ressignificação na Proposta Didática 1
Concepção de linguagem como interação	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Elaboração de atividades didáticas fundamentadas no gênero a ser produzido;</li> <li>- Elaboração de atividades didáticas que permitam contrastar gêneros de texto, a fim de construir entendimentos a respeito dos efeitos de sentido implicados em cada um, a partir dos recursos linguísticos empregados;</li> <li>- Planejamento de atividades didáticas que promovam trabalho coletivo, com vistas à coconstrução do conhecimento em sala de aula (estudante e estudante, estudantes e professor);</li> <li>- Planejamento de atividades didáticas que promovam trabalho individual que possa também refletir no trabalho coletivo.</li> </ul>
Tipos de atividade	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Existência de atividades didáticas em que há dois tipos de atividade implicados;</li> <li>- Predomínio de atividades epilinguísticas, voltadas à manipulação de exemplares de textos pertencentes ao gênero em estudo e à construção de consciência implícita acerca dos fenômenos linguísticos;</li> <li>- Desenvolvimento de atividades linguísticas, voltadas à leitura, à escrita e/ou à análise de produções textuais, que possam servir de base para as atividades epilinguísticas e metalinguísticas;</li> <li>- Desenvolvimento de atividades metalinguísticas cujos objetivos sejam, prioritariamente, a reflexão sobre os usos para a sua incorporação à gramática internalizada dos estudantes.</li> </ul>
Norma linguística	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Atividades didáticas planejadas a partir de textos reais, que evidenciam o uso da língua</li> </ul>

	no contexto do gênero em estudo; - Investimento na norma culta e nos usos consolidados por ela.
Conceitos de gramática	- Concepção da produção inicial como ponto de partida para conhecer a gramática internalizada dos estudantes; - Desenvolvimento de atividades didáticas para o tratamento dos objetos de ensino de gramática, tendo como foco os estudos realizados pela gramática normativa e pela gramática descritiva, sem perder de vista gênero a ser produzido.

Fonte: elaborado pela autora.

## 1.2 OS OBJETOS DE ENSINO DE GRAMÁTICA NA PROPOSTA DIDÁTICA 1: DA TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA EXTERNA À TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA INTERNA

Em etapa prévia ao planejamento do PDG, houve momentos específicos em que a professora Caroline e sua mentora analisaram exemplares do gênero artigo midiático de divulgação científica extraídos da *Revista Ciência Hoje das Crianças*, cujo público-leitor caracteriza-se por ser o infantojuvenil. Tal análise revelou a existência de dois fenômenos linguísticos preponderantes nesse gênero, nomeados, para fins deste estudo, de *recursos para inserção de vozes sociais* e *recursos de captação e de aproximação com o leitor*.

Para a construção dos recursos destinados à inserção de vozes sociais, os verbos de elocução, por serem os introdutores do discurso direto, foram selecionados como o objeto de ensino de gramática a ser transposto. Já para os recursos de captação e de aproximação com o leitor, uma gama maior de objetos de ensino foi selecionada: frases interrogativas e exclamativas, pronome pessoal reto *você/vocês*, pronome pessoal reto *nós*, pronome possessivo e verbos flexionados na 1ª pessoa do plural, *nós*.

Depois da seleção dos objetos de ensino, a transposição externa se deu a partir de estudo focado em três gramáticas brasileiras: duas de Neves (2000; 2018) e uma de Bechara (2009). A caracterização dos objetos de ensino cotejou os conceitos e os usos abordados por essas três obras, sem perder de vista o modo

como esses objetos eram operados no contexto do gênero a ser estudado em sala de aula.

A tarefa seguinte à descrição dos objetos foi examinar as produções iniciais dos estudantes do 8º ano A. Com base nelas, poder-se-ia ter acesso aos seus conhecimentos prévios a respeito do gênero artigo midiático de divulgação científica e, por consequência, dos fenômenos linguísticos. Sobre isso, a primeira conclusão a que chegamos foi de que não havia, nos textos, a presença desses fenômenos linguísticos, como se vê no exemplo apresentado na sequência (ver produção inicial original no Anexo C).

#### Quadro 11 – Transcrição da produção inicial – Estudante 12

O meu tema é sobre anticorpos é nós estamos avançando cada vez mais em nossas pesquisas e nesse semestre estamos trabalhando como são e para que servem e como são feitos os anticorpos e também estamos pesquisando sobre soros para quais espécies aqui no Brasil e em quais locais são mais encontrados. E essa vem sendo nossas pesquisas em articulação de saberes e no momento estamos prosseguindo nossas pesquisas sobre o assunto.

Nossa metodologia vem sendo feitas as pesquisas em chromebooks e pesquisas bibliográficas e esse vem sendo nosso método de pesquisa e já estamos começando com a montagem do nosso estande e estamos começando a imprimir as pesquisas para colar em nosso estande.

E esse vem sendo nosso trabalho e espero que daqui a algumas semanas já esteja tudo pronto.

Fonte: Banco de dados do Projeto Formação Continuada (2020c).

A produção inicial do Estudante 12, assim como as dos demais colegas da turma<sup>1</sup>, apresentava características que a aproximavam muito mais do relatório de pesquisa do que do artigo midiático de divulgação científica<sup>2</sup>. O gênero relatório de pesquisa tem como objetivo relatar e descrever o processo de pesquisa realizado. Assim, em resumo, a produção apresenta o tema de pesquisa – “O meu tema é sobre anticorpos”; delimita os objetivos; realiza revisão de literatura; descreve a metodologia - “Nossa metodologia vem sendo feitas as pesquisas em chromebooks

<sup>1</sup> No total, 19 produções iniciais foram analisadas. Nessa primeira etapa, os estudantes produziram seus textos individualmente.

<sup>2</sup> Como as produções iniciais se aproximavam muito mais de um relato de experiência, a professora Caroline considerou necessária a inserção de uma oficina, já no início do PDG, que pudesse analisar as diferenças entre o gênero relato de experiência e o gênero artigo midiático de divulgação científica.

e pesquisas bibliográficas”; apresenta resultados e uma discussão a respeito deles. Entre os recursos linguísticos mais significativos para a escrita desse gênero, estão o emprego de verbos no pretérito e o uso de verbos e pronomes em 1ª pessoa do singular ou do plural, dependendo da situação. Sobre este segundo recurso linguístico, foi possível perceber que os estudantes até utilizaram verbos e pronomes na 1ª pessoa do plural, o que poderia, à primeira vista, estar alinhado a um dos recursos de captação e de aproximação com o leitor, como fez, em alguns momentos, o Estudante 12: “*nós estamos avançando*”, “*nosso trabalho*”, “*estamos prosseguindo nossas pesquisas sobre o assunto*”. No entanto, pelas evidências presentes nos textos, tais elementos faziam referência ao grupo responsável pela pesquisa, isto é, *nós* foi usado como um plural para abarcar o autor do texto e seus colegas de grupo, e não o autor do texto e seus leitores.

As análises realizadas a partir das produções iniciais nos conduziram ao entendimento de que os estudantes também pouco sabiam a respeito do relatório de pesquisa, embora suas produções guardassem aproximações com esse gênero. Os textos apenas apresentavam fragmentos dos procedimentos envolvidos na pesquisa realizada. Em conversa informal com a professora, ela mencionou que a turma poderia ter realizado a produção inicial daquela forma porque, comumente, no final das pesquisas desenvolvidas, é necessário entregar um relatório na disciplina de Articulação de Saberes, com finalidade avaliativa. Para Caroline, possivelmente, os estudantes acabaram confundindo as práticas, uma vez que a escrita do relatório já estava prevista. Então, concluímos que mesmo a produção de gêneros a que os estudantes tinham maior acesso, como o relatório de pesquisa, que fazia parte das práticas da escola, demonstrava sua pouca familiaridade com a leitura e a escrita de gêneros do campo científico. E a escrita do gênero artigo midiático de divulgação científica pela turma do 8º ano demandaria forte investimento na ampliação das capacidades dos estudantes, tanto no âmbito do trabalho com o gênero, sua dimensão estrutural e composição, quanto no estilo, a partir do estudo dos fenômenos linguísticos preponderantes para a sua escrita.

Ainda, lidamos com a hipótese de que, ao produzirem seus primeiros textos, os estudantes pareciam não estar cientes da situação de comunicação da qual iriam participar, mesmo que a professora lhes tivesse explicado isso antes do início do projeto. Bronckart (1999, p. 69, grifo do autor) aponta que



[...] uma língua natural só pode ser apreendida através das produções verbais efetivas, que assumem aspectos muito diversos, principalmente por serem articuladas a situações de comunicação muito diferentes. São essas formas de realização empíricas diversas que chamamos de **textos**.

Assim, os textos imprimem características próprias, ligadas à situação de comunicação, que é única para cada gênero. Podemos também retomar a reflexão feita por Bakhtin (2003), que reforça a influência que a situação comunicativa exerce no estilo do gênero, isto é, nas configurações específicas assumidas pelos fenômenos linguísticos – em nosso caso de análise, os recursos para inserção de vozes sociais e os recursos de captação e de aproximação com o leitor. Por extensão, ao não se apropriarem da situação, os estudantes também não produziram seus textos com base em seus possíveis leitores: colegas da turma e da escola, o público infantojuvenil. Isto também pode ter impactado na escrita da primeira versão do artigo midiático de divulgação científica. Como os estudantes produziram textos muito mais próximos de um relatório de pesquisa, voltaram-se apenas à professora como possível leitora, prática recorrente nas escolas.

Concentrar-nos-emos, a partir de agora, nas Oficinas 4 e 6, a fim de tratarmos dos processos de transposição didática externa e transposição didática interna dos objetos de ensino de gramática, analisados à luz das atividades didáticas propostas ao longo das duas oficinas.

A Oficina 4 esteve destinada ao tratamento dos recursos para inserção de vozes sociais. Ao todo, foram cinco atividades didáticas desenvolvidas em dois períodos da aula de Língua Portuguesa (ver cronograma e descrição das atividades na seção 3.1.2, Capítulo 3 da Parte V). Com base na transposição didática externa, foi possível compreender que os verbos de elocução, objeto de ensino de gramática selecionado para ser transposto na Oficina 4, auxiliam na inserção do discurso direto (predominante no gênero), este acompanhado de aspas duplas; e se encontram, na maioria das vezes, após o discurso direto, estando ligados à fala de um especialista.

Com exceção da Atividade 2, que esteve voltada à leitura de um artigo midiático de divulgação científica, as demais atividades contemplaram, em menor ou em maior grau, esse objeto de ensino, conforme a análise que segue.

A Atividade 1, por ser a primeira, caracterizou-se pela introdução das vozes sociais. Aos estudantes foi solicitado, inicialmente, que localizassem quem era Mario Pedrazzoli e, na sequência, apontassem o porquê da importância de se inserir a fala daquele especialista no texto. Em seguida, à professora coube explicar o papel das

falas dos especialistas na construção do gênero artigo midiático de divulgação científica.

#### Figura 11 - Atividade 1 - Oficina 4

**Atividade 1:** As vozes sociais presentes no artigo midiático de divulgação científica  
- Pedir aos estudantes que pesquisem no artigo midiático de divulgação científica *Hora de acordar? Ah, não!*, lido na Oficina 3, quem é Mario Pedrazzoli. Em seguida, questionar sobre o motivo pelo qual Mario foi citado no artigo e, ainda, teve algumas de suas falas transcritas e inseridas no texto.  
- A partir disso, dizer que uma das características do artigo midiático de divulgação científica é a presença de vozes sociais, que são as outras vozes, além do autor, que são trazidas para o texto com o objetivo de reforçar e comprovar um argumento, ou de dar mais credibilidade, por se tratarem normalmente de cientistas e pesquisadores da área. Destacar que as vozes sociais aparecem principalmente através do discurso direto, quando a fala do pesquisador é transcrita para o texto.

Fonte: Banco de dados do Projeto Formação Continuada (2020b).

Na Atividade 3, os estudantes precisaram manipular trechos de um artigo midiático. Nas fichas entregues a eles, havia pequenas tabelas contendo excertos de discurso direto e três comandos de manipulação desses excertos, que apresentavam solicitações que se encaminharam para a compreensão da função dos verbos de elocução nos discursos diretos apresentados.

Essa atividade se mostrou muito produtiva, pois retratou de que forma o trabalho com a gramática pode se articular com as práticas de leitura e de escrita e reescrita. Nela, observamos que diversas operações estiveram contempladas. Por meio da operação de desdobramento, os estudantes manipularam os excertos de discurso direto tendo em vista os elementos que o compõem: aspas duplas, fala do especialista e verbo de elocução. E, com base na operação de reemprego, puderam transformar as citações diretas em indiretas, para perceber que mudanças ocorrem.

Da mesma forma, é possível apontar o equilíbrio entre as práticas de observação do funcionamento da língua no contexto em análise e a formulação de regularidades: houve a preocupação em apresentar aos estudantes como se estrutura uma citação direta em um artigo midiático de divulgação científica e quais são seus elementos composicionais, levando à automação desses usos.

Figura 12 - Atividade 3 - Oficina 4

**Atividade 3:** Cada dupla recebe uma folha contendo um trecho retirado de um artigo midiático de divulgação científica. A citação é lida, e a Tarefa 1 é realizada pela mesma dupla. Em seguida, essa folha passa para trás, para que outra dupla realize a Tarefa 2, e assim por diante.  
**Obs.:** A mesma folha é entregue a 4 duplas diferentes.

Citação do artigo <i>Nova língua brasileira</i>	1) Transforme o discurso direto em discurso indireto.	2) Indique outras formas de se referir ao entrevistado.	3) O verbo "argumenta" poderia ser substituído por outro. Qual?
"O português brasileiro mantém um vocabulário bem próximo ao português falado na Europa", argumenta o especialista.			

Citação do texto <i>Nova língua brasileira</i>	No trecho, temos um discurso direto ou indireto? Comente.	De que outra forma a figura do linguista poderia ter sido apresentada?	A expressão "Para" no começo da frase poderia ser substituída por:
Para o linguista José Simões, da Universidade de São Paulo, ainda não se pode dizer que o português falado no Brasil é autônomo – ou seja, único daqui e só entendido por falantes brasileiros.			

Citação do texto <i>Nova língua brasileira</i>	No trecho, temos um discurso direto ou indireto? Comente.	O nome "José" poderia ser substituído por quais termos?	O verbo "citou" poderia ser substituído por quais outros verbos?
José citou alguns exemplos bem claros das diferenças entre o português falado aqui no Brasil e no país europeu.			

Citação do texto <i>Nova língua brasileira</i>	Justifique a presença das aspas no trecho.	Transforme o discurso direto em discurso indireto.	O verbo "conta", no final, poderia ser substituído por quais outros verbos?
"Quem nasceu em Portugal pronuncia a palavra 'mal' com som de 'l' no final. Já no Brasil, pronunciamos com som de 'u', como na palavra 'mau', apenas distinguindo essas duas palavras na escrita", conta.			

- Após a realização da atividade, cada dupla irá ler as respostas presentes em sua folha, a fim de comparar com as respostas dos colegas que possuem a mesma folha.

O Comando 3 se desenvolveu a partir da operação de substituição, chamando atenção para o uso dos verbos de elocução: “O verbo ‘argumenta’ poderia ter sido substituído por outro. Qual?”; “O verbo ‘citou’ poderia ser substituído por quais outros verbos?”; e “O verbo ‘conta’, no final, poderia ser substituído por quais outros verbos?” (BANCO DE DADOS DO PROJETO FORMAÇÃO CONTINUADA, 2020b). Destacamos que essa atividade classificou como verbos os vocábulos *argumenta*, *citou* e *conta*, sem apresentar a nomenclatura *verbos de elocução*. Tal opção poderia levar os estudantes a compreenderem que qualquer verbo é passível de ser empregado para introduzir o discurso direto. No entanto, conforme Neves (2000, p. 48, grifo da autora), “A esse grupo pertencem os **verbos FALAR e DIZER**, básicos, porque neutros, e uma série de outros **verbos** cujo significado traz, somado ao dizer básico, informações sobre o modo de realização do enunciado (**GRITAR, BERRAR [...]**). Assim, nem todos os verbos podem realizar a função de elocução, tampouco carregar traços semânticos capazes de representar os modos de realização do enunciado.

A Atividade 4 seguiu tratando da relação entre o objeto de ensino e o discurso direto. Para tanto, os estudantes precisaram reproduzir a fala do colega (hipoteticamente um especialista) por meio do discurso direto e adaptá-la a partir das duas situações apresentadas.

Figura 13 – Atividade 4 – Oficina 4

**Atividade 4:** Praticando

- A professora escreve no quadro:  
Imagine que você é um especialista no assunto *igualdade de gênero*. Como você explicaria a importância de se debater esse tema na sociedade hoje?

- Em duplas, um de cada vez, vai passar pela experiência de ser o especialista e o autor do artigo midiático de divulgação científica, respectivamente. A atividade inicia com um estudante que responde a pergunta ao colega. Este colega tem a missão de transcrever a fala do “especialista”. Em seguida, precisa transformá-la em um trecho que possa compor um artigo midiático fictício, a partir de três situações:

**Situação 1**

- i) inserir um verbo que possa introduzir a fala do especialista.
- ii) não esquecer de colocar aspas para indicar o discurso direto, isto é, a fala do especialista.

**Situação 2**

- i) apresentar o discurso direto, não esquecendo de colocar aspas.
- ii) após o discurso direto, inserir um verbo que sintetize a forma de expressão do especialista.

Percebemos, na Atividade 4, a tentativa de fazer com que os estudantes compreendessem, em ambos os papéis, de especialista e de autor do texto, de que forma a fala de alguém, que é referência em determinada área do saber, pode ser inserida em um artigo midiático de divulgação científica. Ocorreu, nesse sentido, por intermédio da operação de adição (inserção de verbo de elocução e de aspas duplas), o reinvestimento no texto produzido pelo estudante, quando no papel de especialista. A partir desse texto, o outro estudante pôde dar origem a uma nova produção, via operação de adição. Já a última atividade, a Atividade 5, enfocou a relação entre o uso do discurso direto (a fala do especialista) e a sua presença ou ausência na produção inicial dos estudantes. Tal atividade propôs uma reflexão a partir do fenômeno linguístico trabalhado ao longo da Oficina 4 e, ainda, acerca do objeto de ensino de gramática ligado a esse fenômeno.

Em se tratando da Oficina 6, voltada aos recursos de captação e de aproximação com o leitor, esta contou com três atividades, desenvolvidas em quatro períodos da aula de Língua Portuguesa (ver cronograma e descrição das atividades na seção 3.1.2, Capítulo 3, da Parte V).

Na primeira atividade, os estudantes analisaram um anúncio publicitário da marca *Nestlé*. Esse gênero busca persuadir o leitor a realizar uma ação, como, por exemplo, contratar um serviço ou comprar um produto; para que isso ocorra, precisa captar seu leitor, aproximando-se dele. Nesse caso, o anúncio se assemelha à finalidade do artigo midiático de divulgação científica, que busca atrair a atenção do público infantojuvenil ao estabelecer diálogo constante com ele, por meio de determinados recursos linguísticos. Assim, a atividade consistiu na exploração desses dois gêneros, o que ajudou a situar a discussão a respeito de como o artigo midiático atrai a atenção de seus leitores. O levantamento de hipóteses por parte dos estudantes sobre quais seriam os possíveis recursos linguísticos empregados no artigo midiático para captar seus leitores foi alvo das perguntas *c* e *d*:

- c) No anúncio, a finalidade é divulgar o produto e convencer o leitor a comprar o chocolate Prestígio, não é? Se nós formos pensar nos artigos midiáticos de divulgação científica que já lemos, eles também não cumprem a finalidade de divulgar, no caso, uma pesquisa? Comente.
- d) Em sua opinião, que recursos linguísticos são empregados nos artigos midiáticos para captar o leitor? Cite exemplos. (BANCO DE DADOS DO PROJETO FORMAÇÃO CONTINUADA, 2020b).

A Atividade 2 manteve o foco nos recursos de captação do leitor ao tratar dos títulos que compõem os artigos midiáticos. Nesse sentido, o objeto de ensino de gramática, frases interrogativas e exclamativas, foi analisado sob a ótica dos títulos. Podemos perceber que, a partir das diretrizes estipuladas no momento do planejamento, a professora destaca o uso de diferentes tipos de frases, evidenciado pela inserção de sinais de pontuação que, como Bechara (2009) e Neves (2018) esclarecem, demonstram o propósito comunicativo do produtor do texto.

Figura 14 - Atividade 2 – Oficina 6

**Atividade 2: Título (atividade a ser realizada com os Chromebooks)**

- A professora chama a atenção dos estudantes para o fato de que o título no artigo midiático de divulgação científica é muito importante. Para isso, pode-se resgatar outros gêneros textuais, como o conto, o romance, o poema e a notícia, para mostrar como a escolha de um título adequado auxilia na captação do leitor, isto é, pode deixá-lo interessado na leitura do texto.

- Com os Chromebooks, cada dupla entra no site <http://chc.org.br> e procura por artigos midiáticos que a atraia por meio dos títulos. Após escolher dois, a dupla realiza a leitura e anota os títulos no caderno. Em seguida, cada dupla lê esses títulos aos demais colegas no intuito de instigá-los a levantar hipóteses sobre a temática abordada em cada artigo. À medida que as duplas forem falando os títulos, a professora pode escrevê-los no quadro.

- Com base nos títulos escritos no quadro, a professora constrói com os estudantes diretrizes para guiar os títulos dos artigos midiáticos a serem escritos por eles. Estas podem ser algumas delas:

- O título deve ser curto e objetivo.
- O título deve ser divertido, despertando a curiosidade dos leitores.
- O título deve trazer informações relevantes sobre o texto.
- O título deve apresentar linguagem acessível ao seu público-alvo.
- O título, geralmente, apresenta diferentes sinais de pontuação.

- No quadro:  
A partir dos títulos apresentados, qual poderia ser o título do seu artigo midiático de divulgação científica?

Fonte: Banco de dados do Projeto Formação Continuada (2020b).

Na Atividade 3, a última da Oficina 6, os recursos de captação e de aproximação com o leitor foram trabalhados de forma conjunta, contemplando todos os objetos de ensino de gramática. Por meio dos tópicos criados pela professora, os estudantes discutiram em grupo como os recursos se fizeram presentes nos artigos midiáticos.

Figura 15 - Atividade 3 - Oficina 6

**Atividade 3:** captação e aproximação com o leitor

- Retomar o anúncio publicitário utilizado na Atividade 1.
- Comentar com os estudantes que, no anúncio publicitário, há uma preocupação de se aproximar do leitor.
- Solicitar aos estudantes que apontem essas evidências no anúncio.
- A partir dessas evidências presentes no anúncio, retomar a leitura dos artigos *Hora de acordar? Ah, não!* e *Brincou na pracinha? Lave as mãos!*
- Separar a turma em grupos, sendo que cada grupo precisa ficar responsável pela análise dos dois artigos midiáticos de divulgação científica, a partir dos tópicos descritos abaixo:
  - Tópico 1 - As frases exclamativas e interrogativas são importantes para a captação do leitor? Por quê?
  - Tópico 2 - Como o artigo dialoga com o leitor?
  - Tópico 3 - O artigo, para se aproximar do leitor, emprega a 1ª ou 3ª pessoa? Como essa escolha reflete nos pronomes e nos verbos?
  - Tópico 4 - Frases exclamativas e interrogativas, elas são importantes?
- Depois da análise, cada grupo apresenta as suas conclusões, trazendo exemplos retirados dos próprios artigos midiáticos de divulgação científica.

Fonte: Banco de dados do Projeto Formação Continuada (2020b).

Na sala de aula, após o desenvolvimento das oficinas, os estudantes se organizaram nos grupos com os quais realizaram suas pesquisas para, enfim, escreverem suas produções finais. De modo a compreender se os fenômenos linguísticos se fizeram presentes ou não nessas produções, a partir do estudo dos objetos de ensino de gramática selecionados, passamos à análise de uma das produções finais.

#### Quadro 12 – Exemplo de produção final

##### Mulheres incomparáveis: a igualdade perante as diferenças

Você já percebeu que as mulheres têm menos oportunidades que os homens em diversas áreas? Em casa, por exemplo, elas fazem mais os serviços domésticos e os homens fazem menos. No trabalho, elas têm menos cargos de chefia e na política são menos representadas.

Em casa, as mulheres são mais cobradas pelo trabalho doméstico e com a criação dos filhos. Elas trabalham 21 horas semanais e os homens 11 horas semanais em casa, de acordo com a pesquisa do Pnad.

No trabalho, as mulheres, mesmo tendo as mesmas funções que os homens, recebem menos e têm menos oportunidades de chegar a cargos altos.

Na política no Brasil, o número de mulheres em cargos políticos é extremamente menor que o número de homens, pois o número de mulheres é de 10%.

Na escola, a maioria das meninas reclamam que os meninos não as deixam jogar

futebol.

Um grupo de estudantes da Escola xxxxxxxx fez um questionário com os alunos do 6º ao 9º ano, dos turnos da manhã e da tarde. No total, foram 173 entrevistados. Depois de verem o resultado da pesquisa, o grupo percebeu que 87,4% das mulheres do bairro são mais responsáveis pela criação dos filhos e 94,2% das mulheres são mais responsáveis pelos serviços domésticos em comparação com os homens. O grupo de estudantes viu que 57,8% dos entrevistados sabem o que é a Desigualdade de Gênero. Também fizeram outro questionário com as alunas da escola: 70,6% delas falaram que já sofreram assédio na escola; 49,1% das meninas disseram que não podem jogar futebol, pois os meninos as impedem.

“As mulheres brasileiras estudam mais, ganham menos e passam mais tempo ocupadas com tarefas domésticas do que os homens”, argumenta Marize Munis, do site da CUT.

O grupo concluiu que existe Desigualdade de Gênero no bairro e na escola, porque viram que a maioria das mulheres faz os serviços domésticos e cuida dos filhos. Além disso, viu que a grande maioria das meninas são assediadas na escola e no bairro, e também são impedidas de jogar futebol.

E você, com este texto, sabe o que é a Desigualdade de Gênero agora? E percebe que em casa também há casos de desigualdade? E que você pode ser vítima disso? Ou que você pode fazer algo para mudar isso?

Fonte: Banco de dados do Projeto Formação Continuada (2020c).

Antes de tudo, reforçamos o estágio inicial dos textos dos estudantes: produção próxima ao gênero relato de pesquisa; falta de familiaridade com gêneros do campo científico e de relação entre o texto produzido e a situação de comunicação instituída; somando-se a isso e, como consequência, ausência dos fenômenos linguísticos preponderantes no gênero artigo midiático de divulgação científica. Com base nesse estágio inicial, partimos para a análise de um exemplar de produção final, escrito por um grupo de estudantes da turma.

A análise desse exemplar nos permite reconhecer que quase todos os objetos de ensino de gramática trabalhados no PDG foram contemplados pelos estudantes em seu texto. Podemos destacar a ocorrência do fenômeno linguístico que abarca os recursos para a inserção das vozes sociais, cujo objeto de ensino articulador foi o verbo de elocução: “As mulheres brasileiras estudam mais, ganham menos e passam mais tempo ocupadas com tarefas domésticas do que os homens’, *argumenta* Marize Munis, do site da CUT.” Os estudantes responsáveis pela escrita



desse texto inserem adequadamente a voz social, utilizando as aspas duplas para demarcar o início e o término da fala do especialista e um verbo de elocução, que demonstra de que forma o especialista se expressou.

Quanto ao fenômeno linguístico responsável pelos recursos de captação e de aproximação com o leitor, é possível afirmar que os objetos de ensino de gramática ligados a ele foram empregados a contento na produção. Destacamos o emprego de frases interrogativas e do pronome pessoal *você*, como forma de captar o leitor: “*Você já percebeu que as mulheres têm menos oportunidades que os homens em diversas áreas?*” e “*E você, com este texto, sabe o que é a Desigualdade de Gênero agora?*”. Apenas os recursos de aproximação com o leitor, trabalhados a partir do pronome pessoal *nós*, do possessivo *nosso/nossos* e dos verbos flexionados na 1ª pessoa do plural, não apareceram na produção textual analisada; no entanto, sua ausência não impactou diretamente no estilo do gênero.

O crescimento da produção inicial para a final possibilitou vislumbrarmos como, de fato, a entrada para o ensino gramatical pelo gênero de texto pode trazer bons resultados na sala de aula de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental. Tal afirmação se torna mais concreta quando nos remetemos ao contexto de ensino no qual desenvolvemos a proposta: jovens do 8º ano com pouco ou nenhum contato com gêneros científicos, ou até mesmo com outros gêneros que usualmente não são contemplados pela escola.

Sobre essa proposta estar inserida em um PDG, destacamos que o ensino de gramática a partir do gênero se apresentou como um trabalho contextualizado, pois abriu espaço para um olhar mais aprofundado com relação aos objetos de ensino de gramática. Estes, como explicamos anteriormente, foram selecionados a partir da construção do MDG e da produção inicial dos estudantes, prática já consolidada no PDG. Com isso, as oficinas que se dedicam ao tratamento desses objetos somaram-se às outras destinadas ao estudo do conteúdo temático e da estrutura composicional, possibilitando um trabalho mais abrangente com o gênero de texto.

Voltando ao desenvolvimento das Oficinas 4 e 6, em que pudemos analisar os movimentos de transposição didática, podemos afirmar que alguns aspectos importantes dos objetos de ensino de gramática presentes na transposição didática externa poderiam ter sido mais bem explorados, o que refletiria positivamente nas produções finais dos estudantes. De modo a aprimorar a Proposta Didática 1,

encerramos esta parte da análise com alguns apontamentos que consideramos relevantes.

Na transposição interna realizada na Oficina 4, acreditamos que poderia haver uma atividade específica destinada à manipulação de verbos de elocução, em que os estudantes pudessem ter contato com uma gama maior de exemplos dessa categoria verbal e de seus valores semânticos. Isto seria profícuo para eles compreenderem que nem todos os verbos são capazes de introduzir o discurso de um especialista em um artigo midiático de divulgação científica.

Quanto à Oficina 6, enfatizamos que seria necessária, pelo menos, mais uma atividade que pudesse relacionar melhor os recursos de captação e de aproximação ao leitor com os objetos de ensino ligados a eles, pois o que realmente faltou foi um trabalho de síntese, que pudesse, a partir dos conhecimentos construídos ao longo da oficina, articular os objetos a seus respectivos usos no âmbito do gênero artigo midiático de divulgação científica. Essa síntese poderia refletir na produção final dos estudantes, uma vez que o exemplar analisado deixou de contemplar o fenômeno linguístico destinado à aproximação com o leitor. Compreendemos, pois, que é essencial criar situações de reflexão e de síntese, que possam oportunizar o reconhecimento desses objetos no âmbito de fenômenos linguísticos significativos para o gênero a ser produzido.

Acreditamos que essa lacuna pode revelar que se pressupõe um conhecimento prévio dos estudantes com relação a esses objetos. Como eles já se encontram no 8º ano, próximos de concluírem o Ensino Fundamental, tende-se a pensar que sua bagagem de conhecimento contempla o domínio acerca do uso, por exemplo, dos pronomes e das frases interrogativas e exclamativas. Porém, mesmo que tenham esse conhecimento prévio, o que é inegável, cada trabalho com a língua a ser desenvolvido requer um olhar diferenciado para os objetos de ensino, uma vez que eles não operam sempre da mesma forma em todos os gêneros, conforme refletimos anteriormente a partir de Bakhtin (2003).

### 1.3 “[...] ENTÃO TRABALHA SÓ O QUE É CARACTERÍSTICA DO GÊNERO TEXTUAL [...]”: A PROPOSTA DIDÁTICA 1 SOB A ÓTICA DA PROFESSORA CAROLINE

Após a conclusão do PDG, a professora Caroline conversou a respeito dos pontos positivos e negativos do projeto como um todo. Ainda, na ocasião, dedicou-

se a refletir sobre como as Oficinas 4 e 6 foram recebidas pelos estudantes e se elas impactaram (ou não) na produção final do artigo midiático de divulgação científica.

Na entrevista, Caroline, inicialmente, sintetizou como sua participação na Oficina sobre Análise Linguística, durante o (per)curso formativo em 2018, a auxiliou a compreender de que forma o ensino de gramática poderia ser realizado a partir do gênero de texto.

*[...] eu precisava entender como é que era trabalhada análise linguística dentro de um gênero textual, né, que enfocasse aquelas questões, e eu acho que eu consegui, ahm, o que pra mim foi um processo de aprendizado nessa oficina, né, foi que, às vezes, a gente tenta dar conta de tudo num texto, né. Ah, nesse texto eu posso trabalhar pontuação, posso trabalhar verbos em tal tempo, eu posso trabalhar discurso direto, eu posso trabalhar, enfim, tu quer trabalhar tudo em um texto, né, e não dá. Então acho que o que me marcou foi trabalhar o que é característico do gênero, né, e não tudo [...] então trabalhar só o que é característica do gênero textual, acho que isso foi importante pra mim. (BANCO DE DADOS DO PROJETO FORMAÇÃO CONTINUADA, 2020b).*

Segundo a professora, o trabalho com a gramática articulado ao gênero de texto se apresentava como um desafio devido à dificuldade de se definir quais objetos de ensino precisariam ser transpostos: *“[...] nesse texto, eu posso trabalhar pontuação, posso trabalhar verbos em tal tempo, eu posso trabalhar discurso direto, eu posso trabalhar, enfim, tu quer trabalhar tudo em um texto, né, e não dá.”* (BANCO DE DADOS DO PROJETO FORMAÇÃO CONTINUADA, 2020b). Na maioria dos casos, tal articulação aponta para tantas possibilidades, que o professor de Língua Portuguesa acaba por não saber determinar qual será a mais adequada – o que leva, seguidamente, a um trabalho artificial que transforma o texto/gênero de texto em pretexto para o ensino de gramática, como vimos exemplificado em algumas das atividades apresentadas por professores participantes de nosso (per)curso formativo na Parte V.

Nesse sentido, a entrada da gramática pelo gênero de texto oportunizada pelo PDG, a partir das práticas já consolidadas por esse dispositivo de ensino – o estudo do gênero ancorado na elaboração do MDG e a análise das produções iniciais como ponto de partida para orientar o desenvolvimento das oficinas –apresenta-se como um caminho norteador para o professor, uma vez que, ao conhecer as características do gênero e estar ciente das capacidades dos estudantes, torna a seleção dos objetos de ensino de gramática mais clara e coerente. Não é a lista de

conteúdos gramaticais que impõe o que deve ser estudado, conforme preconiza o ensino tradicional, mas sim o gênero de texto, o que modifica a lógica ainda tão presente nas práticas de ensino das escolas brasileiras.

Convidada a refletir acerca das Oficinas 4 e 6, a professora destacou a dificuldade dos estudantes durante a Oficina 4:

*Eu tive que explicar várias vezes a das vozes sociais [...] eles não compreendiam, eles compreenderam o que que eram as vozes sociais, eles não compreendiam como eles faziam isso, o que eles escreviam, como eles usavam, onde eles iam buscar isso. (BANCO DE DADOS DO PROJETO FORMAÇÃO CONTINUADA, 2020b).*

Na fala da professora, fica evidente o desafio que foi para os estudantes o trabalho com as vozes sociais. Ela esclarece que a turma havia compreendido o porquê de se usarem esses recursos para a inserção das vozes; no entanto, não sabia como operacionalizá-los enquanto fenômeno linguístico em seus textos.

Mesmo que a produção final analisada na seção anterior tenha apresentado a utilização adequada das vozes sociais pelo grupo de estudantes, compreendemos que Caroline trouxe seu ponto de vista acerca da realidade da turma, de um modo geral. Conforme apontamos, o objeto de ensino, os verbos de elocução, poderia ter sido abordado de forma mais consistente, abarcando uma discussão sobre que características e traços semânticos compõem essa categorial verbal, o que evitaria a falta de entendimento por parte dos estudantes descrita pela professora: “[...] *Eles não sabiam como colocar, por exemplo, um verbo de quem é, ahm, e a referência quem falou aquilo, né, ahm, essa parte é a mais difícil pra eles, e eu acho que realmente é a mais complexa, porque eles não estão habituados a fazer [...]*” (BANCO DE DADOS DO PROJETO FORMAÇÃO CONTINUADA, 2020b).

Quando a professora cita “[...] *eles não estão habituados a fazer [...]*”, isso nos remete à nossa discussão sobre a falta de contato que esses estudantes tinham com gêneros do campo científico, pois o emprego de vozes sociais é um fenômeno recorrente nesses gêneros. Embora suas pesquisas já estivessem avançadas naquela etapa do ano (entre novembro e dezembro de 2018), possivelmente aquela foi a primeira vez que eles pararam para analisar a importância de se trazer a voz de um especialista para seus textos, seja no relatório de pesquisa, quando da escrita do referencial teórico, seja no artigo midiático de divulgação científica, em estudo na ocasião.

Em resumo, Caroline chegou à conclusão de que as atividades elaboradas para o trabalho com os recursos para a inserção de vozes sociais não impactaram a ponto de os estudantes compreenderem de que forma elas poderiam ser inseridas em seus textos:

*[...] eles não compreenderam muito bem o como fazer, eles compreenderam o que que é (a voz social), mas como fazer foi bem difícil pra eles, tanto que, tanto que muitos não fizeram na produção final, né. Isso que a gente fez uma oficina só de voz social, depois a gente fez uma outra aula pra que eles buscassem as vozes sociais na internet [...]* (BANCO DE DADOS DO PROJETO FORMAÇÃO CONTINUADA, 2020b)

Tal avaliação nos faz refletir sobre como a condução do trabalho com os objetos de ensino impacta diretamente nas produções textuais dos estudantes, pois não bastou apenas compreender os efeitos de sentido; o mais adequado era, a partir deles, propor uma atividade didática mais sistemática, que propusesse a análise de diferentes verbos, para, assim, particularizar os verbos de elocução, de forma a se chegar ao seu uso e definição.

Em contrapartida, a Oficina 6, destinada aos recursos de captação e de aproximação com o leitor, foi avaliada como bem-sucedida pela professora.

*[...] outras partes foram mais fáceis, assim porque eles pegaram muito bem, que é essa do diálogo com o leitor. Fizeram muito bem isso, eles tiveram várias ideias boas de como estabelecer esse diálogo, essa interlocução com o leitor, né, inclusive, se for ler os textos, todos os textos têm isso e muito bem feito, eu achei muito boa essa parte [...]* (BANCO DE DADOS DO PROJETO FORMAÇÃO CONTINUADA, 2020b).

Conforme destaca Caroline, os recursos para captar e estabelecer diálogo com o leitor foram mais bem compreendidos pelos estudantes, o que impactou positivamente em suas produções textuais. Isto se deve ao fato de que os objetos de ensino presentes nesses recursos, assim como seu uso no contexto do gênero, estavam mais próximos da realidade dos estudantes, uma vez que captar e estabelecer diálogo com o leitor, como verbaliza Caroline, é um fenômeno presente em outros gêneros, como no anúncio publicitário, estudado em uma das atividades didáticas e de amplo acesso dos estudantes. Isto se difere do caso destacado acima, dos verbos de elocução, que não eram, até o momento de estudo do gênero artigo midiático de divulgação científica, de conhecimento da turma.

Outra questão destacada pela professora a respeito da Oficina 6 foi a relação entre o fenômeno linguístico responsável pelos recursos de captação e de aproximação com o leitor e a situação de produção do gênero. Para ela, os estudantes conseguiram captar e dialogar com o leitor porque estavam cientes da situação de produção em que se encontravam.

*Então essa parte do diálogo com o leitor foi muito forte pra eles, eles gravaram muito isso, e eu acho também que é interessantíssimo, eu posso dizer que eles aprenderam, né, ficou marcado pra eles. Eles também reconhecem que existe um leitor, existe alguém que tá lendo o texto, existe uma autoria, mas existe um leitor também, coisa que eles não sabiam antes. Eles escreviam texto porque tinha que escrever, porque a professora pedia uma produção textual, uma redação, hoje não, hoje eles enxergam que existe um leitor, existe uma terceira pessoa, uma terceira parte ali, né, não é só eu e o texto [...] (BANCO DE DADOS DO PROJETO FORMAÇÃO CONTINUADA, 2020b).*

Em sua reflexão, Caroline deixa transparecer que o fato de o artigo midiático de divulgação científica ter um público-leitor real, os colegas da turma e da escola, atribuiu sentido à sua escrita; e, conseqüentemente, os estudantes, ao (re)conhecerem seus leitores, contemplaram o fenômeno linguístico estudado em aula, ao compreenderem sua importante função no estilo do gênero. Há, pois, uma grande mudança entre a produção inicial e a final. Na produção inicial, os estudantes pareciam não estar cientes da situação de comunicação da qual participariam; por isso, produziram um texto muito mais próximo de um relatório, pois era o que eles em algum momento fariam, em função de estarem tratando de suas pesquisas. Já na produção final, após o desenvolvimento das oficinas do PDG, não apenas a Oficina 6, mas também as demais voltadas ao gênero, possibilitaram à turma compreender que deve haver interação entre eles, os produtores do texto, e seus leitores – interação esta oportunizada pelos recursos de captação e de aproximação com o leitor.

## 2 ENTRADA DA GRAMÁTICA PELO TEXTO

A entrada para o ensino de gramática pelo texto foi efetivada na Proposta Didática 2, em que o fenômeno linguístico da referenciação e os objetos de ensino de gramática atrelados a ele foram trabalhados. Tal proposta foi desenvolvida em parceria com a professora Caroline, no ano de 2019, em uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental.

### 2.1 OS PRINCÍPIOS GERAIS NA PROPOSTA DIDÁTICA 2

Como ponto de partida, destacamos a presença da concepção de linguagem como interação no planejamento. Essa concepção é observada principalmente nos comandos das atividades, ao se proporem momentos de trabalho colaborativo (em pequenos grupos, no grande grupo e com a professora), e na diversidade de textos explorados ao longo das atividades, com o intuito de refletir sobre como a referenciação<sup>1</sup> operou naqueles contextos.

Nessa proposta, percebemos que o trabalho colaborativo foi requerido em momentos-chave, isto é, quando se fez necessária a análise mais aprofundada do fenômeno linguístico nos textos selecionados. Isto nos mostra como a coconstrução de sentidos foi importante para o desenvolvimento de habilidades nos estudantes, a serem requeridas em outros momentos da proposta, em especial quando precisaram realizar atividades individualmente. Por exemplo, na Atividade 1 – mesmo que, no início, fosse direcionada ao trabalho individual, porque se esperava o levantamento de hipóteses a respeito de qual fenômeno linguístico estava sendo focado – foi no momento de síntese, no final, que os estudantes puderam discutir com seus colegas e com a professora suas hipóteses. Nesse caso específico, a troca de impressões certamente auxiliou alguns estudantes que, no momento individual, poderiam ter sua atenção voltada a outros aspectos, como a ortografia, a acentuação e a pontuação, pois estes são tradicionalmente os conhecimentos que a escola mais *cobra* dos estudantes.

---

<sup>1</sup> Como se verá nas atividades didáticas, os termos adotados pela Linguística Textual, como anáfora, anáfora encapsuladora e objeto de discurso, não foram utilizados nos comandos das atividades destinadas aos estudantes. Esses termos foram utilizados apenas pela professora Caroline e sua mentora durante o estudo do fenômeno linguístico e para o planejamento das atividades.





É interessante observar que, como a entrada é pelo texto e se desenvolve a partir do exame de produções textuais dos próprios estudantes, algumas atividades, como a Atividade 1 (apresentada acima), contemplaram esses textos para que fossem manipulados e analisados pela turma, em conjunto. Observamos que o foco não esteve em apontar erros, mas sim em aperfeiçoar a escrita, já que a referenciação se apresentava como um processo ainda não dominado pela turma como um todo, e não apenas por uma parcela dos estudantes.

Outra atividade que se alinhou à coconstrução de conhecimento a partir do trabalho no grande grupo, sob a orientação da professora, foi a Atividade 8, uma junção da atividade linguística com a epilinguística, que consistiu na análise e na reescrita coletiva de uma crônica, originalmente produzida por um dos estudantes da turma para a Olimpíada de Língua Portuguesa, naquele mesmo ano, em 2019. Essa atividade, por ter sido feita já no final da proposta, serviu para consolidar os conhecimentos implícitos dos estudantes a respeito dos recursos linguísticos que operam para a construção do processo referencial. Assim, naquele momento, o objetivo era fazer com que a turma empregasse no texto os recursos e conseguisse localizá-los ao final da atividade, e não que meramente verbalizasse da nomenclatura gramatical para justificar suas escolhas linguísticas.

## Figura 17 – Atividade 8

### Atividade 8

1) Discussão com a turma (oral):

a) Vamos voltar às produções de vocês que vimos não faz muito tempo. **(A professora resgata as imagens dos trechos para relê-los e discuti-los.)** Até aqui, nós fizemos várias atividades tendo como foco um assunto bem específico. Quem sabe explicar?

b) Todos lembram como eram os textos que analisamos, aqueles escritos por vocês? No que eles se aproximam ou se distanciam do que vimos estudando?

2) Leitura integral de um dos textos produzidos pela turma (crônica produzida para as Olimpíadas de Língua Portuguesa).

Disponibilização do texto para leitura.

Depois, os estudantes respondem oralmente estas perguntas:

- a) Do que o texto está tratando?
- b) Como o termo referente à temática abordada é retomado ao longo do texto?
- c) Para vocês, o termo é retomado de acordo com o que vimos estudando até o momento?
- d) Como podemos melhorar o texto?

No computador conectado ao projetor, a professora e os estudantes reescrevem a crônica. **(Durante a reescrita, a professora pode ir relembando os estudos já realizados para auxiliar os estudantes. Há outras questões textuais presentes na crônica que podem ser também comentadas e repensadas na reescrita.)**

Depois da reescrita, a professora constrói com os estudantes uma cadeia referencial para analisar as mudanças ocorridas no texto após a reescrita. Aqui é importante localizar quais foram os recursos linguísticos empregados na retomada de referentes.

Fonte: Banco de dados do Projeto Formação Continuada (2020b).

Para além do trabalho centrado no grande grupo, a Proposta Didática 2 também contemplou uma atividade que demandou interlocução entre os estudantes em pequenos grupos, a partir da proposição de um jogo.

## Figura 18 - Atividade 4 (trecho)

### Atividade 4

A turma é dividida em pequenos grupos. Para cada rodada do jogo, que serão quatro ao total, um estudante será responsável por ser o juiz. Ao juiz é atribuída a tarefa de dar início ao jogo, introduzindo um objeto de discurso a partir de uma frase. Os demais precisam retomar o objeto de discurso de outras formas, sempre empregando em frases que deem continuidade ao texto oral. O juiz é responsável também por anotar as respostas de cada estudante.

Antes de iniciar o jogo, a professora lê as regras:

- cada estudante precisa retomar o referente da frase dita pelo juiz de forma diferente, empregando-o em uma frase que dê continuidade à outra que foi dita;
- o referente pode ser retomado em diferentes posições na frase;
- o juiz deve anotar no seu caderno o referente utilizado. Se houver dúvida quanto à sua validade, pode perguntar à professora;
- o jogo é vencido por rodada;
- quem não conseguir mais retomar o referente fica fora do jogo;
- o jogo será vencido por aquele que restar.

Após a conclusão do jogo, a professora anota no quadro as formas como cada objeto de discurso foi retomado. É importante que os estudantes sejam questionados sobre o que foi mais difícil, quais foram as estratégias que eles usaram para retomar os referentes, entre outras perguntas que podem ser realizadas, levando em consideração o andamento do jogo.

Fonte: Banco de dados do Projeto Formação Continuada (2020b).

Percebemos que esse jogo se apresentou como uma tentativa de ir além de atividades que têm como estrutura o par pergunta-resposta, pois, para se efetivar na sala de aula, demandou trabalho de colaboração entre os estudantes, pois eles precisaram ouvir as respostas dos colegas para, a partir delas, formular a sua. Além disso, a síntese prevista após a conclusão do jogo permitiu à turma discutir como foi sua experiência na reconstrução dos objetos de discurso.

Ainda sob a perspectiva da concepção de linguagem como interação, percebemos sua ressignificação por meio da diversidade de textos selecionados. Nessa tentativa de trazer para a sala de aula textos variados que pudessem fazer com que a turma compreendesse que o fenômeno da referenciação está presente em diferentes textos, sejam eles orais ou escritos, os estudantes, nas atividades, trabalharam, por exemplo, com notícias de jornal (Atividade 3), gênero a que a

maioria das pessoas tem acesso; com um jogo (Atividade 4), que demandou o uso da oralidade e do improviso, visando ao rápido raciocínio; e com a produção de um verbete (Atividade 5), em que os estudantes precisaram manipular informações e levantar hipóteses acerca de como introduzir, retomar e reconstruir um mesmo objeto de discurso ao longo do texto (o nome da cidade) de diferentes modos.

Quanto aos três tipos de atividade (linguística, epilinguística e metalinguística) (FRANCHI, 1988), estes foram incluídos no planejamento, às vezes em conjunto, como ocorreu na Proposta Didática 1, com vistas ao desenvolvimento de atividades didáticas que pudessem desenvolver uma gama maior de habilidades nos estudantes do 9º ano B.

As atividades linguísticas estiveram representadas pelas Atividades 1, 2, 8 (junção da atividade linguística com a epilinguística) e 10. Estas se caracterizaram, principalmente, pela observação do funcionamento da língua nos textos produzidos pelos estudantes. Foram realizadas no momento inicial, para contextualizar a proposta à turma, e ao final, como meio de demonstrar o conhecimento construído durante o estudo da referenciação. De modo a exemplificar, passemos ao exame da Atividade 10.

#### Figura 19 – Atividade 10

##### **Atividade 10**

*A professora propõe a escrita de um relato: Este é o seu último ano na Escola xxxxxxxx, produza um relato sobre como foram os anos que você passou aqui.*

Fonte: Banco de dados do Projeto Formação Continuada (2020b).

Essa atividade consistiu na proposição de uma produção textual, o relato pessoal, indicado pela professora por ser um gênero que os estudantes já haviam produzido naquele ano. Compreendemos essa produção textual como uma espécie de diagnóstico que serviu para avaliar a aprendizagem dos estudantes por meio da escrita, a qual será retomada na seção seguinte.

Para tratar das atividades epilinguísticas, destacamos o trabalho realizado nas Atividades 3 e 7.

## Figura 20 – Atividade 3

### Atividade 3

Distribuir cópias da notícia veiculada no jornal Folha de São Paulo: *Goleiro Bruno tem contrato rescindido após 45 minutos em campo*. (Link da notícia: <https://www1.folha.uol.com.br/esporte/2019/10/goleiro-bruno-tem-contrato-rescindido-apos-45-minutos-em-campo.shtml>).

Leitura da notícia e identificação do assunto abordado.

1. Identificação na notícia dos termos que retomam “Goleiro Bruno”.
2. No quadro, os estudantes junto com a professora constroem um esquema para evidenciar como o objeto de discurso “Goleiro Bruno” é retomado ao longo da notícia.

Atividade no caderno:

3. Com base no estudo da notícia, marque V ou F. Não esqueça de justificar as falsas.
  - a.  O título “Goleiro Bruno tem contrato rescindido após 45 minutos em campo” poderia ser reescrito da seguinte forma: “Goleiro tem contrato rescindido após 45 minutos em campo”, sem haver prejuízo para o entendimento do título da notícia.
  - b.  A notícia errou em repetir várias vezes “Bruno”, pois não se pode usar mais de uma vez o mesmo termo para retomar um referente.
  - c.  O uso de “O ex-goleiro do Flamengo” ajuda o leitor a ter mais informações sobre quem é o goleiro Bruno.
  - d.  No trecho “Condenado pelo assassinato de Eliza Samudio, atleta havia estreado no dia 5”, o termo atleta poderia ser substituído por *jogador*, pois ambos podem cumprir o papel de retomar “Goleiro Bruno”.

Fonte: Banco de dados do Projeto Formação Continuada (2020b).

Na Atividade 3, os estudantes tiveram contato com os processos de referenciação na prática, fazendo com que percebessem que eles fazem parte da coesão dos textos. Partindo da leitura de uma notícia de jornal, os estudantes realizaram operações intrínsecas à atividade epilinguística: manipulação do texto – para a localização dos termos utilizados na retomada do objeto de discurso *goleiro Bruno*; formulação de regularidades – como o objeto de discurso é retomado ao longo da notícia; e síntese – organização de esquema. Ainda, é possível destacar o tratamento dado aos efeitos de sentido, no item 3, em que outras operações foram requeridas, como as de substituição e de reemprego, a fim de propor uma reflexão a partir de possíveis alterações nesses referentes para a construção de efeitos de sentido na notícia.

A mobilização de diferentes operações também foi traço característico da Atividade 7. Nessa atividade, o foco esteve no trabalho com as anáforas encapsuladoras, ou, como foi registrado no planejamento, palavras ou expressões que podem retomar e resumir trechos de um texto.

Inicialmente, temos a prática de leitura como mote para o desenvolvimento da atividade. Sem essa prática, tornar-se-ia inviável para os estudantes procurarem, no artigo midiático *Abelhas em apuros*, as anáforas encapsuladoras, já que elas cumprem a função de retomar porções de texto previamente apresentadas. Do mesmo modo, é possível notar a presença das operações de substituição e de reemprego juntas na questão 2, pois as anáforas encapsuladoras presentes nos trechos de notícias de jornal selecionados foram apagadas, a fim de que os estudantes pensassem em outras que também poderiam se encaixar naquele contexto. Ao final da atividade, a professora apresentou à turma as anáforas originais, aquelas realmente empregadas nos textos. Estas puderam ser contrastadas com as que foram escritas pelos estudantes.

## Figura 21 - Atividade 7

### Atividade 7

A professora inicia falando que, além de retomar palavras nos textos, também podemos retomar trechos maiores, como um parágrafo. Para que os estudantes compreendam tal questão, eles podem acessar a notícia de divulgação científica *Abelhas em apuros*, no site <http://chc.org.br/artigo/abelhas-em-apuros/>.

Durante a leitura da notícia, os estudantes podem tentar localizar exemplos de retomada de referentes (palavras), como eles já vêm estudando, e exemplos de retomada de trechos. Ao término da leitura, a turma pode trocar impressões.

#### 1. Atividade oral:

- a) a que se refere a expressão "exemplos de culturas" (parágrafo 9)?
- b) a que se refere a expressão "um ciclo" (parágrafo 10)?
- c) a que se refere o termo "isso" (parágrafo 11)?
- d) a que se refere a expressão "dessa descoberta" (último parágrafo)?

#### 2. Atividade escrita, no caderno:

Como vimos, às vezes, uma palavra ou expressão pode retomar e resumir trechos já apresentados. Complete os textos a seguir com o termo ou expressão mais adequado:

a) Entrar e sair de casa é uma decepção para auxiliar de serviços gerais desempregada Michelle Gomes, 36 anos. Há mais de um ano, um buraco aberto na calçada tira a paz da auxiliar, moradora da Rua Patrícia Ribeiro Seabra, 339, no bairro São Tomé, em Viamão. Na edição do dia 26 do mês passado, o Diário Gaúcho mostrou \_\_\_\_\_ de Michelle.

Fonte: <http://diariogaucha.clicrbs.com.br/rs/dia-a-dia/noticia/2019/10/promessa-nao-cumprida-sem-conserto-buraco-em-calçada-de-viamao-segue-atrapalhando-rotina-de-moradora-11885471.html>

b) O montanhista curitibano Sandro Godoy, de 45 anos, morreu no Panamá ao ser picado por uma cobra enquanto fazia uma trilha ecológica no último domingo (30). \_\_\_\_\_ foi no Cerro Trindade, no distrito de Capira, no país centro-americano.

Fonte: <https://www.msn.com/pt-br/noticias/mundo/montanhista-de-curitiba-morre-no-panam%C3%A1-picado-por-cobra-ao-socorrer-amiga-que-caiu-em-selfie/ar-AAJzIFr?li=AAggXC1>

Durante a correção do exercício 2, a professora pode revelar aos estudantes quais foram os termos ou as expressões usados por quem escreveu os textos presentes na atividade.

Fonte: Banco de dados do Projeto Formação Continuada (2020b).

Por último, as atividades metalinguísticas foram contempladas na parte final da proposta, após o processo de desenvolvimento da consciência implícita, construído por meio das atividades epilinguísticas. O trabalho metalinguístico, presente nas Atividades 6 e 9, foi proposto para que a turma desenvolvesse o conhecimento explícito acerca dos recursos linguísticos, estudados durante a proposta, que operavam para a construção dos processos de referenciação nos textos. Além disso, a explicitação desse conhecimento via verbalização (MYHILL *et al.*, 2012; MYHILL *et al.*, 2019) poderia indicar a incorporação desses recursos à gramática internalizada dos estudantes. De modo a exemplificar, temos o trabalho desenvolvido pela Atividade 6:

Figura 22 - Atividade 6 (trecho)

#### Atividade 6

Complete as lacunas com referentes adequados, de acordo com o que é solicitado entre parênteses:

#### Mulher-Maravilha



A Mulher-Maravilha é princesa e embaixadora das Amazonas da ilha Themyscira, além de ser filha da rainha das amazonas, Hipólita. \_\_\_\_\_ (pronome reto) foi mandada ao “mundo dos homens” para propagar a paz, para defender a verdade e a vida na luta entre os homens e o firmamento, entre os mortais e os deuses. \_\_\_\_\_ (pronome possessivo) aventuras já foram contadas pelos

quadrinhos e pelo cinema. A \_\_\_\_\_ (referente livre) é a personagem feminina mais famosa entre os super-heróis.

Fonte: Banco de dados do Projeto Formação Continuada (2020b).

A partir da leitura de textos cujo objetivo era a apresentação de personagens do cinema ou da televisão, os estudantes precisaram preencher as lacunas presentes em cada texto a fim de completá-los. Para isso, deveriam utilizar um pronome (reto, possessivo ou demonstrativo) e optar por um referente livre, que pudesse se encaixar no contexto e retomar o objeto de discurso em evidência. É importante destacar que o mesmo objeto de discurso se mantinha ativo ao longo do texto, sem a presença de estratégias de reativação ou desfocalização do referente (KOCH; ELIAS, 2010); então, cabia ao estudante sempre retomá-lo a partir das



orientações entre parênteses. Nessa atividade, a ele competia também reconhecer a classe gramatical solicitada e pensar em um possível referente, no contexto daquela classe, que fosse adequado ao objeto de discurso em evidência.

A norma linguística, enquanto nosso terceiro princípio geral para o ensino de gramática, também esteve presente no planejamento da Proposta Didática 2 – primeiramente, no trabalho com diferentes textos, inclusive aqueles escritos pelos próprios estudantes, que ajudaram a revelar que variedades linguísticas eles dominavam e como as incorporavam em suas produções textuais. Como salientamos na Parte IV, é papel da escola o ensino da norma culta, o que passa pelas observações de seu uso. Por isso, foi importante o acesso dos estudantes a esses textos, uma vez que “[...] adquirir familiaridade com as variedades chamadas cultas é, antes de qualquer coisa, adquirir familiaridade com as práticas socioculturais da escrita.” (FARACO, 2008).

Em segundo lugar, e alinhado ao tópico acima, está o reconhecimento do trabalho com o oral para introduzir o estudo da referenciação, como ocorreu na Atividade 4. Partiu-se dos usos linguísticos dos estudantes, evidenciados pela oralidade, para se chegar aos usos consolidados em textos escritos com base na norma culta. Assim, os estudantes conseguem compreender que os fenômenos linguísticos presentes na oralidade também se encontram na escrita, ainda que haja a necessidade de adequá-los a esse registro, que é muito mais monitorado.

Por fim, os conceitos de gramática, desdobrados na gramática internalizada e nas gramáticas normativa e descritiva, foram ressignificados na Proposta Didática 2, principalmente através do reconhecimento da gramática internalizada como ponto de partida para o trabalho a ser desenvolvido e pela adoção apenas da gramática descritiva, aliada aos estudos da Linguística Textual.

O ponto inicial para o desenvolvimento da proposta foi o reconhecimento da gramática internalizada dos estudantes, acessada através dos seus conhecimentos prévios, os quais foram necessários para introduzir o fenômeno linguístico a ser abordado – a referenciação. A exposição de trechos de textos escritos pelos próprios estudantes do 9º ano A propôs uma reflexão a respeito do que eles precisavam aprender sobre os processos referenciais. Podemos inferir que, com isso, a proposta didática como um todo fez mais sentido à turma, já que eles conseguiram detectar o assunto a ser tratado a partir da análise de suas produções textuais.

Sobre a gramática normativa e a gramática descritiva, a primeira perspectiva não pôde ser incluída porque não contemplava em suas obras uma abordagem capaz de auxiliar na descrição do fenômeno linguístico da referencialização. Dessa forma, a proposta em análise foi embasada apenas na gramática descritiva, especificamente em obras gramaticais que tinham como objetivo a descrição do uso linguístico a partir do estudo de diferentes textos, como as obras de Neves (2000; 2018). No entanto, por ser uma proposta que se destinou ao estudo da gramática pelo texto, o trabalho desenvolvido pela Linguística Textual, ancorado sobretudo em Koch (2010; 2014) e Koch e Elias (2010), também foi relevante para a construção de um entendimento mais amplo acerca dos processos referenciais.

O Quadro 13, que segue abaixo, busca resumir de que forma os princípios gerais para o ensino de gramática foram ressignificados na Proposta Didática 2, cuja entrada da gramática é pelo texto.

Quadro 13 – Os princípios gerais na Proposta Didática 2

Princípio geral analisado	Ressignificação na Proposta Didática 2
Concepção de linguagem como interação	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Elaboração de atividades didáticas ora voltadas aos textos produzidos pelos próprios estudantes, ora voltadas aos textos pertencentes a diferentes gêneros de texto;</li> <li>- Elaboração de atividades didáticas que permitam a manipulação de diferentes textos com vistas à construção de entendimentos a respeito do fenômeno linguístico em análise;</li> <li>- Planejamento de atividades didáticas que promovam o trabalho colaborativo, com vistas à coconstrução do conhecimento em sala de aula (estudante e estudante, estudantes e professor);</li> <li>- Planejamento de atividades didáticas que promovam trabalho individual, principalmente com vistas ao domínio da metalinguagem.</li> </ul>
Tipos de atividade	- Equilíbrio entre os tipos de atividade;

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Coexistência de dois tipos de atividade em uma mesma atividade didática;</li> <li>- Desenvolvimento de atividades linguísticas com vistas à observação do funcionamento da língua nos textos produzidos pelos estudantes e à demonstração do conhecimento construído ao longo da proposta;</li> <li>- Desenvolvimento de atividades epilinguísticas para iniciar o contato dos estudantes com o fenômeno linguístico em estudo, a partir da manipulação de diferentes textos e para o trabalho com os efeitos de sentido e demais operações, como de formulação de regularidades e de síntese;</li> <li>- Desenvolvimento de atividades metalinguísticas com foco no conhecimento explícito da língua e como forma de incorporar tal conhecimento à gramática internalizada dos estudantes.</li> </ul>
Norma linguística	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Atividades didáticas planejadas a partir de textos reais, que evidenciam o uso da língua em diferentes textos;</li> <li>- Investimento na norma culta e nos usos consolidados por ela.</li> </ul>
Conceitos de gramática	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Entendimento de que o ponto de partida para a organização da proposta didática é a gramática internalizada dos estudantes, acessada por meio de produções textuais realizadas por eles;</li> <li>- Trabalho com a gramática descritiva, principalmente com obras que se destinam a descrever o uso linguístico a partir da análise de textos. Alinhamento com estudos realizados no âmbito da Linguística Textual.</li> </ul>

## 2.2 OS OBJETOS DE ENSINO DE GRAMÁTICA NA PROPOSTA DIDÁTICA 2: DA TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA EXTERNA À TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA INTERNA

Para o desenvolvimento de uma proposta didática voltada ao fenômeno linguístico da referenciação, foram selecionados estes objetos de ensino de gramática: pronome (reto, oblíquo, possessivo e demonstrativo), repetição, sintagma nominal, hipônimo e hiperônimo. O trabalho desenvolvido passa a ser analisado na sequência à luz dos objetos de ensino supracitados.

A escolha da referenciação como fenômeno linguístico a ser contemplado pela proposta didática voltada à entrada da gramática pelo texto foi motivada pela análise de produções textuais dos estudantes do 9º ano B. Para ilustrar, apresentamos um dos textos analisados, a que tivemos acesso por meio da professora Caroline. Junto à apresentação, tecemos considerações a respeito de como os processos de referenciação estiveram ou não presentes.

### Quadro 14 – Exemplo de produção textual de estudante do 9º ano B

Minha relação com a escola e os livros

Bom minha relação com a escola foi boa até o 7º ano do ensino fundamental, depois disso minha relação com a escola e estudos começou a ficar ruim. Nunca gostei de vir para escola, muito menos ler um livro, já li livros algumas vezes mas nunca me animei pra ler um livro da escola, nunca me interesse com nada relacionado a escola.

Do 8º ano pra cá, eu não me esforcei muito, não vinha pra escola quase nunca. Foi aí que eu passei pelo conselho até aqui no 9º ano eu reprovei por falta de interesse com a escola.

Hoje minha relação com a escola tá melhorando, me esforço mais, tenho mais vontade de estudar, enfim tenho mais interesse na escola.

Fonte: Banco de dados do Projeto Formação Continuada (2020d).

O texto acima trata-se de um relato solicitado pela professora no início do ano letivo, antes de nosso contato para o desenvolvimento da segunda proposta didática. O estudante, ao produzi-lo, construiu principalmente os objetos de discurso *escola* e *livro*. Quanto tenta reconstruí-los, apenas utiliza a repetição como recurso linguístico para a retomada do referente. Neste trecho, por exemplo, é possível perceber que há a repetição de todo um sintagma nominal: “Bom **minha relação**

**com a escola** foi boa até o 7º ano do ensino fundamental, depois disso **minha relação com a escola** e estudos começou a ficar ruim.” Nesse sentido, não ocorre o que Koch e Elias (2010) destacam: uma recategorização do objeto de discurso, isto é, ao ser retomado sempre por meio da repetição, não há transformações substanciais nesse objeto, pois o sujeito não projeta na recategorização seus conhecimentos de mundo, partilhado com seus leitores, além de outras estratégias que viabilizariam a progressão da coesão referencial. Ainda, é possível apontar que o objeto de discurso *escola* permanece sempre em evidência, salvo quando o objeto livro é focalizado; porém, logo passa pelo processo de desfocalização e não é mais retomado. Consequentemente, a manutenção de apenas um objeto de discurso acaba por não criar cadeias referenciais nos textos, conforme observam Koch e Elias (2010).

Devido ao modo como os estudantes da turma escreviam seus textos, a professora Caroline e sua mentora delimitaram que a proposta didática seria planejada com o objetivo de fazer com que os estudantes compreendessem que há outras formas de se reconstruírem os objetos de discurso, isto é, retomá-los ao longo do texto, sem usar apenas o recurso da repetição. As anáforas diretas e as anáforas encapsuladoras passaram a ser estudadas; e, a partir delas, aconteceu a seleção dos objetos de ensino de gramática. Tais objetos passam a ser analisados na sequência.

Enquanto as Atividades 1 e 2 estiveram voltadas para a compreensão e a apresentação da proposta a ser desenvolvida, bem como suas motivações, as demais desenvolveram um trabalho com os objetos de ensino de gramática: repetição, pronome, sintagma nominal, e hiperônimo e hipônimo.

Inicialmente, o jogo, na Atividade 4, foi proposto para que a turma pudesse refletir sobre a retomada anafórica, a partir de objetos de discurso do seu conhecimento. Conforme Koch e Elias (2010, p. 39),

Na atividade de leitura e produção de sentido, colocamos em ação várias estratégias sociocognitivas. Essas estratégias por meio das quais se realiza o processamento textual mobilizam vários tipos de conhecimento que temos armazenados na memória.

Nesse sentido, a atividade buscou abarcar os conhecimentos de mundo dos estudantes (que fazem parte dos conhecimentos armazenados na memória), necessários para a reconstrução dos objetos de discurso apresentados no jogo a ser

realizado em pequenos grupos. Os objetos de discurso selecionados para fazerem parte dessa atividade foram: *MC Kevinho*, cantor e compositor brasileiro de funk; *gato*, animal doméstico; *Neymar*, jogador de futebol brasileiro; e *Rio de Janeiro*, uma das cidades brasileiras mais conhecidas. Imagens que remetiam a esses objetos foram inseridas em cartas entregues para cada grupo, juntamente com uma afirmação relacionada a eles, a fim de que os estudantes os reconstruíssem a partir da afirmação apresentada.

Figura 23 - Atividade 4

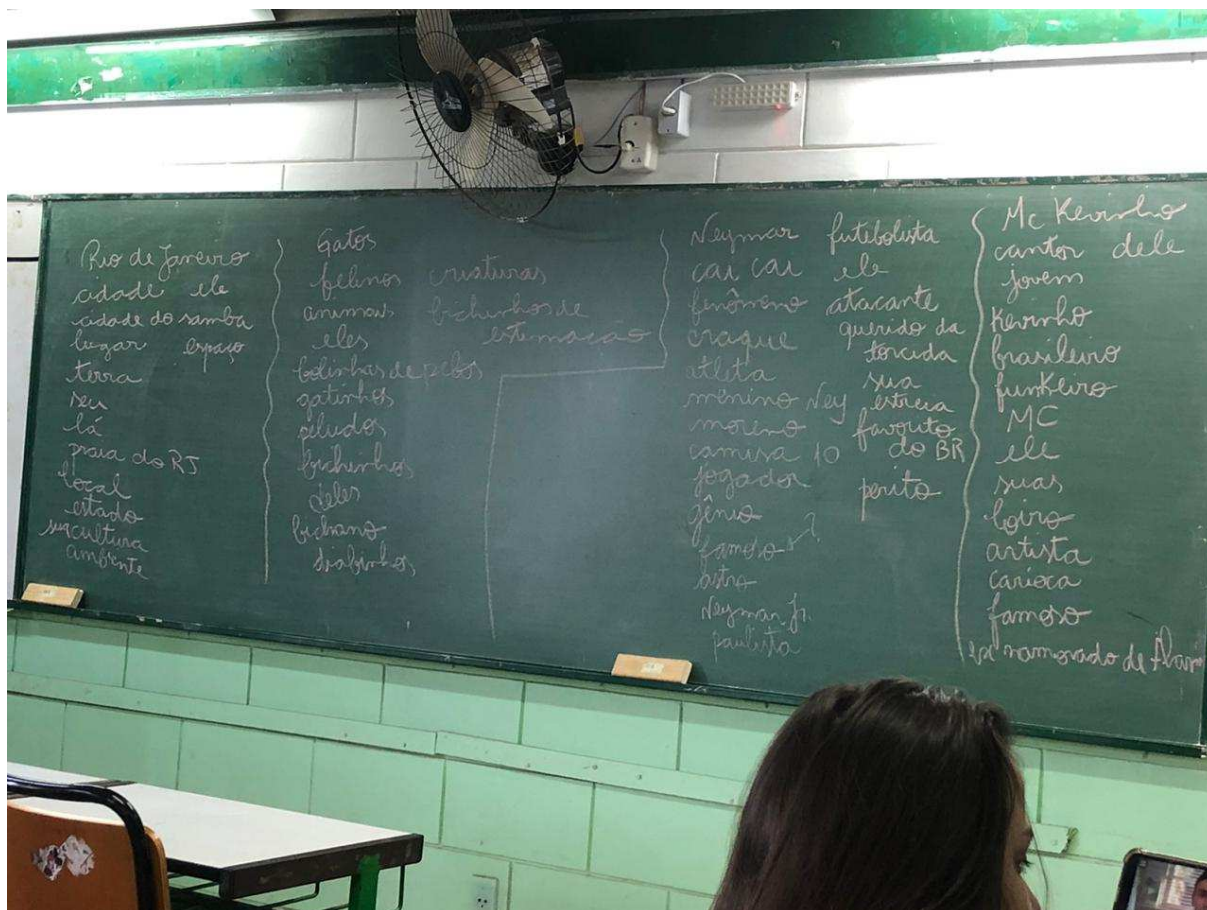
 <p><u>MC Kevinho</u> está fazendo um sucesso estrondoso internacionalmente, principalmente em Portugal.</p> <p>O que mais você tem a dizer?</p> <p><b>Não repita o referente!</b></p>	 <p><u>Gatos</u> são apegados aos donos.</p> <p>O que mais você tem a dizer?</p> <p><b>Não repita o referente!</b></p>
 <p><u>Neymar</u> joga no Paris Saint-Germain.</p> <p>O que mais você tem a dizer?</p> <p><b>Não repita o referente!</b></p>	 <p>O <u>Rio de Janeiro</u> continua lindo.</p> <p>O que mais você tem a dizer?</p> <p><b>Não repita o referente!</b></p>

Fonte: Banco de dados do Projeto Formação Continuada (2020b).

Pelos objetivos da atividade, os estudantes deveriam usar sua criatividade para reconstruir os objetos de ensino, usando recursos linguísticos da sua gramática

internalizada. Assim, mesmo que os objetos de ensino não aparecessem mencionados, eles estavam presentes, pois foram os principais recursos empregados pelos estudantes<sup>2</sup>, conforme podemos perceber na fotografia tirada do quadro da sala de aula após a conclusão da atividade:

Fotografia 1 - Recursos empregados pelos estudantes para a reconstrução dos objetos de discurso



Fonte: Banco de dados do Projeto Formação Continuada (2020d).

A critério de exemplo, salientamos o uso dos pronomes *ele*, *deles* e *dele*, para retomar *Neymar*, *gato* e *MC Kevinho*, respectivamente; e dos sintagmas nominais *bolinhas de pelos*, *ex-namorado de Alana* e *cidade do samba*, para retomar *gato*, *MC Kevinho* e *Rio de Janeiro*, respectivamente. Isto revela o desenvolvimento da consciência implícita acerca dos recursos a serem utilizados, a qual, mais tarde, tornou-se explícita, a partir da proposição de outras atividades didáticas.

<sup>2</sup> É importante esclarecer que, como se tratava de um jogo, a repetição não seria aceita naquele contexto, pois o vencedor da rodada seria aquele que conseguisse retomar os objetos de discurso em destaque de maneiras diversas.

Após o trabalho com a oralidade, a Atividade 5 esteve voltada à escrita. Individualmente, cada estudante produziu um verbete sobre a cidade onde reside, com base em informações previamente selecionadas pela professora. Por se tratar de um verbete, o mesmo objeto de discurso (o nome da cidade)<sup>3</sup> deveria ser retomado ao longo do texto, para que novas informações a seu respeito fossem sendo inseridas.

Figura 24 - Atividade 5

#### Atividade 5

Antes de iniciar a atividade, a professora fala sobre o gênero verbete e, se possível, apresenta alguns dos verbetes presentes no Wikipédia.

Imagine que você precisa escrever um verbete na Wikipédia sobre [REDACTED]. Na sua pesquisa, estas informações foram relevantes:

Área: 223 km <sup>2</sup>	Localização: Vale do Rio dos Sinos
Localização: no estado do Rio Grande do Sul, no Brasil.	Capital Nacional do Calçado
População: 246 452 habitantes.	Origem do nome: referência à cidade alemã de Hamburgo
Principais pontos turísticos: Museu Comunitário Casa Schmitt-Presser; Fundação Scheffel e Catedral Basílica São Luís Gonzaga.	Localização: cerca de 40 quilômetros de Porto Alegre.
	Religião: 60% católicos; depois os evangélicos com mais de 30%.

Agora, com base nas informações acima, construa o verbete. Não esqueça de retomar "[REDACTED]" de forma diversificada.

No final, durante a leitura coletiva dos verbetes, é importante que o professor questione os estudantes sobre quais foram os recursos utilizados por eles para fazer a retomada do referente.

Fonte: Banco de dados do Projeto Formação Continuada (2020b).

À semelhança do que ocorreu no jogo, os estudantes precisaram demonstrar seus conhecimentos implícitos acerca de quais recursos seriam os mais adequados para retomar o objeto de discurso em foco. Assim, essas atividades visaram à

<sup>3</sup> O nome da cidade sobre a qual os estudantes produziram os verbetes foi omitido intencionalmente.



manipulação dos textos, como uma etapa anterior ao trabalho metalinguístico, em que os estudantes deveriam estabelecer relação entre os recursos linguísticos acionados para a construção dos processos referenciais e sua nomenclatura gramatical.

Pensando em demarcar a relação discutida acima, a Atividade 6 foi construída para servir como uma primeira reflexão metalinguística, uma espécie de diagnóstico que serviria de base para a professora saber o que a turma lembrava a respeito da classe de palavras pronomes, muito empregada como recurso para a retomada de referentes, e um dos objetos de ensino transpostos para a proposta didática. Tal atividade apresentava textos com lacunas que deveriam ser preenchidas por pronomes e diziam respeito à apresentação de três personagens muito conhecidos: *Chaves*, do seriado *Chaves*; *Mulher-Maravilha*, do filme *Mulher-Maravilha*; e *Bart*, do seriado *Os Simpsons*. Além disso, havia espaço para o emprego de um referente livre, que poderia ficar a critério do estudante.

Figura 25 – Atividade 6

#### Atividade 6

Complete as lacunas com referentes adequados, de acordo com o que é solicitado entre parênteses:

#### Mulher-Maravilha



A Mulher-Maravilha é princesa e embaixadora das Amazonas da ilha Themyscira, além de ser filha da rainha das amazonas, Hipólita. \_\_\_\_\_ (pronome reto) foi mandada ao “mundo dos homens” para propagar a paz, para defender a verdade e a vida na luta entre os homens e o firmamento, entre os mortais e os deuses. \_\_\_\_\_ (pronome possessivo) aventuras já foram contadas pelos

quadrinhos e pelo cinema. A \_\_\_\_\_ (referente livre) é a personagem feminina mais famosa entre os super-heróis.

Fonte: Banco de dados do Projeto Formação Continuada (2020b).

Os objetos de ensino sintagma nominal e pronome, especificamente o pronome demonstrativo, foram estudados na Atividade 7, cujo foco estava nas anáforas encapsuladoras, as que sumarizam um trecho ou todo um enunciado (SANTOS, 2015). Nos comandos da atividade, é possível reconhecer que os objetos

de ensino (sintagma nominal e pronome demonstrativo) não foram nomeados de acordo com a sua nomenclatura usual, mas sim como *palavra ou expressão que retoma e resume um trecho já apresentado*. Assim, embora o trabalho com os objetos tenha se efetivado, sua nomenclatura não foi exposta, diferentemente da atividade anterior, que solicitava o emprego de pronomes para preencher as lacunas.

A atividade que se seguiu esteve próxima às Atividades 4 e 5, pois buscou, por meio de uma produção textual (uma reescrita coletiva), acompanhar a aprendizagem dos estudantes a respeito dos processos referenciais. Mais uma vez, foi requerida a sua consciência implícita, uma vez que era necessário apenas reconhecer quais foram os recursos linguísticos empregados, e não os nomear, conforme a seguinte observação encontrada no planejamento:

Depois da reescrita, a professora constrói com os estudantes uma cadeia referencial para analisar as mudanças ocorridas no texto após a reescrita. Aqui é importante localizar quais foram os recursos linguísticos empregados na retomada de referentes.

Em vias de concluir a proposta didática, a Atividade 9 esteve voltada à sistematização do conhecimento explícito, por meio da associação entre os recursos linguísticos empregados para a retomada anafórica e sua nomenclatura. Os trechos de textos apresentados continham marcações indicando como o objeto de discurso havia sido retomado; então, cabia aos estudantes recorrer aos conhecimentos que tinham até aquele momento para associar o recurso à nomenclatura adequada.

Figura 26 – Atividade 9 (trecho)

**Atividade 9**

A professora entrega para cada estudante trechos de textos já trabalhados durante o projeto e outros escolhidos para o desenvolvimento desta atividade. Os estudantes precisam ler e recortar tais trechos, separando-os de acordo com o recurso utilizado para retomar o objeto de discurso, mas sem a interferência da professora, apenas por dedução.

Os recursos são anotados no quadro:

Repetição (do referente)

Pronome (pessoal, demonstrativo ou possessivo)

Hiperônimo ou hipônimo (substantivos)

Sintagma nominal (expressão que retoma e resume um trecho)

(1) "Na rodoviária de Porto Alegre pedi ao taxista que me levasse depressa. [...]. <b>Ele</b> disse que, como o cemitério ficava perto do campo do Grêmio [...]."	(7) "Já ouviu falar que as abelhas estão desaparecendo em várias regiões do nosso planeta? [...] Em várias partes do mundo <b>as abelhas</b> não têm retornado [...]"
(2) "[...] as flores das plantas silvestres polinizadas pelas abelhas resultam na produção de mais frutos, que vão servir de alimento a uma incrível diversidade de animais. Ao se alimentarem dos frutos, os animais engolem as sementes, que sairão em suas fezes e, em contato com o solo e água, farão brotar novas plantas, que irão produzir flores e serão polinizadas pelas abelhas. É <b>um ciclo</b> que não acaba nunca!"	(8) "A Secretaria de Cultura de Novo Hamburgo confirmou show de Nando Reis durante a Virada Cultural [...] <b>O cantor</b> irá se apresentar no domingo [...]"
(3) "O método em que a cera de ouvido é usada para diagnóstico do câncer é denominado <b>cérumenograma</b> e consiste na coleta de uma pequena quantidade de cera de ouvido que é enviada para o laboratório para que as substâncias que a formam sejam avaliadas. <b>Esse método</b> é barato, rápido e preciso, possuindo vantagens não só na detecção do câncer mas também de outras doenças, no entanto ainda são necessários mais estudos para validação da técnica."	(9) "No ano seguinte, apicultores de vários países da Europa [...]. No Brasil, <b>os apicultores</b> de diversos estados [...]."
	(10) "Já faz tempo que o <b>Dia das Bruxas</b> , ou Halloween, se tornou uma festa celebrada ao redor do mundo. <b>A data</b> , que sempre marcou presença em países de língua anglo-saxônica [...]"
	(11) O montanhista curitibano Sandro Godoy, de 45 anos, morreu no Panamá ao ser picado por uma cobra enquanto fazia uma trilha ecológica no último domingo (30). <b>A fatalidade</b> foi no Cerro Trindade, no distrito de <b>Capira</b> , no país centro-americano.

Fonte: Banco de dados do Projeto Formação Continuada (2020b).

É importante destacar que os recursos repetição e hiperônimo e hipônimo não haviam sido enfocados especificamente em nenhum outro momento do planejamento. A repetição possivelmente foi abordada na reta final da proposta porque era aquela que os estudantes mais recorriam, como apontamos na análise do relato, no início desta seção. Já o hiperônimo e o hipônimo não foram citados nas

outras atividades, apenas aparecendo nesse momento. Com isso, entendemos que faltou uma atividade que pudesse desenvolver um trabalho com esse objeto de ensino, ligando-o à classe de palavras substantivo, como, por exemplo, uma atividade que pudesse refletir sobre esta relação: hipônimo – emprego de substantivo que especifica mais do que o objeto de discurso em foco; hiperônimo – emprego de substantivo mais abrangente do que o objeto de discurso em foco.

A Atividade 10, a última da proposta didática, teve como objetivo a realização de uma testagem, no sentido de analisar, após todo o trabalho desenvolvido sobre o fenômeno linguístico da referenciação, se os estudantes conseguiriam produzir um novo relato empregando os recursos linguísticos estudados. Uma das produções textuais é a que será analisada na sequência (ver texto original no Anexo E).

Quadro 15 – Produção textual de estudante do 9º ano B pós-proposta didática

Uma despedida não um adeus

Nesses longos seis anos estudando na (nome da escola), tive diversas experiências que me agregaram vários aprendizados.

Os anos que mais me marcaram foram o 8º ano e, com certeza, o 9º ano já que está sendo meu último. Confesso que é difícil me despedir de um grande período da minha vida. Foi um lugar onde eu fiz diversos amigos, aprendi que por mais que eu me cobre sou mais que uma nota. Conheci pessoas que nunca quero me afastar. Foi aqui que comecei a formar quem eu realmente vou ser.

Este último ano anda sendo o mais difícil e o mais gostoso. Tem tantos sentimentos e emoções misturadas, tantos desejos e medos, mas é uma sensação tão boa em ter concluído uma etapa na minha vida com pessoas muito especiais.

Ainda nem fui embora e já estou morrendo de saudades. Entretanto, entendi que mudanças fazem parte e que ela vai estar sempre de portas abertas para mim.

Fonte: Banco de dados do Projeto Formação Continuada (2020b).

Ainda antes de os estudantes escreverem seus relatos, a professora Caroline já estava ciente de que nem todos os objetos de ensino transpostos seriam contemplados no texto, uma vez que isto não era necessário; além disso, não havia sido dito à turma que deveriam ser usados os recursos linguísticos estudados – apenas foi solicitada a produção do texto. Mesmo que essa afirmação tenha se mostrado verdadeira ao analisarmos a produção textual intitulada *Uma despedida, não um adeus*, foi perceptível como houve evolução entre os relatos. No primeiro,

apontamos que apenas um objeto de discurso ficava em evidência durante todo o texto; e, ainda, sua retomada era sempre pelo emprego da repetição. Isto revelava a ausência de uma cadeia referencial. Em contrapartida, nessa produção, temos dois objetos de discurso que são reconstruídos ao longo do relato – “Nesses longos seis anos” (no sentido de anos de escolaridade) e “Escola Antônio Prado”<sup>4</sup> –, a partir do uso de recursos distintos, o que nos revela a formação de uma cadeia referencial. Ambos os objetos de discurso são introduzidos no primeiro parágrafo.

No segundo parágrafo, o primeiro objeto é reconstruído: “Os anos que mais me marcaram foram o 8º e, com certeza, o 9º ano”, trazendo uma relação de hiponímia, pois, do mais abrangente, os seis longos anos, vai-se para o mais específico, o 8º e o 9º ano. No mesmo parágrafo, o objeto se reconstrói, remetendo-se novamente ao mais abrangente, em uma relação de hiperonímia: “grande período da minha vida”. Quanto ao segundo objeto, este é reconstruído por meio de um sintagma nominal: torna-se “um lugar” e, mais adiante, um dêitico, “aqui”.

No terceiro parágrafo, o primeiro objeto de discurso é novamente reativado em uma relação de hiponímia, “Este último ano”. Percebemos, com isso, que a estudante parte do todo – “Nesses longos seis anos” – para chegar a um momento específico, “Este último ano”. No último parágrafo, ao tratar da saudade que sentirá, a estudante utiliza o pronome pessoal “ela” para remeter à escola.

A partir dessa análise, podemos afirmar que houve grandes avanços, muito motivados pelas reflexões propostas ao longo das atividades didáticas. Percebemos que ainda há muito o que avançar; no entanto, desde o estágio inicial em que se encontrava a turma até este que foi evidenciado pelo texto *Uma despedida, não um adeus*, percorreu-se um caminho com muitas aprendizagens. Outras propostas didáticas dessa natureza obviamente ainda precisam ser planejadas e desenvolvidas para abranger um maior número de recursos linguísticos, como, por exemplo, os relacionados à dêixis.

Com vistas à conclusão desta seção, tecemos algumas considerações que ainda julgamos pertinentes a respeito dessa proposta didática. O exame das atividades nos revelou que os objetos de ensino de gramática foram trabalhados com foco na consciência implícita dos estudantes. Ou seja, estiveram muito mais orientados ao uso dos recursos linguísticos no texto, e não ao domínio da

---

<sup>4</sup> Este é o nome fictício da escola.

nomenclatura ou ao conhecimento explícito da gramática. Além disso, reconhecemos que as atividades didáticas se concentraram na construção do entendimento de que, após a introdução de um objeto de discurso, este precisa ser retomado/reconstruído ao longo do texto por meio de recursos linguísticos, como pronomes, sintagmas nominais, repetições, e hiperônimos e hipônimos. No entanto, não houve, no momento do planejamento, enfoque em mais de um objeto de ensino em um mesmo texto, de modo a apresentar aos estudantes de que forma se pode construir uma cadeia referencial. Entendemos que as questões levantadas até poderiam ter sido efetivadas no planejamento; no entanto, pelo tempo disponibilizado, um trabalho mais extenso se tornaria inviável. Da mesma forma, ao estender a proposta, a própria turma poderia ficar cansada e perder o interesse em participar das atividades.

### 2.3 “[...] NÃO TEM SÓ UMA EXPOSIÇÃO DE UM CONTEÚDO [...]”: A PROPOSTA DIDÁTICA 2 SOB A ÓTICA DA PROFESSORA CAROLINE

Em encontro presencial, após a conclusão da Proposta Didática 2, a professora Caroline realizou um balanço do trabalho desenvolvido, apontando pontos positivos e negativos. Além disso, buscou refletir sobre a sua experiência ao desenvolver a proposta em sala de aula.

Inicialmente, Caroline tratou da diferença percebida na abordagem das atividades didáticas. No seu ponto de vista, até aquele momento do ano, os estudantes não haviam tido contato com práticas de ensino diferenciadas, que, segundo ela, saíssem do tradicional: copiar do quadro e responder no caderno.

*Então, eles são muito acostumados com esse tipo de aula. Então quando vem uma coisa diferente, uma coisa em que eles têm que produzir, em que eles têm que trabalhar, em que eles têm que construir alguma coisa, pra eles é diferente. E eu acho que pra eles rende muito mais, e eles aprendem muito mais, eles efetivamente têm um aprendizado, eles não têm só uma exposição de um conteúdo. (BANCO DE DADOS DO PROJETO FORMAÇÃO CONTINUADA, 2020b).*

A afirmação da professora vai ao encontro do que Fontich (2012) sinaliza quando trata da necessidade de se criar um contexto de aprendizagem rico, ativo e colaborativo. À medida que os estudantes participam da construção do conhecimento gramatical, seja pela discussão em grupo, seja pela manipulação e

análise de textos, eles atribuem muito mais sentido ao que aprendem, pois nada vem pronto, em forma de listas a serem decoradas ou em forma de atividades que apenas aceitam uma resposta. Há, nessa lógica de *abandonar a prática de só expor o conteúdo para construir alguma coisa*, a influência direta na mudança de concepção de linguagem, uma vez que é a interação a base que sustenta as atividades presentes na Proposta Didática 2, assim como nas demais propostas.

Outro ponto destacado pela professora diz respeito a como a gramática internalizada e os conhecimento prévios e de mundo dos estudantes foram fundamentais para a concretização da proposta. Ao analisar a Atividade 1, em que os estudantes leram trechos de textos produzidos por eles para identificar qual seria o fenômeno linguístico a ser trabalhado, Caroline revela sua surpresa com o desenvolvimento da atividade em sala de aula:

*Me surpreendeu a rapidez com que eles identificaram o tema do projeto, né. A primeira aula, em cinco minutos, eles já tinham identificado o que a gente ia trabalhar. Me surpreendeu. Eu achei que a gente ia levar um período só tentando engatinhar pra que eles enxergassem onde é que estava o problema do texto. Não, eles acharam super fácil, né. (BANCO DE DADOS DO PROJETO FORMAÇÃO CONTINUADA, 2020b)*

Essa fala nos mostra como ainda, na escola, a gramática internalizada dos estudantes não é levada em consideração ao se planejarem atividades didáticas, principalmente as voltadas ao ensino de gramática. Antunes (2007, p. 28) explica que “[...] o que mais os alunos sabem é a gramática da língua: nesse sentido dos seus usos reais.” Por isso, não há como desenvolver trabalho com a gramática sem partir do que os estudantes já sabem, principalmente porque aqueles para os quais Caroline leciona pertencem a classes menos afortunadas, que têm pouco ou nenhum acesso à cultura letrada, o que conseqüentemente reflete em seu aprendizado. Então, torna-se necessário partir dessa gramática, a internalizada, para que seja possível o investimento na gramática como conhecimento explícito, e não o contrário, como geralmente ocorre.

Na esteira dessa discussão, há também o reconhecimento do trabalho desenvolvido a partir do conhecimento de mundo dos estudantes, que, segundo Koch (2010), permite a produção de sentidos.

*[...] outra coisa que eu me surpreendi foi: aquele das respostas deles pro jogo, né, que eu coloquei no quadro, que eles tinham identificado. Eles encontraram muita coisa, muita coisa, como eu te comentei: tem muita coisa que nem eu sabia, né, que eram os substitutos pros termos [...] (BANCO DE DADOS DO PROJETO FORMAÇÃO CONTINUADA, 2020b)*

As respostas a que se refere Caroline foram as que os estudantes deram durante a Atividade 4, no jogo *Não repita o referente*. Mesmo sem empregar a nomenclatura gramatical, foi perceptível como a turma toda conseguiu reconstruir os objetos de ensino em foco de diferentes formas, a partir de seus conhecimentos de mundo, uma vez que tais saberes são necessários nos processos de referenciação, como bem lembra Santos (2015).

Ainda sobre a Atividade 4, de acordo com a professora, esse foi o momento do *clique* para os estudantes. Embora, desde a primeira atividade, eles já tivessem compreendido sobre o que iriam estudar, foi no jogo que tudo ficou mais claro, já que

*[...] foi no jogo, né, que eles conseguiram efetivamente. Eles tinham que pensar o que eles tinham que colocar no lugar daquela palavra, e era uma competição [...] eles tinham que pensar uma palavra pra não sair da rodada, eles tinham que tá sempre raciocinando, pensando em alguma coisa pra que, pra que quando, pra que eles ficassem na rodada. Então acho que ali foi o que eles tiveram o primeiro contato e que eles realmente entenderam o que era pra eles fazer, o que, o que que tava acontecendo, né, acho que foi nessa atividade [...] (BANCO DE DADOS DO PROJETO FORMAÇÃO CONTINUADA, 2020b).*

Como apontado na seção anterior, o jogo oportunizou trabalho com a oralidade, o que pode ter ajudado os estudantes a compreenderem a proposta em vigência. Como a maioria tem pouco contato com os gêneros escritos fora da escola – e, dentro dela, não os explora suficientemente –, o emprego do oral, antes do trabalho com a escrita, auxiliou na introdução do fenômeno linguístico da referenciação.

Após apresentar alguns pontos positivos da proposta, Caroline também identificou os pontos negativos. Para ela, era somente um: “[...] só essa questão das classes gramaticais que pra eles ficou faltando um conhecimento prévio, que eles não tinham, né.” (BANCO DE DADOS DO PROJETO FORMAÇÃO CONTINUADA, 2020b).

Quando a professora fala em classes gramaticais, ela está se referindo, na verdade, aos objetos de ensino de gramática trabalhados, principalmente sob a



perspectiva da atividade metalinguística. Conforme descreve Caroline, a Atividade 9 demandou dos estudantes do 9º ano conhecimentos que eles ou não tinham, ou não lembravam. Em sua reflexão após a conclusão da proposta didática, ela nos apontou que, se pudesse voltar no tempo, colocaria uma lista com os recursos linguísticos trabalhados (os objetos de ensino de gramática) juntamente com sua definição e exemplos. Segundo ela, isso ajudaria a turma a realizar a atividade.

*[...] sem a lista só com a intuição deles eles não conseguiram [...] não é uma coisa que eles tenham muito gravado ou internalizado neles, né. Ah, esse é um déficit que eu enxergo na escola inteira, né, é um déficit bem grande da (nome da escola) em geral. Se tu for trabalhar a classe de palavra com os alunos no outro ano, eles já esqueceram tudo que eles viram no ano anterior, né, então: ou eles não lembram ou não é trabalhado, né, ou eles não aprenderam ou foi trabalhado de uma forma errada que eles não conseguiram reter. [...] Aqui os alunos sempre tão dois anos atrasados. Então os alunos do nono ano tão no nível de sétimo, os de sétimo no nível de quinto, eu digo intelectualmente, em questão de conteúdo escolar, não em questão de inteligência de cotidiano. (BANCO DE DADOS DO PROJETO FORMAÇÃO CONTINUADA, 2020b)*

Do nosso ponto de vista, a lista citada pela professora pouco ajudaria, uma vez que os estudantes apenas a utilizariam para aquela atividade; depois, logo a esqueceriam. Entendemos que uma lista não basta, porque ela se apresentaria apenas como um *tapa-furos*, sem impacto na aprendizagem dos estudantes. Como anteriormente reconhecemos, a proposta esteve muito mais orientada para o uso dos recursos linguísticos, e não para o domínio da nomenclatura ou do conhecimento explícito da gramática. Por isso, embora a Atividade 9 não tenha atingido as expectativas da professora, ela serviu para sinalizar que o ensino de Língua Portuguesa promovido por sua escola precisa ser revisto, já que esses estudantes passaram os últimos anos de suas vidas escolares estudando gramática e chegaram ao nono ano sem o mínimo de domínio dos conceitos gramaticais.

### **3 ENTRADA DA GRAMÁTICA COMO OBJETO AUTÔNOMO DE ENSINO**

A entrada da gramática como objeto autônomo do ensino foi planejada na Proposta Didática 3, tendo em vista o estudo da classe de palavra artigo. Conforme já mencionamos, essa proposta não chegou a ser desenvolvida em sala de aula, apenas planejada para fins de exemplificação.

#### **3.1 OS PRINCÍPIOS GERAIS NA PROPOSTA DIDÁTICA 1**

O desenvolvimento do trabalho com a gramática em sala de aula ancorado na concepção de linguagem como interação demanda um olhar atento às práticas de ensino, principalmente quanto à sua constituição e a seus objetivos. Dessa forma, além de a proposta visar à coconstrução do conhecimento gramatical, é necessário investimento, principalmente tendo em vista a entrada da gramática como objeto autônomo de ensino, na elaboração das atividades didáticas e na manipulação e análise de textos, para que se possa apresentar aos estudantes uma visão mais abrangente desse objeto.

Assim como nas demais propostas, a Proposta Didática 3 demonstra preocupação em assegurar a coconstrução do conhecimento gramatical, prevendo a organização da turma em duplas, em grupos e em interação com a professora, a quem se destina a tarefa de ser mediadora do processo de construção do conhecimento (CAMPS, 2006). Esses momentos se fazem presentes ao longo do planejamento. De modo a exemplificá-los, recorreremos à Atividade 2:

## Figura 27 – Atividade 2

### Atividade 2

Discutir com os estudantes sobre como a classe de palavras Artigo é abordada nas aulas de Língua Portuguesa (perguntar se eles lembram quando aprenderam - geralmente no 6º ano) e o que aprenderam sobre a classe. **(Muitas vezes o Artigo passa batido, os professores apenas listam no quadro quais são e passam exercícios voltados à identificação e classificação.)** Também seria interessante levar para a sala de aula livros didáticos para serem observados, a fim de saber:

- a) Qual é o espaço reservado para o Artigo?
- b) Como ele é abordado? Inicia com exemplos ou com a própria explicação da classe?
- c) Como são as atividades voltadas ao trabalho com o Artigo? São de reconhecimento (saber onde está o artigo)? De classificação (se é definido ou indefinido)? Discutem seu papel nos textos?

Ainda, durante a leitura de livros didáticos, os estudantes podem observar se outras classes de palavras, como o Numeral ou o Pronome (ambas determinantes do substantivo) têm ou não maior espaço dedicado nessas obras.

Após esta breve análise, pedir aos estudantes que falem a respeito de suas observações. Em seguida, apresentar o objetivo geral da proposta de ensino que os alunos irão participar: **produzir conhecimento a respeito da classe de palavras Artigo para além do que os livros didáticos trazem, de modo a aprofundá-lo.**

Por fim, a turma formula o problema que irá nortear o presente estudo.

Fonte: Banco de dados do Projeto Formação Continuada (2020b).

Essa atividade nos mostra que, antes de partir para o estudo do artigo, é necessário conhecer o contexto como comumente ele é estudado na escola. Para isso, faz-se importante o trabalho coletivo de análise dessa classe de palavras em livros didáticos e sua posterior discussão. É a partir dessas discussões coletivas que a turma tem condições de elaborar o problema de pesquisa que a guiará ao longo do trabalho.

A coconstrução de sentidos também está alinhada ao trabalho com o texto e às situações de interação em que ele está envolvido. Nesse sentido, embora seja uma proposta que tem por objetivo o tratamento autônomo do objeto de ensino de gramática, o texto não é visto como um mero pretexto, apenas como o lugar que abriga, entre outros conceitos gramaticais, o artigo; mas sim como o *locus* em que o estudante tem a oportunidade de analisar a língua em uso em situações comunicativas reais, levantar hipóteses e chegar a conclusões.

Assim, o trabalho com o texto faz parte do processo de aprendizagem do objeto de ensino de gramática, pois é ele que viabiliza a construção do conhecimento explícito da língua, que envolve questões voltadas à definição do

conceito e ao emprego da nomenclatura gramatical adequada. Chega-se ao conhecimento explícito por meio de um processo sistemático que envolve investigação e descobertas, uma vez que se propõe um exame mais abrangente do objeto a ser ensinado, indo muito além do que preconizam as práticas tradicionais de ensino.

A Atividade 6, que contempla o estudo do gênero propaganda, mostra-nos como o texto, enquanto unidade comunicativa global (BRONCKART, 2006), fornece meios para a investigação a respeito das diferenças existentes entre os usos do artigo definido e do indefinido, além de suas respectivas implicações nos efeitos de sentido.

Figura 28 – Atividade 6 (trecho 1)

#### Atividade 6

Antes do visionamento da propaganda da operadora de telefonia Oi (<https://www.youtube.com/watch?v=WRkwfGbLTNw>), solicitar aos estudantes que prestem atenção no uso dos artigos na propaganda.

A turma assiste à propaganda. Depois, é apresentada a transcrição desta para complementar a observação e a manipulação do texto.

Transcrição
Este homem é um recebedor, ele não liga <u>pra</u> ninguém. Bem diferente deste, que é um ligador. Ele comprou um chip Oi cartão, recarregou R\$ 10,00 reais e ganhou R\$ 600,00 reais <u>pra</u> falar pra Oi e fixo. E os ligadores também enviam torpedos <u>pra</u> qualquer operadora e ainda fazem ligações de longa distância. Junte-se aos mais de 2 milhões de ligadores de São Paulo. Compre um chip Oi cartão, coloque no aparelho desbloqueado e vire um ligador.

Perguntar para a turma: vocês conseguiram localizar os artigos na propaganda e, agora, na transcrição? Quais artigos vocês encontraram? Quais substantivos estão ligados a eles? **(Escrever as respostas no quadro.)**

- um recebedor
- um ligador
- um chip Oi cartão
- os ligadores
- um chip
- um ligador

Comentar que o artigo “um” é o mais recorrente na propaganda, enquanto o artigo “o” aparece apenas uma vez. Com relação a isso, solicitar que os estudantes levantem hipóteses sobre a ocorrência desses usos. **(Cada estudante escreve suas hipóteses livremente em seu caderno.)**

**(Chamar a atenção para “aos mais de 2 milhões”, em que a preposição “aos” é fruto da contração da preposição “a” com o artigo “os”; assim como “no aparelho” há a contração da preposição “em” com o artigo “o”.)**

As hipóteses são socializadas no grande grupo, sendo mediadas pela professora.

Como consequência da concepção de linguagem como interação, temos uma proposta didática que contempla os três tipos de atividade (FRANCHI, 1988). Percebemos que, no planejamento, há espaço para o trabalho autônomo e conjunto dessas atividades, que, como vimos sempre sinalizando, desdobram-se na constituição das diferentes atividades didáticas.

A atividade linguística, no planejamento, faz-se presente como forma de acesso à gramática internalizada dos estudantes e por meio da observação do funcionamento da língua, mais especificamente do artigo. Estas duas maneiras são evidenciadas, por exemplo, pelas Atividades 1 e 9 (em que há a junção dos três tipos de atividade).

Na Atividade 1, busca-se (re)conhecer que conhecimentos prévios a turma tem sobre o artigo. O acesso a esse conhecimento é fundamental para o desdobramento das demais atividades e para o delineamento dos objetivos da proposta.

#### Figura 29 - Atividade 1

##### **Atividade 1**

Perguntar aos estudantes o que eles sabem sobre a classe de palavras Artigo.  
Anotar as respostas no quadro, à medida em que eles vão respondendo.

Após, questionar se eles têm dificuldade no uso dessa classe de palavras; se sim, qual(is).

Fotografar o quadro com as respostas, elas serão importantes no final do trabalho.

Fonte: Banco de dados do Projeto Formação Continuada (2020b).

Observamos que o compilado de respostas dadas pelos estudantes será contrastado com os conhecimentos construídos ao longo do estudo. Isto é, essa atividade se constitui como ponto de partida e como base para a avaliação das aprendizagens.

Já na Atividade 9, temos o alinhamento entre a atividade linguística e as demais (epilinguística e metalinguística). Ao mesmo tempo em que se busca observar o funcionamento do conceito gramatical na língua através da descrição realizada em diferentes materiais, como gramáticas, livros didáticos e vídeos, procura-se analisar as regularidades existentes, a fim de contrastá-las com as

levantadas em outros momentos do estudo, como quando se projeta que os estudantes irão manipular textos e definir, a partir dessa ação, hipóteses.

### Figura 30 – Atividade 9

#### Atividade 9

Munidos de suas hipóteses, os estudantes, em duplas, têm acesso a materiais que os ajudarão a comprovar, rever, no sentido de acrescentar novas informações, ou descartar suas hipóteses a respeito da classe de palavras Artigo. Ainda, pode ser uma oportunidade de descobrir novos conhecimentos sobre tal classe, indo além dos que já foram estudados nas aulas.

Para isso, as duplas acessam a internet para consultar sites e assistir a vídeos no Youtube, têm acesso a partes da Gramática do Português revelada em textos, de Maria Helena de Moura Neves, assim como, a partes de livros didáticos de Língua Portuguesa, todos estes materiais selecionados com base no assunto Artigo.

A professora, neste processo, é fundamental para mediar a construção do conhecimento.

#### Sites para consulta:

Só Português

- <https://www.soportuques.com.br/secoes/morf/morf31.php>

Mundo Educação

- <https://mundoeducacao.bol.uol.com.br/gramatica/artigo.htm>

#### Vídeos para consulta:

Canal Gramática em Vídeo

- <https://www.youtube.com/watch?v=ywQMoZwPcFs> - O que é artigo/flexão do artigo - Atualização da aula 1 – Morfologia
- <https://www.youtube.com/watch?v=Escx063v9Mw&t=15s> - O artigo e outras classes de palavras - Atualização da aula 2 - Morfologia

#### Gramática para consulta:

A Gramática do Português revelada em textos – Maria Helena de Moura Neves

- [https://drive.google.com/open?id=1SJtIAHIPoNaY94qWx\\_oYEnyQay6w2lwd](https://drive.google.com/open?id=1SJtIAHIPoNaY94qWx_oYEnyQay6w2lwd)

#### Livros didáticos para consulta:

Projeto Teláris (6º ano, 2016)

- <https://drive.google.com/open?id=1Xb1NxlaoopwNMz7Tdyv-TBV9DnNYpXbU>

Tecendo linguagens – Língua Portuguesa (6º ano, PNL 2020)

- <https://drive.google.com/open?id=1OowD0mobicCrAEjQoFOT-dSc3F0TFLz3X>

O material gerado pelas duplas nesta etapa será uma síntese que apresente respostas ao problema de pesquisa e que traga as hipóteses comprovadas ou não, além de outros conhecimentos adquiridos por meio da pesquisa empreendida nesta etapa da proposta.

Fonte: Banco de dados do Projeto Formação Continuada (2020b).

Apontamos, para fins de diferenciação das propostas didáticas, que esta, por se desdobrar em uma pesquisa, não requer apenas a observação do funcionamento

da língua nos textos, mas também do modo como tal funcionamento é descrito nos materiais de referência, o que amplia o escopo do trabalho em sala de aula e auxilia no desenvolvimento da criticidade do estudante.

Dando continuidade, a atividade epilinguística se faz presente na articulação com as práticas de leitura e de escrita, em especial para a compreensão dos efeitos de sentido expressos pelas escolhas linguísticas: uso do artigo definido ou indefinido, como evidenciamos na Atividade 6. Nessa mesma atividade, podemos também apontar a presença de operações características do trabalho epilinguístico, a de observação de regularidades e a de substituição. Para ilustrar, a seguir encontra-se a segunda parte da atividade citada, que dá continuidade à análise da propaganda da operadora de telefonia Oi.

### Figura 31 – Atividade 6 (trecho 2)

I. A partir das discussões que acabamos de realizar, marque um "x" nas afirmações que condizem com o artigo "um", o mais utilizado na propaganda:

- é equivalente ao numeral "um";
- individualiza "ligador" ou "chip";
- dá ideia de algo geral;
- dá ideia de especificação;
- indetermina (não define) o substantivo que acompanha.
- determina (define) o substantivo que acompanha.

II. Com base nas suas respostas acima, você classificaria o artigo "um" e suas variações "um/uma, uns/umas" como artigo definido ou artigo indefinido?

(Para justificar que a afirmação "a" não é verdadeira, na correção da atividade, é importante dizer aos alunos que o artigo "um" indetermina o substantivo, enquanto o numeral "um" aponta uma quantidade: um.)

Após a correção, a turma formula uma ou mais hipóteses sobre o artigo indefinido.

Em seguida, solicitar que os estudantes alterem as frases em que o artigo indefinido "um" aparece, trocando-o pelo artigo "o". **(Isto pode ser feito oralmente.)**

- Este homem é **um** recebedor. - Este homem é **o** recebedor.
- Bem diferente deste, que é **um** ligador. - Bem diferente deste, que é **o** ligador.
- Compre **um** chip Oi cartão, coloque no aparelho desbloqueado e vire **um** ligador. - Compre **o** chip Oi cartão, coloque no aparelho desbloqueado e vire **o** ligador.

Após a leitura, os estudantes devem ser questionados sobre isto: há diferença na compreensão do texto com a modificação dos artigos, do indefinido para o definido?

A turma pode expor sua opinião, enquanto as respostas são anotadas no quadro. A partir da hipótese construída para o artigo indefinido, os estudantes formulam a hipótese para o artigo definido.

Para esclarecer ainda mais as diferenças entre o artigo definido e o indefinido, chamar a atenção para o seguinte trecho da propaganda: "E os ligadores também enviam torpedos pra qualquer operadora e ainda fazem ligações de longa distância." No caso em destaque, se "os ligadores" fosse alterado para "uns ligadores", poderia trazer ideia de que apenas alguns ligadores poderiam enviar torpedos e fazer ligações de longa distância, fazendo com que o artigo definido "uns" cumprisse função semelhante a outra classe de palavras: o pronome, especificamente, o pronome indefinido.

Fonte: Banco de dados do Projeto Formação Continuada (2020b).

A operação de observação de regularidades tem início na questão 1, quando é solicitado ao estudante marcar um x nas afirmações que condizem com o artigo *um*. A partir disso, e com base em seu conhecimento implícito, ele precisa classificar *um* como artigo definido ou indefinido. Observamos que tal classificação é conduzida à luz da questão 1, em que as afirmações adequadas fornecem pistas capazes de



permitir que o estudante chegue à conclusão de que *um* é artigo indefinido. Já a operação de substituição consiste na alteração do artigo definido para o indefinido e vice-versa. Essa operação visa à reflexão sobre os efeitos de sentido ocasionados pela escolha entre as duas categorias de artigo.

Quanto à atividade metalinguística, podemos apontar que esta, de alguma forma, alinha-se às demais atividades, quando há a necessidade da formulação de hipóteses, a partir da descoberta de regularidades, fruto do trabalho de manipulação de textos. Entendemos que, na maioria das atividades didáticas, a atividade metalinguística se faz necessária, pois contempla a análise do artigo como objeto autônomo, o que implica, entre outras questões, o emprego da nomenclatura gramatical.

Ainda, é possível identificar atividades voltadas ao reconhecimento e à classificação do artigo, como a Atividade 11. Por estar disposta na parte final da proposta didática, essa atividade busca identificar se os estudantes conseguem evidenciar seu conhecimento explícito a respeito da classe de palavras artigo.

### Figura 32 – Atividade 11

#### **Atividade 11**

Localize os artigos definidos ou indefinidos. Em seguida, classifique-os, como forma de distingui-los de outras classes de palavras:

- a) Pretendo comprar uma casa no campo quando me aposentar.
- b) Ele leu o livro e entregou-o na biblioteca.
- c) A casa ficava no final da rua, porém não a localizei.
- d) Um dos quartos do hotel estava ocupado
- e) Os alunos ficaram em silêncio durante a explicação, apenas um continuou conversando.
- f) O verde daquela paisagem encantou a todos.
- g) Ele é o cara.
- h) Foram tantas namoradas nos últimos tempos que ele já era considerado um Don Juan.

Fonte: Banco de dados do Projeto Formação Continuada (2020b).

Pensando na importância da atividade metalinguística como aliada às demais atividades e como atividade didática autônoma, chegamos à conclusão de que é necessário o investimento nesse tipo de proposta dada a sua importância para a concretização de um estudo voltado à gramática como objeto autônomo de ensino.

O que difere o trabalho metalinguístico desenvolvido nessa atividade aquele que comumente está presente nas práticas tradicionais de ensino é a abordagem contextualizada, pois reconhecer e classificar os conceitos gramaticais são consequências de um estudo maior, que investiu na análise de textos e de materiais de apoio, e não apenas em ações isoladas, cujo foco sempre está na memorização e na fixação momentânea dos conceitos gramaticais. Essas considerações também condizem com a reflexão realizada por Bunzen e Nascimento (2019, p. 255):

[...] não há problema em usar a metalinguagem. Ela é necessária à atividade de ensino. O que não é produtivo é tomar a metalinguagem como um fim em si mesma. Apenas conhecer os nomes das classes de palavras para memorizá-los não ajuda a aprender sobre suas especificidades e funções.

Quanto à norma linguística, apontamos inicialmente que o tratamento do conceito gramatical não pode partir de uma visão categórica de *certo* e *errado*, típica da norma-padrão. Como apresentamos na Parte IV, as propostas de ensino investem no estudo da língua a partir do conjunto de variedades que compõem a norma culta, sem, contudo, deixar de reconhecer os usos das demais variedades. Isto posto, essa proposta didática buscou consolidar, por meio da observação e manipulação de textos, usos até agora não descritos pela gramática normativa, que tem na norma-padrão sua norma de referência.

De modo a ilustrar as considerações acima, trazemos um trecho da Atividade 5, na sequência.

### Figura 33 – Atividade 5 (trecho)

Discutir o motivo pelo qual, em alguns contextos, o artigo indefinido foi pouco usado, com antes de nomes próprios, no caso de Fátima Bernardes, Ursinho Pooh, Iza e Bahia. Trazer a explicação das gramáticas de que substantivos próprios não aceitam artigo indefinido, somente definido porque acompanham e particularizam um ser/lugar. Desafiá-los, entretanto, com possibilidades de variação dessa norma, como em contextos em que tal nome, ao mesmo tempo que particulariza um indivíduo, aponta qualidades desse indivíduo que podem ou não pertencer a outros.

A esse respeito, retomar o bordão usado em propaganda há 14 anos atrás: *Não é assim uma Brastemp* e que voltou a ser utilizado recentemente. Apresentar a matéria <https://g1.globo.com/economia/midia-e-marketing/noticia/depois-de-14-anos-bordao-nao-e-assim-uma-brastemp-volta-a-ser-usado-pela-marca-ao-lado-de-memes.ghtml>. Discutir os sentidos presentes neste bordão e voltar aos nomes presentes no exercício para verificar quais deles poderiam ser utilizados de forma semelhante. Enfatizar a riqueza dessa variação, mostrando que as potencialidades do uso do artigo podem ser alargadas.

Fonte: Banco de dados do Projeto Formação Continuada (2020b).

Em sua essência, a atividade refletiu a respeito dos efeitos de sentido expressos pela escolha entre o artigo definido e o indefinido. Em um dos momentos, especificamente o que está em evidência no quadro acima, chama a atenção para o uso do artigo indefinido ao lado de um substantivo próprio, que, por sua essência, refere-se a algo ou alguém de forma específica. Na gramática normativa, como a de Bechara (2009), não há menção a esse uso; no entanto, sabemos o quanto ele está presente tanto em textos escritos quanto em textos orais – prova disso é o retorno do bordão da marca Brastemp, *Não é assim uma Brastemp*, criado há mais de uma década.

Reiteramos que os usos da norma culta, assim como das outras variedades, precisam ser reconhecidos e trabalhados também em propostas didáticas que concebam a gramática como objeto autônomo de ensino via manipulação de diferentes textos. Caso contrário, corre-se o risco de se propor um trabalho semelhante ao que já acontece na escola, em que os estudantes só têm acesso à norma presente nas gramáticas normativas.

Como último princípio geral, temos os conceitos de gramática. Como já destacamos, o princípio do trabalho a ser desenvolvido está no conhecimento do professor a respeito da gramática internalizada dos estudantes, acessada, nessa proposta, pelo levantamento sobre o que eles já sabem a respeito da classe de palavras artigo, conforme a Atividade 1, já apresentada anteriormente.

Essa primeira atividade ajuda a delimitar o ponto de partida dos estudantes e leva a uma reflexão ao término da proposta, efetivada na Atividade 13, em que ocorre a avaliação do conhecimento construído. É com base nesse conhecimento inicial que o professor será capaz de mediar as interações em sala de aula e de propor atividades que possam investir na incorporação de novos conhecimentos à gramática internalizada dos estudantes.

Sobre as gramáticas normativa e descritiva, destacamos ser necessário investigar os conceitos e os exemplos elencados pela gramática normativa, uma vez que se pretende ampliar o rol de conhecimentos a respeito do artigo, ou de qualquer outro conceito gramatical que venha a ser estudado de forma autônoma. No entanto, precisa haver a conciliação entre ela e a gramática descritiva, uma vez que esta última, na maioria das vezes, descreve usos linguísticos ainda não reconhecidos pela primeira. Ainda, com vistas ao estudo aprofundado do conceito gramatical,

consideramos importante o apoio de outros materiais de consulta, afora as gramáticas, como sites, livros didáticos e vídeos.

Quadro 16 – Os princípios gerais na Proposta Didática 3

Princípio geral analisado	Ressignificação na Proposta Didática 3
Concepção de linguagem como interação	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Elaboração de atividades didáticas que permitam a manipulação de diferentes textos com vistas à construção de entendimentos a respeito do conceito gramatical em análise;</li> <li>- Planejamento de atividades didáticas que promovam o trabalho colaborativo, com vistas à coconstrução do conhecimento em sala de aula (estudante e estudante, estudantes e professor);</li> <li>- Entendimento de que o texto é o <i>locus</i> em que os estudantes irão se aprofundar nos usos linguísticos provenientes do conceito gramatical em análise;</li> <li>- Entendimento de que o conhecimento acerca da definição e da nomenclatura do conceito gramatical é consequência de um trabalho de investigação, a partir de um olhar abrangente do objeto de ensino.</li> </ul>
Tipos de atividade	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Coexistência de dois ou até mesmo três tipos de atividade em uma mesma atividade didática;</li> <li>- Desenvolvimento de atividades linguísticas para observar o funcionamento do conceito gramatical na língua e para se ter acesso à gramática internalizada dos estudantes;</li> <li>- Desenvolvimento de atividades epilinguísticas que possam ser articuladas às práticas de leitura e de escrita e voltadas à compreensão dos efeitos de sentido motivados pelo conceito gramatical em</li> </ul>

	<p>estudo;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Presença da atividade metalinguística em parte das atividades didáticas, como forma de operacionalizar as hipóteses levantadas pelos estudos; foco no conhecimento explícito da língua, materializado, sobretudo, no reconhecimento e na classificação do conceito gramatical em estudo.</li> </ul>
Norma linguística	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Atividades didáticas planejadas a partir de textos reais, que evidenciam o uso da língua em diferentes textos;</li> <li>- Investimento na norma culta e nos usos consolidados por ela;</li> <li>- Busca pela consolidação de usos que se mantêm fora da gramática normativa.</li> </ul>
Conceitos de gramática	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Entendimento de que o ponto de partida para a organização da proposta didática é a gramática internalizada dos estudantes, acessada por meio das respostas dadas na primeira atividade didática;</li> <li>- Trabalho com a gramática normativa e com a gramática descritiva, sem deixar de lado outros materiais de apoio, tanto para os estudantes quanto para o professor, como livros didáticos, sites e vídeos.</li> </ul>

Fonte: elaborado pela autora.

### 3.2 OS OBJETOS DE ENSINO DE GRAMÁTICA NA PROPOSTA DIDÁTICA 3: DA TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA EXTERNA À TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA INTERNA

A gramática como objeto autônomo de ensino investe no entendimento de que o conceito gramatical a ser estudado apresenta uma dupla perspectiva: os usos que são empregados nos mais diferentes textos e o conhecimento acerca de sua definição e nomenclatura. Partindo desse pressuposto, colocamos em evidência o

modo como as atividades didáticas planejadas<sup>1</sup> no âmbito da Proposta Didática 3 contemplaram os aspectos elencados a respeito do artigo quando da transposição didática externa, realizada a partir das gramáticas de Neves (2000; 2018) e Bechara (2009).

Por ser uma classe de palavras muito empregada e que, na maioria das vezes, é usada a contento pelos estudantes em suas produções textuais na escola, o estudo do artigo ora apresentado partiu dos usos que são facilmente observáveis e que ajudam em sua definição enquanto conceito gramatical. Por isso, após as Atividades 1 e 2, voltadas à contextualização e à definição da proposta, as Atividades 3 e 4 enfocaram a consolidação dos principais usos e a construção das primeiras hipóteses.

Na Atividade 3, os estudantes precisaram, por meio de seus conhecimentos prévios, preencher as lacunas existentes na tabela com artigos (definidos ou indefinidos) ou com palavras, sempre pensando na conciliação entre esses dois elementos.

---

<sup>1</sup> Mesmo que essa proposta não tenha sido desenvolvida em sala de aula, optamos por analisá-la empregando o tempo pretérito.

### Figura 34 – Atividade 3

#### Atividade 3

Distribuir a tabela abaixo a cada estudante. Explicar que, nela, há lacunas que devem ser preenchidas ora com palavras escolhidas por eles, ora com artigos. É importante que seja dito aos estudantes que não está sendo avaliado o certo ou o errado, mas sim como eles, ao se depararem com as lacunas, as completam.

UNS	GOLES	OS		UMA	
AS			REMÉDIOS		TRISTEZA
UMAS		AS			ASTRONAUTAS
	LÍQUIDO		CIDADE	OS	
	HOMEM	UM		A	
	LÁPIS	O			ARTISTA

Após o término do tempo dado para a execução da atividade, questionar os estudantes sobre como foi preencher as lacunas da tabela: Foi fácil ou difícil? Vocês sabiam quais palavras usar? Como foi escolher os artigos? Vocês acham que completaram aleatoriamente ou há critérios a serem obedecidos? **(Tais perguntas podem ajudar os estudantes a iniciarem sua formulação de hipóteses, pois, neste momento, eles passam a observar o comportamento das palavras na tabela e, ainda, passam a refletir sobre como eles realizam a atividade).**

Alguns estudantes podem ler suas respostas aos demais, como forma de verificar se estas foram iguais ou não (com relação à escolha de um artigo definido ou indefinido, e não de gênero ou número).

Com base na tabela, a turma parte para a próxima atividade.

Fonte: Banco de dados do Projeto Formação Continuada (2020b).

Esta atividade abrangeu duas operações: de adição e de reinvestimento. Os estudantes precisaram inferir sobre a escolha mais adequada (artigo e palavra), na tentativa de completar a tabela. Havia, pois, o propósito de se construírem entendimentos basilares a respeito do artigo: a) acompanha um substantivo: *uns goles*; b) o artigo definido identifica o substantivo com marca individualizadora ou que representa uma classe: *os astronautas*; c) o artigo indefinido não individualiza pessoas ou coisas: *uns astronautas*; d) (in)determina o substantivo que não apresenta marcação de gênero ou número: *o/a artista*; *o/os lápis*; e) o artigo concorda em gênero e número com o substantivo a que se refere: *o/um homem*.

Na sequência, a Atividade 4 desenvolveu um trabalho a partir das escolhas dos estudantes, fruto da manipulação da tabela presente na atividade anterior. Essas escolhas deveriam ser alvo de discussão em sala de aula e serviriam de base para a construção das primeiras hipóteses a respeito da classe de palavras artigo.

## Figura 35 – Atividade 4

### Atividade 4

Formar pequenos grupos e entregar a cada um algumas perguntas, que devem ser respondidas com base na tabela preenchida na atividade anterior. As respostas são discutidas no grande grupo e a partir delas são elaboradas algumas hipóteses a respeito da classe de palavras Artigo. **(Esta atividade pode ser feita por escrito ou oralmente.)**

A partir da tabela da atividade anterior, discuta com seu grupo as perguntas abaixo:
a. Ao lado de cada artigo havia uma palavra. A que classe de palavras ela pertence?
b. Que relação o artigo tem com essa classe de palavras?
c. Faça um teste: podemos mudar o lugar do artigo (à esquerda, no início), colocando-o à direita da palavra?
d. Faça um teste: na tabela, a palavras "REMÉDIOS" poderia aparecer acompanhada de "UNS" ou "OS". Por que não poderíamos, neste caso, completar com "UMA REMÉDIO", "UMAS REMÉDIO", "A REMÉDIO" e "AS REMÉDIOS"? Se necessário, faça o mesmo teste com outras palavras.

Depois de concluída a discussão nos pequenos grupos, solicitar que os estudantes leiam suas respostas. **(É importante fazer anotações no quadro, para registrar as observações da turma, fruto da manipulação dos dados.)**

Fonte: Banco de dados do Projeto Formação Continuada (2020b).

Os efeitos de sentido ocasionados pela escolha do artigo definido ou do artigo indefinido, que em alguma medida apareceram contemplados nas Atividades 3 e 4, foram aprofundados na Atividade 5. No quadro que acompanhava a atividade havia imagens aleatórias que representavam seres ou objetos em particular e seres e objetos quaisquer. A intenção era que os estudantes construíssem pequenos textos que pudessem abarcar aquelas imagens e tentassem analisar a possibilidade de empregar, por exemplo, um artigo indefinido junto a um ser conhecido: *A mulher estava acima do peso, suas roupas não estavam mais lhe servindo. Uma vez, quando viu seu reflexo no espelho com uma blusa vermelha, pensou: "Você parece um Ursinho Pooh com essa blusa apertada."*

Essa atividade, assim como outras planejadas na proposta, ficaram mais extensas, porque foram desenvolvidas pensando em um processo de construção do conhecimento gramatical. Nesse caso específico, partiu-se do que tradicionalmente se entende por artigo definido e indefinido – um determina de forma precisa o substantivo, enquanto o outro não o especifica –, para se voltar aos usos frequentes



dessa classe de palavras que fogem à definição tradicional, como a que demonstramos ao alinharmos o artigo indefinido *um* ao substantivo próprio *Ursinho Pooh*, que remete à ideia de comparação, *um tipo de*.

## Figura 36 – Atividade 5

### Atividade 5

Solicitar que os estudantes preencham de acordo com os seus conhecimentos acerca do Artigo. Se não for possível criar um pequeno texto com base na imagem apresenta, é necessário colocar um traço no quadro correspondente.

 televisão	ARTIGO DEFINIDO	ARTIGO INDEFINIDO
 liza	ARTIGO DEFINIDO	ARTIGO INDEFINIDO
 carro	ARTIGO DEFINIDO	ARTIGO INDEFINIDO
 Bahia	ARTIGO DEFINIDO	ARTIGO INDEFINIDO
 cantor	ARTIGO DEFINIDO	ARTIGO INDEFINIDO
 Fátima Bernardes	ARTIGO DEFINIDO	ARTIGO INDEFINIDO
 Ursinho Pooh	ARTIGO DEFINIDO	ARTIGO INDEFINIDO

Solicitar que os estudantes socializem suas respostas. Discutir o motivo pelo qual, em alguns contextos, o artigo indefinido foi pouco usado, com antes de nomes próprios, no caso de Fátima Bernardes, Ursinho Pooh, liza e Bahia. Trazer a explicação das gramáticas de que substantivos próprios não aceitam artigo indefinido, somente definido porque acompanham e particularizam um ser/lugar. Desafiá-los, entretanto, com possibilidades de variação dessa norma, como em contextos em que tal nome, ao mesmo tempo que particulariza um indivíduo, aponta qualidades desse indivíduo que podem ou não pertencer a outros.

A esse respeito, retomar o bordão usado em propaganda há 14 anos atrás: *Não é assim uma Brastemp* e que voltou a ser utilizado recentemente. Apresentar a matéria <https://g1.globo.com/economia/midia-e-marketing/noticia/depois-de-14-anos-bordao-nao-e-assim-uma-brastemp-volta-a-ser-usado-pela-marca-ao-lado-de-memes.ghtml>.

Discutir os sentidos presentes neste bordão e voltar aos nomes presentes no exercício para verificar quais deles poderiam ser utilizados de forma semelhante. Enfatizar a riqueza dessa variação, mostrando que as potencialidades do uso do artigo podem ser alargadas.

Explorar também um sentido atribuído ao artigo definido, como em: *João Henrique é o cara!*, significando que João é único, é o melhor.

Em seguida, partir para a escrita de hipóteses, com base nestas primeiras observações. Para isso, pode-se questionar: a partir desta atividade e da discussão que acabamos de fazer, que hipóteses sobre o Artigo podemos criar neste momento?

Fonte: Banco de dados do Projeto Formação Continuada (2020b).

Durante a leitura das gramáticas que embasaram a transposição didática externa, foi unânime a afirmação de que o artigo definido ou indefinido, quando anteposto a outras classes de palavras, como verbo, adjetivo e numeral, opera no processo de substantivação dos vocábulos, isto é, transforma-os em substantivos. Dada a grande ocorrência desse processo nos textos e sua citação nas gramáticas a que tivemos acesso, a Atividade 7 se dedicou a analisá-lo, tendo como ponto de partida a escrita no quadro destas palavras: *olhar*, *azul*, *andar*, *milhões* e *não*. Em todos os casos, à primeira vista, era possível apontar que não se tratava de substantivos, mas sim de outras classes de palavras. No entanto, ao inserir o artigo antes das palavras apresentadas, foi possível verificar a mudança de classe.

No final dessa mesma atividade, observamos o trabalho voltado às diferenças entre o substantivo e o adjetivo, exemplificadas através do sintagma nominal *um recebedor*, já abordado na Atividade 6. A partir da solicitação aos estudantes que formassem frases em que *recebedor* ora fosse substantivo, ora fosse adjetivo, ficou perceptível o quanto o artigo é determinante para evidenciar se uma palavra é ou não um substantivo.

## Figura 37 – Atividade 7

### Atividade 7

Para iniciar esta atividade, colocar, no quadro, as seguintes palavras:

**OLHAR – AZUL – ANDAR – MILHÕES - NÃO**

Perguntar se os estudantes sabem a que classe de palavras elas pertencem. Ainda, pode-se dar a pista de que nenhuma delas é da classe substantivo.

Ouvir as respostas dos estudantes e colocar ao lado de cada palavra. Em seguida, pedir que coloquem, ao lado de cada palavra, um artigo definido ou indefinido e formulem uma frase livremente.

Alguns estudantes podem ler suas respostas. Em seguida, voltar a algumas das hipóteses já formuladas em aula (**espera-se que estas hipóteses tenham aparecido**): (i) o artigo acompanha o substantivo; (ii) o artigo é determinante do substantivo; (iii) o artigo sempre vem antes do substantivo, e perguntar: se as palavras que vimos não são substantivos, como podemos inserir à sua frente um artigo definido ou indefinido?

Os estudantes podem levantar possibilidades para que tal fato ocorra. Depois, explicar que quando outras classes de palavras são precedidas por artigos, elas se tornam substantivos, graças a um processo chamado substantivação.

Pode-se, ainda, trazer um exemplo extraído da propaganda já utilizada: “um receptor”. Para isso, deve-se perguntar: o que é um receptor? Para complementar as respostas, a professora pode mostrar o verbete “receptor” presente no Dicionário Online Aulete Digital.

The image shows a screenshot of the Aulete Digital dictionary entry for the word "receptor". At the top, there are two tabs: "Verbetes Atualizado" (selected) and "Verbetes Original". Below the tabs, the word "receptor" is displayed in a large, bold, red font. Underneath the word, there are two red circles containing the letters "a" and "sm", each with a black arrow pointing to the left. Below these circles, there are three numbered definitions in red text: 1. Que recebe algo ou alguém; RECEPTOR; 2. Aquele que recebe algo ou alguém; RECEPTOR; 3. Funcionário encarregado do recebimento de impostos etc.; COBRADOR. At the bottom of the entry, there is a note in red text: [F.: receber + -dor.]

No verbete, é expresso que “receptor” pode ser tanto um adjetivo quanto um substantivo. No caso da propaganda, é um substantivo por ser precedido do artigo indefinido “um”. Formular exemplos com o adjetivo e com o substantivo.

Fonte: Banco de dados do Projeto Formação Continuada (2020b).

Outro ponto levado em consideração na transposição didática interna, por estar presente nas gramáticas de Neves (2000; 2018), foi o papel exercido pelo artigo definido nos processos de referência nos textos. Em síntese, a autora (NEVES, 2018) explica que o artigo definido faz referência a elementos linguísticos “[...] que são introduzidos no texto para construir objetos de discurso.” (p. 408), ou “[...] que se encontram em uma porção anterior de texto (anáfora).” Assim, sempre trata de informações que (já) são de conhecimento do ouvinte/falante, ou que podem ser facilmente identificáveis por ele.

Como forma de analisar os processos referenciais que se constroem a partir do artigo, a Atividade 10 propôs a leitura da fábula *A raposa e as uvas* e o posterior preenchimento de lacunas com os artigos definidos e indefinidos. O objetivo era contrastar o emprego do artigo definido e o do indefinido, tão importantes para a construção das cadeias referenciais na fábula.

### Figura 38 – Atividade 10

#### Atividade 10

Complete as lacunas na fábula que segue com artigos, lembrando as diferentes funções do artigo definido e do indefinido.

#### A raposa e as uvas

Faminta, \_\_\_ raposa ia por \_\_\_ estrada procurando algo para comer e, ao ver \_\_\_ linda parreira, carregada de uvas grandes e maduras, ficou com água na boca. Rapidamente, \_\_\_ esperta raposa fez \_\_\_ escada para saltar o muro, pensando no banquete que \_\_\_ uvas iam proporcionar. Mas, do outro lado do muro, teve \_\_\_ surpresa. Cuidando da horta, havia \_\_\_ cachorro com cara de poucos amigos, disposto a não permitir que ninguém, muito menos \_\_\_ raposa qualquer, se atrevesse a tocar em \_\_\_ uva.

Depois de algumas mordidas e muita correria, \_\_\_ raposa conseguiu se livrar do cão feroz. Com todo \_\_\_ orgulho que sua péssima aparência permitia, exclamou:

- Bah! Prefiro não comer. \_\_\_ uvas estão verdes!

Analisar com a turma a forma como completaram as lacunas, apontando as razões do uso do tipo de artigo e as relações de sentido que trouxeram para o texto.

Fonte: Banco de dados do Projeto Formação Continuada (2020b).

Quanto ao gênero escolhido para essa atividade, Neves (2018, p. 412, grifos da autora) destaca que ele expõe com clareza as diferenças entre as duas modalidades de artigo:

Os textos narrativos, nos quais, tipicamente, referentes são introduzidos no discurso e vão sendo mantidos no texto, evidenciam bem os valores de uso do ARTIGO DEFINIDO. E o gênero discursivo “fábula”, predominantemente do tipo narrativo, é interessante para uma reflexão sobre a natureza dessa classe de palavras e sobre a relação entre o ARTIGO DEFINIDO e o artigo indefinido, especialmente tendo em vista o papel referencial textual desses elementos.

Na sequência dessa atividade, está a Atividade 11, já apresentada anteriormente. Ela enfoca, especificamente, os conhecimentos explícitos a respeito do artigo, que envolvem sua classificação em artigo definido e indefinido e seu reconhecimento enquanto classe que se distingue de outras, como os pronomes e o numeral.

E, como forma de avaliar as aprendizagens a respeito do objeto de ensino trabalhado, a Atividade 13 encerra a proposta didática com uma síntese coletiva, cujo resultado foi construído ao longo das atividades, por meio do trabalho individual, em dupla e coletivo.

### Figura 39 – Atividade 13

#### **Atividade 13**

A avaliação é realizada coletivamente, em forma de síntese, no quadro, quando cada dupla apresenta o resultado de sua testagem e confrontação, fruto de sua consulta a materiais de referência e na sustentação e refutação das hipóteses construídas ao longo das aulas.

Da mesma forma, os próprios estudantes têm a oportunidade de realizar sua autoavaliação, comparando seus conhecimentos iniciais acerca do Artigo (perguntas respondidas oralmente na primeira aula) com os conhecimentos adquiridos ao longo da proposta e apresentados na síntese.

Porém, é importante esclarecer que o conhecimento gerado nesta proposta deve permanecer em constante construção, em outros momentos durante o ano letivo, pois entende-se que o conhecimento precisa ser transposto para outros contextos de aprendizagem, indo além da proposta ora desenvolvida.

Fonte: Banco de dados do Projeto Formação Continuada (2020b).

Ao término dessa análise, em que relacionamos os movimentos de transposição didática externa com os de transposição didática interna, chegamos à conclusão de que o objeto de ensino de gramática em foco, o artigo, foi abordado de diferentes formas ao longo do planejamento, o que pode auxiliar, quando desenvolvido em sala de aula, os estudantes a compreenderem tanto os usos dessa classe de palavras em diferentes textos quanto o domínio de sua definição e nomenclatura.

## PARTE VII – CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo esteve alicerçado em uma preocupação didática: *(re)pensar as práticas de ensino de gramática na escola*. Aos poucos, durante o delineamento da pesquisa e a partir dos rumos tomados por ela, chegamos à conclusão de que não se ensina gramática a partir de apenas uma abordagem, nem se pode engessá-la a ponto de seu ensino ser replicado em qualquer sala de aula, sem adaptações, sem levar em consideração os estudantes envolvidos. Somando-se a isso, construímos o entendimento de que não é necessário haver a total substituição das práticas dos professores, mas sim oferecer-lhes formas de combinar o que já sabem com outras práticas de ensino.

O convívio com professores de Língua Portuguesa de uma rede municipal de ensino durante o (per)curso de formação continuada, aliado à minha experiência como professora da rede estadual do Rio Grande do Sul, reforçou a necessidade de se olhar para a realidade da escola pública brasileira e, conseqüentemente, para o perfil dos estudantes do Ensino Fundamental que a frequentam: pouco contato com práticas de letramento, principalmente no âmbito da escrita; defasagem na relação entre idade e ano escolar; baixa frequência ou evasão escolar, sobretudo a partir dos anos finais do Ensino Fundamental; alfabetização incompleta mesmo após a conclusão dos anos iniciais. A partir dessa realidade, entendemos o quanto era imperativo *pisar no chão da sala de aula*, isto é, ir até a escola com o intuito de conhecer os estudantes para os quais os planejamentos seriam desenvolvidos.

Na relação que estabelecemos com os professores que frequentaram o (per)curso formativo no ano de 2018, aproximamo-nos da professora Caroline, docente de uma escola municipal que convive diariamente com os desafios que a realidade descrita acima sempre suscita:

*Mas em questão de conteúdo escolar, eles são sempre dois anos atrasados. Então, se eu pego um aluno de sétimo ano, praticamente tenho que trabalhar coisas de quinto, porque eles estão muito defasados, eles chegam muito defasados na área [...] eles já chegavam defasados no quarto ano, aí a professora do quarto e quinto, muitas vezes, tinha que alfabetizar. É, eles não vinham nem alfabetizados no quarto ano, aí se eu foi- se a criança foi a alfabetizada no quarto, no quinto ano, como é que no sexto ano ela vai ter, ah, áreas específicas com conteúdos muito complexos se ela não tá naquele nível, né? Ela tá, ela tá num nível muito anterior, né, então, às vezes, a gente tem que trabalhar coisas de anos anteriores com eles, pra que eles cheguem no ano em que eles estão e, às vezes, eles nem chegam. E isso, principalmente isso, às*

*vezes, não é nem de classe de palavras, mas eu tô falando de interpretação de texto, de produção de texto, né, de leitura. (BANCO DE DADOS DO PROJETO FORMAÇÃO CONTINUADA, 2020b).*

O contexto descrito pela professora reforçou ainda mais nosso entendimento de que o ensino de gramática não poderia seguir apenas um rumo, pois seu papel nas aulas de língua materna não poderia ser o de somente replicar conteúdos, classificar os fatos da língua e forçar sua memorização. Os estudantes da professora Caroline careciam de muito mais: precisavam ler e produzir textos de diferentes gêneros com mais propriedade e precisavam construir entendimentos a respeito dos conceitos gramaticais. Salientamos que esta não foi uma conclusão a que chegamos individualmente, pois nosso referencial teórico, embasado em diferentes estudiosos brasileiros e estrangeiros, também apontava para essa direção.

Pensando que o ensino gramatical não se limita a apenas uma abordagem, investimos na possibilidade de três entradas:

- entrada da gramática pelo gênero de texto – em que os fenômenos linguísticos e seus objetos de ensino de gramática foram transpostos em oficinas no âmbito de um PDG;
- entrada da gramática pelo texto – em que o fenômeno linguístico e seus objetos de ensino de gramática foram transpostos em atividades didáticas de âmbito textual;
- entrada da gramática como objeto autônomo de ensino – em que o conceito gramatical como objeto de ensino foi transposto em atividades didáticas específicas.

De modo a sustentar de forma igualitária qualquer uma das entradas, elegemos quatro princípios gerais: a *concepção de linguagem como interação*, os *tipos de atividade*, a *norma linguística* e os *conceitos de gramática*. Esses princípios foram oriundos de construtos teóricos mobilizados quando da escrita do referencial teórico e se apresentaram, no decorrer do trabalho, como essenciais para a construção das propostas de ensino a serem desenvolvidas a partir das entradas.

Assim, a delimitação das três entradas para o ensino gramatical e a proposição dos princípios gerais se consolidaram como a tese a ser defendida. A partir desses pontos, passamos a sintetizar os principais resultados deste estudo.



Inicialmente, retomamos a pergunta de pesquisa apresentada na Parte I: *se acreditamos que o ensino gramatical se dá por diferentes entradas, é possível propor princípios gerais que orientem as diversas propostas didáticas que visam a promover a aprendizagem de objetos de ensino de gramática no Ensino Fundamental?*

O primeiro princípio geral elegido foi a concepção de linguagem como interação (VOLOCHÍNOV, 2014; GERALDI, 2002). Partindo do pressuposto de que o ensino de gramática na escola precisa se dar em um contexto de aprendizagem rico, ativo e colaborativo (FONTICH, 2012), podemos apontar a influência dessa concepção de linguagem no planejamento de atividades didáticas que busquem a coconstrução do conhecimento gramatical, investindo no trabalho tanto individual como coletivo e em práticas que vão além de copiar do quadro e responder no caderno. Do mesmo modo, como a gramática vive nos textos e nos discursos (BULEA BRONCKART, 2016), destacamos a importância do uso de textos reais nas atividades didáticas, inclusive os produzidos pelos próprios estudantes, permitindo diferentes modos de interação com essa materialidade textual: leitura, manipulação, reescrita etc.

Os tipos de atividade foram o segundo princípio geral selecionado. Com base no trabalho desenvolvido por Franchi (1988), procuramos ampliar o escopo de atuação desses tipos de atividades, estabelecendo relações entre eles e o texto; e ainda tentamos construir entendimentos de como as atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas poderiam ser desdobradas em atividades didáticas para as aulas de Língua Portuguesa. Como resultado, indicamos a possível fusão dos tipos de atividade nas atividades didáticas; a prevalência de uma atividade sobre outra, dependendo da entrada para o ensino gramatical enfocada e dos objetos almejados pelo professor; e a estreita relação entre as atividades e as práticas de leitura e de escrita. A alternância dos comandos e das operações a serem realizadas nas atividades didáticas para o tratamento dos objetos de ensino de gramática também foi primordial para tornar as propostas didáticas mais atrativas e instigantes aos estudantes do Ensino Fundamental.

O terceiro princípio consistiu na norma linguística. Enfatizamos que, além do reconhecimento necessário às variedades linguísticas usadas pelos estudantes, a escola precisa viabilizar o acesso à norma culta, por meio do trabalho com diferentes textos (orais, escritos e multissemióticos), conforme preconiza Bagno (2012). Assim,

propusemos atividades didáticas planejadas a partir de textos reais, que evidenciam como a língua é realmente usada. Ainda, é possível apontar que houve investimento na norma culta, ao se apresentarem os usos consolidados por ela, em detrimento da norma-padrão, que muitas vezes discrimina determinados usos, mesmo que eles sejam recorrentes.

Os conceitos de gramática foram o quarto princípio geral elegido. Como a gramática carrega consigo diferentes acepções, resolvemos investir nas que julgamos serem importantes para o trabalho em sala de aula: a gramática como conjunto de regras que rege o funcionamento de qualquer língua, desenvolvida a partir da noção da gramática internalizada, evidenciada por meio dos conhecimentos prévios dos estudantes; e a gramática como teoria que estuda a língua e como obra, que conjugamos a partir da escolha de exemplares pertencentes à gramática normativa, a obra de Bechara (2009), e à gramática descritiva, as obras de Neves (2000; 2018).

Com base nessas acepções presentes nesse quarto princípio geral, destacamos que a gramática internalizada precisa ser o ponto de partida de quaisquer das entradas para o ensino gramatical. Para isso, o professor precisa estar ciente dos conhecimentos prévios de sua turma, aos quais pode ter acesso por meio de atividades linguísticas, em que ocorre a análise de produções textuais dos próprios estudantes. Defendemos também que apenas o conhecimento empírico do professor não basta para que ele possa realizar a transposição didática dos objetos de ensino, pois é indispensável haver estudos centrados em gramáticas de referência e, ainda, com vistas à ampliação desse escopo, em outros materiais selecionados a partir da entrada para o ensino gramatical enfocado.

Quanto às entradas para o ensino gramatical, embora apresentadas separadamente na tese, na escola, quando desenvolvidas pelos professores, têm o potencial de serem articuladas, apresentando-se como um desdobramento de práticas que visam ao ensino de gramática de modo mais amplo. Nesse contexto, apontamos o dispositivo didático descrito nesta pesquisa, o projeto didático de gênero – PDG (GUIMARÃES; KERSCH, 2012; 2014; GUIMARÃES; KERSCH; CARNIN, 2015), como vetor capaz de fomentar o desenvolvimento de propostas didáticas destinadas às três entradas para o ensino gramatical.

O trabalho com o PDG pode subsidiar, em primeiro lugar, a entrada da gramática pelo gênero de texto, conforme destacamos, mas também apontar

caminhos para a seleção dos objetos de ensino de gramática a serem trabalhados na entrada pelo texto, a partir da análise das produções textuais dos estudantes, e também auxiliar a escolha de conceitos gramaticais na entrada da gramática como objeto autônomo, ao apontar que possíveis conceitos precisam ser mais bem aprofundados em proposta específica.

Para encerrar, esclarecemos que a entrega desta tese não põe um ponto final na pesquisa empreendida, já que os processos de leitura, pesquisa e escrita nos abriram o horizonte para novas inserções e desafios. Como perspectivas futuras, com base nos dados já gerados, destacamos: a possibilidade de análise aprofundada dos materiais produzidos pelos estudantes, como produções textuais e respostas dadas às atividades didáticas; o visionamento das interações gravadas em sala de aula durante o desenvolvimento das Propostas Didáticas 1 e 2, a fim de examinar, entre outras questões, se estas interações influenciaram a pilotagem do projeto de ensino da professora (BRONCKART, 2006); e a análise das atividades didáticas à luz das competências elencadas pela BNCC (BRASIL, 2018).

A partir dos entendimentos construídos até este momento, também vislumbramos como possibilidade para futuros trabalhos: o desenvolvimento de novas propostas didáticas, com base nas três entradas para o ensino gramatical delimitadas neste estudo, em outras escolas públicas e nos demais anos do Ensino Fundamental; a proposição de oficinas ou de minicursos que possam fazer chegar aos professores os principais resultados desta pesquisa, principalmente as entradas para o ensino de gramática, os princípios gerais que embasam a proposta e os modos de seleção e de descrição dos objetos de ensino nesse âmbito; e, por fim, a colocação em prática da Proposta Didática 3 em sala de aula, já que isto se tornou inviável no ano de 2020 em função da pandemia de Covid-19.

Voltamos ao início e confirmamos, após esta tese, que “O que faz andar a estrada? É o sonho. Enquanto a gente sonha, a estrada permanecerá viva. É para isso que servem os caminhos, para nos fazerem parentes do futuro.” (COUTO, 2007, p. 5). Pensamos ter proposto três caminhos para que o ensino gramatical deixe de ser um sonho (ou pior ainda, um pesadelo) e se torne “parente do futuro”.

## REFERÊNCIAS

- ANTUNES, I. **Aula de português**: encontro & interação. 6. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- ANTUNES, I. **Gramática contextualizada**: limpando o “o pó das ideias simples”. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.
- ANTUNES, I. **Muito além da gramática**: por um ensino de línguas sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- BAGNO, M. **Gramática pedagógica do português brasileiro**. São Paulo: Parábola, 2012.
- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. *In*: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BARTIKOSKI, F. V. M.; MATIAS, J. “Sempre a minha maior insegurança”: a análise linguística como desafio do professor de Língua Portuguesa. *In*: GUIMARÃES, A. M. M.; CARNIN, A. (org.) **Formação continuada de professores de língua portuguesa**: a importância do coletivo para ressignificação do trabalho de ensinar. Araraquara: Letraria, 2020. p. 86-100. E-book.
- BARTIKOSKI, F. V. M. **Projeto didático de gênero**: retomando práticas e avaliando. 2017. 121 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) -- Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), São Leopoldo, 2017. Documento em PDF.
- BARTIKOSKI, F. V. M. **Projeto didático de gênero em sala de aula de progressão continuada: um estudo de caso**. 2013. 71 f. Trabalho de Conclusão de Curso – Curso de Letras, Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), São Leopoldo, 2013. Documento em PDF.
- BECHARA, E. Para quem se faz uma gramática? *In*: NEVES, M. H. M.; CASSEB-GALVÃO, V. C. Gramáticas contemporâneas do Português: com a palavra os autores. São Paulo: Parábola Editorial, 2016. p. 19-30.
- BECHARA, E. **Moderna gramática portuguesa**. 37. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.
- BEZERRA, M. A.; REINALDO, M. A. **Análise linguística**: afinal, a que se refere? São Paulo: Cortez, 2012.
- BRASIL. Lei No 5.692, de 11 de agosto de 1971. **Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1o e 2o graus, e dá outras providências**. Brasília, DF, 1971. Disponível: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>> Acesso em: 17 jul. 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. MEC. Brasília, DF, 2018. Disponível em:

<[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_s ite.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_s ite.pdf)> Acesso em 28 dez. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos. Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, texto e discurso**: por um interacionismo sociodiscursivo. São Paulo: EDUC, 1999.

BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006.

BRONCKART, J. P. **O agir nos discursos**: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

BRONCKART, J. P. Reflexões para um redesdobramento da didática das línguas. *In*: BRONCKART, J. P.; BRONCKART, E. B. As unidades semióticas em ação: estudos linguísticos e didáticos na perspectiva do interacionismo sociodiscursivo. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2017. p. 91-110.

BULEA-BRONCKART, E. Perspectivas da pesquisa em educação e em didática das línguas na Universidade de Genebra: entrevista com Ecaterina Bulea Bronckart. Entrevista cedida a Emily Caroline da Silva. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 46, 2020.

BULEA-BRONCKART, E. Sobre gramática e ensino: um retorno à questão sob a ótica de Ecaterina Bulea Bronckart. Entrevista cedida a Ana Maria de Mattos Guimarães e Anderson Carnin. **Calidoscópico**, v. 17, p. 207-223, 2019.

BULEA BRONCKART, E. **Didactique de la grammaire**: une introduction illustrée. Genève: Université de Genève, FPSE (Carnets des sciences de l'éducation), 2016.

BULEA BRONCKART, E.; GAGNON, R. Introduction. Comment former à l'enseignement de la grammaire? *In*: BULEA BRONCKART, E.; GAGNON, R. (Org.) Former à l'enseignement de la grammaire. Presses Universitaires du Septentrion, 2017. E-book. p. 9-20.

BUNZEN; C.; NASCIMENTO, G. R. P. Gramática na sala de aula: algumas reflexões sobre o ensino dos substantivos. **Letras**, Santa Maria, v. 29, n. 58, p. 249-275, jan./jun. 2019. Disponível em: < <https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/37990/pdf>>

CAMPS, A. Secuencias didácticas para aprender gramática (SDG). *In*: CAMPS, A.; ZAYAS, F. (Coord.) **Secuencias didácticas para aprender gramática**. Barcelona: Editorial Graó, 2006. p. 31-37. E-book

CANOFRE; F. GABRIEL, J. Goleiro Bruno tem contrato rescindido após 45 minutos em campo. **Folha de São Paulo**. São Paulo, 28 out. 2019. Disponível em: < <https://www1.folha.uol.com.br/esporte/2019/10/goleiro-bruno-tem-contrato-rescindido-apos-45-minutos-em-campo.shtml>> Acesso em: 2 nov. 2019.

CASTILHO, A. T. **Nova gramática do português brasileiro**. São Paulo: FAPESP: Contexto, 2010.

CEGALLA, D. P. **Novíssima gramática da língua portuguesa**. 48. ed. rev. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2010.

CHARTRAND; S. G.; LORD, M. E. La formation des maitres en grammaire et en didactique de la grammaire. Des propositions pour pallier les lacunes institutionnelles et didactiques. *In*: BULEA BRONCKART, E.; GAGNON, R. (Org.) **Former à l'enseignement de la grammaire**. Presses Universitaires du Septentrion, 2017. p. 123-140. E-book.

CHEVALLARD, Y. **La transposición didáctica**: del saber sabio al saber enseñado. Aique Grupo Editor. 1991.

COSTA-HÜBES, T.; ORTEGA, L. R. Reconfiguração do Modelo Didático do Gênero: um diálogo com concepções teóricas bakhtinianas. **Veredas**, v. 21, n. 3, p. 91-115, 2017.

COUTO, M. **Terra sonâmbula**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

CRISTOVÃO; V. L. L.; STUTZ, L. A construção de uma sequência didática na formação docente inicial de língua inglesa. **SIGNUM**: Estud. Ling., Londrina, n. 14/1, p. 569-589, jun. 2011. Disponível em: < <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/8578/9195>>

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

DE PRIETRO, J. F.; SCHNEUWLY, B. O modelo didático do gênero: um conceito da engenharia didática. *In*: NASCIMENTO, E. L. Gêneros textuais: da didática das línguas aos objetos de ensino. Campinas, SP: Pontes, 2014. p. 51-81. DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

EMICIDA: O disco é um presente para Wilson das Neves. **UOL**, São Paulo, 31 out. 2019. Disponível em: <https://entretenimento.uol.com.br/noticias/redacao/2019/10/31/emicida-o-disco-e-um-presente-para-wilson-das-neves.htm?cmpid=copiaecola> Acesso em 2 nov. 2019.

FARACO, C. A. Ensinar x Não ensinar gramática: ainda cabe essa questão? **Calidoscópio**, v. 4, n. 1, São Leopoldo-RS: Unisinos, jan/abr, 2006, p. 15-26.

FARACO, C. A. Gramática e ensino. **Diadorim**, Rio de Janeiro, Revista 19, v. 2, p. 11-26, jul./dez. 2017. Disponível em: < <https://revistas.ufrj.br/index.php/diadorim/article/view/14443/9881>>. Acesso em: 30 mar. 2018.

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

FARACO, C. A.; VIEIRA, F. R. (Org.). **Gramáticas brasileiras**: com a palavra, os leitores. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

FARACO, C. A.; VIEIRA, F. R. Gramáticas em perspectiva. In: FARACO, C. A.; VIEIRA, F. R. (Org.). **Gramáticas brasileiras**: com a palavra, os leitores. São Paulo: Parábola Editorial, 2016. p. 293-318.

FARACO; C. A.; ZILLES, A. M. S. **Pedagogia da variação linguística**: língua, diversidade e ensino. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

FONTICH, X. **La construcción del saber metalingüístico**: Estudio sobre el aprenendizaje de la gramática de escolares de educación secundaria en el marco de una secuencia didáctica. 2010. 330 f. Tese (Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura i de les Ciències Socials Universitat Autònoma de Barcelona), Barcelona, 2010. Documento em PDF.

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

FRANCHI, C. **Criatividade e Gramática**. In: São Paulo. Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas – CENP, 1988.

GAUVIN, I Et al. Les savoirs en grammaire et en didactique de la grammaire de futurs enseignants : une porte d'entrée pour réexaminer la formation à l'enseignement. In: BULEA BRONCKART, E.; GAGNON, R. (Org.) **Former à l'enseignement de la grammaire**. Presses Universitaires du Septentrion, 2017. p. 69-95. E-book.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

GERALDI, J. W. (Org.) **O texto na sala de aula**: leitura e produção. 4. ed. São Paulo: Ática, 2002. Originalmente publicado em 1984.

GERALDI, J. W. Concepções de linguagem e ensino de português. In: GERALDI, J. W. (Org.) **O texto na sala de aula**: leitura e produção. 4. ed. São Paulo: Ática, 2002. p. 39-46.

GERALDI, J. W. Unidades básica do ensino de português. In: GERALDI, J. W. (Org.) **O texto na sala de aula**: leitura e produção. 4. ed. São Paulo: Ática, 2002. p. 59-79.

GONZÁLEZ, C. A. **Práticas pedagógicas em uma perspectiva de Pedagogia da Variação Linguística**. 2018. 431 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) -- Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), São Leopoldo, 2018. Documento em PDF.

GUIMARÃES, A. M. M.; MATIAS, J. O papel do coletivo na formação continuada de professores: as comunidades de desenvolvimento profissional. **ReVEL**, edição especial, v. 18, n. 17, 2020. Disponível em: <<http://www.revel.inf.br/files/11b06398bc140e30084ee901c8899251.pdf>> Acesso em: 2 jan. 2021.

GUIMARÃES, A. M. M.; CARNIN, A. Abrindo novas perspectivas para a formação continuada de professores de língua portuguesa. In: GUIMARÃES, A. M. M.; CARNIN, A. (org.) **Formação continuada de professores de língua portuguesa**: a importância do coletivo para ressignificação do trabalho de ensinar. Araraquara: Letraria, 2020. p. 14-31. E-book.

GUIMARÃES, A. M. M.; CARNIN, A. Gêneros de texto, escrita e uma proposta de formação continuada para o desenvolvimento profissional docente. *In*: NASCIMENTO, E. L. N.; CRISTOVÃO, V. L. L.; LOUSADA, E. (org.) **Gêneros de texto/discurso**: novas práticas e desafios. Campinas, SP: Pontes Editores, 2019. p.85-110.

GUIMARÃES, A. M. M. et al. **Formação continuada e comunidades de desenvolvimento profissional**: aproximações teórico-práticas. São Leopoldo, 2016. Projeto de Pesquisa (mímeo).

GUIMARÃES, A. M. M.; KERSCH, D. F. (Org.) **Caminhos da construção**: projetos didáticos de gênero no domínio do argumentar. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2014.

GUIMARÃES, A. M. M.; KERSCH, D. F. (Org.) **Caminhos da construção**: projetos didáticos de gênero na sala de aula de língua portuguesa. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012.

GUIMARÃES, A. M. M.; KERSCH, D. F. E então... caminhos da construção de projetos didáticos de gênero – da comunidade de indagação ao desenvolvimento de professoras(es) e das(dos) pesquisadoras(es). *In*: GUIMARÃES, A. M. M.; KERSCH, D. F.; CARNIN, A. (Org.) **Caminhos da construção**: reflexões sobre projetos didáticos de gênero. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015.

GUIMARÃES, A. M. M.; KERSCH, D. F.; CARNIN, A. (Org.) **Caminhos da construção**: reflexões sobre projetos didáticos de gênero. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015.

KLEIMAN, A. B. (Org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. São Paulo: Mercado das Letras, 2001.

KOCH, I. G. V. **As tramas do texto**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2014. E-book

KOCH, I. G. V. **A coesão textual**. 22. ed. São Paulo: Contexto, 2010. E-book

KOCH; I. G. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. 3 ed. São Paulo: Contexto, 2010. E-book.

LEITE, V. Hora de acordar? Ah, não! **Revista Ciência Hoje das Crianças**, Rio de Janeiro, 1 set. 2015a. Disponível em: <<http://chc.org.br/hora-de-acordar-ah-nao/>> Acesso em: 25 set. 2018.

LEITE, V. Nova língua brasileira. **Revista Ciência Hoje das Crianças**, Rio de Janeiro, 18 mai. 2015b. Disponível em: <<http://chc.org.br/nova-lingua-brasileira/>> Acesso em: 25 set. 2018.

MACHADO, A. R; CRISTOVÃO, V. L. A construção de modelos didáticos de gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão/SC, v.6, n.3, p.547-573, set./dez. 2006.

MAIS de 214 mil estão sem energia elétrica por causa de temporais. **Jornal NH**, Novo Hamburgo, 31 out. 2019. Disponível em: <https://www.jornalnh.com.br/noticias>



/rio\_grande\_do\_sul/2019/10/31/mais-de-214-mil-estao-sem-energia-eletrica-por-  
causa-de-temporais.html. Acesso em: 2 nov. 2019.

MARTELOTTA, M. E. Conceitos de gramática. In: MARTELOTTA, M. E. (Org.) **Manual de Linguística**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2011. p. 43-70.

MENDONÇA, M. R. S. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In: BUNZEN, M.; MENDONÇA, C. (Org.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 199-226

MYHILL, D. A.; JONES, S. M.; LINES, H.; WATSON, A. **Re-thinking grammar**: the impact of embedded grammar teaching on students' writing and students' metalinguistic understanding. *Research Papers in Education*, 27:2, 139-166, 2012.

MYHILL, D. A.; JONES, S. M.; LINES, H. The relationship between metalinguistic understanding, student writing and teaching. In: Bazerman, C. **Conocer la escritura**: investigación más allá de las fronteras / editores académicos. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana, 2019. p. 113-131. E-book

NANDO Reis fará show na Praça do Imigrante no dia 10 de novembro. **Jornal NH**, Novo Hamburgo, 31 nov. 2019. Disponível em: <[https://www.jornalnh.com.br/noticias/novo\\_hamburgo/2019/10/31/nando-reis-fara-show-na-praca-do-imigrante-no-dia-10-de-novembro.html](https://www.jornalnh.com.br/noticias/novo_hamburgo/2019/10/31/nando-reis-fara-show-na-praca-do-imigrante-no-dia-10-de-novembro.html)> Acesso em: 2 nov. 2019.

NEVES, M. H. M. **Gramática de usos do Português**. São Paulo, SP: Editora Unesp, 2000.

NEVES, M. H. M. **Texto e gramática**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

NEVES, M. H. M. **A gramática do Português revelada em textos**. São Paulo, SP: Editora Unesp, 2018.

NEVES, M. H. M. **Gramática na escola**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 1991.

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

PERINI, M. A. **Gramática descritiva do português brasileiro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

POSSENTI, S. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.

POSSENTI, S. Apresentação. In: FRANCHI, C. **Mas o que é mesmo gramática?** São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

PROJETO FORMAÇÃO CONTINUADA. **Banco de dados do projeto**. Curso de formação continuada: 2018. São Leopoldo, 2020a. Documento de uso restrito do projeto.

PROJETO FORMAÇÃO CONTINUADA. **Banco de dados do projeto**. Escola Antônio Prado: Professora Caroline: 2017-2020. São Leopoldo, 2020b. Documento de uso restrito do projeto.

PROJETO FORMAÇÃO CONTINUADA. **Banco de dados do projeto**. Escola Antônio Prado: produções textuais dos estudantes: 8º ano: 2018. São Leopoldo, 2020c. Documento de uso restrito do projeto.

PROJETO FORMAÇÃO CONTINUADA. **Banco de dados do projeto**. Escola Antônio Prado: produções textuais dos estudantes: 9º ano: 2019. São Leopoldo, 2020d. Documento de uso restrito do projeto.

SANTOS, L. W. ReVEL na Escola: Referenciação. **ReVEL**, vol. 13, n. 25, 2015. Disponível em: <<http://www.revel.inf.br/files/725acb4415e9ddbde01a657826817ec3.pdf>> Acesso em 01 out. 2019.

SANTOS, L. W.; CAVALCANTE, M. M. Referenciação: continuum anáfora-dêixis. In: **Intersecções**, ed. 12, ano 7, n. 1, maio, 2014. p. 224-246.

SANTOS, C. Abelhas em apuros! **Revista Ciência Hoje das Crianças**, Rio de Janeiro, 17 set. 2019. Disponível em: <http://chc.org.br/artigo/abelhas-em-apuros/> Acesso em 30 set. 2019.

SIMÕES, L. J. Et al. **Leitura e autoria**: planejamento em Língua Portuguesa e Literatura. Erechim: Edelbra, 2012.

SCHNEUWLY, B. A didática na formação do professor de línguas sob a perspectiva do pesquisador Bernard Schneuwly. Entrevista cedida a Cleide Inês Wittke. **Calidoscópio**, v. 14, n. 2. p. 350-361, mai/ago, 2016.

SIMARD Et al. **Didactique du français langue première**. Bruxelas: De book, 2010.

SOARES, M. B. Concepção de linguagem e o ensino de Língua Portuguesa. In: BASTOS, N. B. (Org.) **Língua Portuguesa**: história, perspectiva, ensino. São Paulo: EDUC, 1998. p. 53-60.

SUASSUNA, L. Ensino de análise linguística: situando a discussão. In: SILVA, A.; PESSOA, A. C.; LIMA, A. (Org). **Ensino de gramática**: reflexões sobre a língua portuguesa na escola. Belo Horizonte, Autêntica Editora: 2012. p. 11-28.

TERRA, E.; NICOLA, J. **Minigramática**. 11. ed. São Paulo: Scipione, 2014.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

TURMA 201. Brincou na pracinha? Lave as mãos! **Revista Ciência Hoje das Crianças**, Rio de Janeiro, 25 mar. 2015. Disponível em: <<http://chc.org.br/brincou-na-pracinha-lave-as-maos/>> Acesso em 25 set. 2018.

VIEIRA, F. E. Gramatização brasileira contemporânea do português: novos paradigmas? In: FARACO, C. A.; VIEIRA, F. R. (Org.). **Gramáticas brasileiras: com a palavra, os leitores**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016. p. 19-70.

VIEIRA, S. R. Três eixos para o ensino de gramática: uma proposta experimental. In: NORONHA, C. A.; SÁ JÚNIOR, L. A. (Org.) **Escola, ensino e linguagens**. Natal: EDUFRN, 2017. p. 78-104. E-book.

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, 2018. p. 47-60. E-book.

VIEIRA, S. R. Ensinando gramática em três eixos: conectivos e conexão de orações. In: **Anais do II Seminário do Grupo de Pesquisa Conectivos e Conexão de Orações**. Niterói: Letras da UFF, v. 1, n. 1; p. 57-79, 2019.

VOLOCHÍNOV, V. N. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 16 ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

WENGER, E. **Comunidades de prática: aprendizaje, significado e identidad**. Barcelona: Paidós, 2001.

## ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO ASSINADO PELA PROFESORA CAROLINE



UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS  
Unidade Acadêmica de Pesquisa e Pós-Graduação  
Comitê de Ética em Pesquisa

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa "Formação continuada e comunidades de desenvolvimento profissional: aproximações teórico-práticas", que se dedica a investigar o trabalho e a formação do professor de língua portuguesa em suas diferentes dimensões. O estudo está sendo conduzido pela Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ana Maria de Mattos Guimarães, em colaboração com o Prof. Dr. Anderson Carnin, ambos vinculados ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Unisinos. Nesta pesquisa, estamos interessados em compreender os modos de apropriação por si e para si, por parte do professor em formação continuada, de conceitos reguladores presentes na *Base Nacional Comum Curricular* e que prescrevem seu trabalho de ensino, mais especificamente, de ensino da escrita, e os possíveis impactos na sua práxis. A participação no projeto requer gravações de aulas desenvolvidas durante a formação continuada, de reuniões de formação, entrevistas, registros de observações, coleta de materiais empregados (textos e recursos didáticos, por exemplo) e análise e divulgação dos dados de pesquisa gerados.

Os riscos associados ao desenvolvimento desta pesquisa são mínimos, apenas aqueles inerentes ao desenvolvimento de um trabalho qualitativo de formação docente, em que se incluem a participação em reuniões de formação, realização de atividades de escrita e planejamento didáticos, participação em entrevistas vídeo-gravadas e análises de materiais didáticos e documentos oficiais para o ensino de língua materna. Sua participação, no entanto, ajudar-nos-á a construir novos conhecimentos relativos ao ensino de língua portuguesa e à formação de docentes nessa área. A equipe de pesquisa compromete-se a prestar atenção a possíveis desconfortos evidenciados pelos participantes da pesquisa e em procurar encaminhamentos ou soluções, se necessários.


As informações que obtivermos serão rigorosamente confidenciais. Seu nome real será substituído por outro em qualquer apresentação ou publicação baseada em nosso estudo. Suas respostas a questionários serão confidenciais e a participação no estudo é totalmente voluntária. Você pode se recusar a participar ou pode se retirar, a qualquer momento, sem qualquer penalidade. Como haverá gravações em áudio e vídeo, você tem todo o direito de revisar as transcrições e excluir parcial ou totalmente a gravação, se assim o desejar.

Se você decidir participar, por favor, assine este documento, por meio do qual você concorda com as gravações em áudio e vídeo, assegura o direito de dar sua opinião, de fazer perguntas no decorrer do estudo, além das demais garantias decorrentes desta participação já mencionadas. Maiores esclarecimentos ou contato com a pesquisadora responsável podem ser obtidos pelo e-mail [anag@unisinos.br](mailto:anag@unisinos.br) ou pelo telefone (51) 98904 6892.

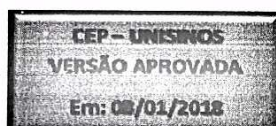
Este termo será assinado em duas vias ficando uma em seu poder e a outra com a pesquisadora responsável. Nós agradecemos por sua colaboração e interesse em nosso projeto.

Atenciosamente,

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ana Maria de Mattos Guimarães  
Pesquisadora Responsável

Nome do(a) participante: Assinatura: 

Data: 19,04,2018



## ANEXO B – PRODUÇÃO TEXTUAL I DE ESTUDANTE DO 9º ANO B

### Minha Relação

#### com os livros

Quando eu era pequena na casa dos meus pais não tinha muitos livros e quando eu via algum livro era na quando eu ia na escola no dia da biblioteca que eu sempre levava livros para casa para eu ler.

Minha Relação com os livros hoje não é igual quando eu era pequena hoje eu não leio mais não gosto de pagar um livro para ler, mais se eu gostar de um livro eu leio mais não consigo ler todo o livro, mais minha Relação com os livros não é muito boa.

Mais é preciso aprender a gostar de ler livros por que os livros vão me ajudar no futuro a conseguir um bom emprego e outras coisas mais.

Assina: JB

## ANEXO C – PRODUÇÃO INICIAL – ESTUDANTE 12

Name: [REDACTED]

Turma: 8<sup>º</sup>A

O meu tema é sobre anticorpos e nos estamos avançando cada vez mais em novas pesquisas e neste momento estamos trabalhando como são e para que servem e como são feitos os anticorpos e também estamos pesquisando sobre vírus e sendo mais específicos, vírus antibiótico e quais vírus para quais espécies aqui no Brasil e em quais locais são mais encontrados. E eu não tenho ainda novas pesquisas em articulação dos valores e momentos estamos pesquisando novas pesquisas sobre o assunto.

Nossa metodologia vem sendo feitos os pesquisas em descrições e pesquisas bibliográficas e esse vem sendo novo métodos de pesquisa e já estamos começando com a montagem de novo estande e estamos começando a imprimir os pesquisas para colocar em novo estande.

E eu vem sendo novo trabalho e espero que daqui a alguns momentos já esteja tudo pronto.

## ANEXO D – PRODUÇÃO TEXTUAL II DE ESTUDANTE DO 9º ANO B

9º ano 06.03.19

Minha relação com a escola e os livros.

Bem, minha relação com a escola foi boa até o 7º ano do ensino fundamental, depois disso minha relação com a escola e estudos começou a ficar ruim. Nunca gastei de sair para escola, muito menos ler um livro, já li livros algumas vezes mas nunca me animei pra ler um livro da escola, nunca me interessei com nada relacionado a escola.

Do 8º ano pra cá, eu não me esforcei muito, não vim pra escola, quase nunca foi aí que eu passei pelo conselho até que no 9º ano eu repreei. Por falta de interesse com a escola.

Hoje minha relação com a escola tá melhorando, me esforço mais, tenho mais vontade de estudar, enfim tenho mais interesse na escola.



ANEXO E – PRODUÇÃO TEXTUAL DE ESTUDANTE DO 9º ANO B PÓS-  
PROPOSTA DIDÁTICA 2

data . . .  
S T Q Q S S D

E.M.E.F. [REDACTED] Nome: [REDACTED]  
Data: 09.12.19 Turma: 9ºB  
Disciplina: Português Professora: [REDACTED]

Uma despedida não um adeus

Nesses longos seis anos estudando na [nome da escola], tive diversas experiências que me agregaram vários aprendizados.

Os anos que mais me marcaram foram o 8º ano e, com certeza, o 9º ano já que está sendo meu último. Confesso que é difícil me despedir de um grande período da minha vida. Foi um lugar onde fiz diversos amigos, aprendi que, por mais que eu me cobre sou mais que uma nota. Conheci pessoas que nunca quero me afastar. Foi aqui que comecei a formar quem realmente vou ser.

Este último ano anda sendo o mais difícil e o mais gostoso. Tem tanto sentimento e emoções misteradas, tantos desejos e medos, mas é uma sensação tão boa em ter concluído uma etapa na minha vida com pessoas muito especiais.

Ainda nem foi embora e já estou pensando de saudades. Entretanto, entendi que mudanças fazem parte e que ela vai estar sempre de portas abertas para mim.