

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE LETRAS**

FILIPE BARBOSA CIESLAK

**PARA PENSAR A REFLEXÃO LINGUÍSTICA:
uma análise de tarefas de livro didático aprovado pelo PNLD 2018**

PORTO ALEGRE

2017

FILIPE BARBOSA CIESLAK

**PARA PENSAR A REFLEXÃO LINGUÍSTICA:
uma análise de tarefas de livro didático aprovado pelo PNLD 2018**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para a obtenção do grau de Licenciado em Letras.

Orientadora: Profa. Dra. Gabriela da Silva Bulla

PORTO ALEGRE

2017

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, à minha mãe, Rubia, pelo amparo emocional ao longo de toda a minha vida. Minha mãe sempre tornou simples os problemas, às vezes bem grandes, por que passamos na minha casa, e, por causa dela, eu cheguei até a essa etapa da graduação com relativa tranquilidade. Com minha mãe e minha irmã, Giane, a quem também devo um grande agradecimento pelo amor que me dedica, posso dizer que tenho um lar, para onde sempre voltei depois das partidas inúmeras diante das quais fui posto ao longo da trajetória.

Aos meus avós maternos, Marcos e Leda, e às suas famílias, pela sua presença constante e necessária. Sinto que estive amparado por eles desde sempre.

Ao Fabiano, meu melhor amigo há muitos anos, tantos que já perdi de vista o tempo. Com ele, passei por muitos dos momentos mais significativos da minha vida e também, pelo incentivo dele, ganho coragem para arriscar novos caminhos.

À Bruna, minha amiga de longa data, porque a nossa convivência atravessou os anos. Eu sinto que a Bruna sempre teve uma grande preocupação comigo, preocupação de uma pessoa solidária, empática, leal.

À Juliana, minha amiga maravilhosa do curso de Letras, pessoa que eu amo profundamente. A sensibilidade que ela aprendeu a ter me toca, e eu sinto a bondade dela no olhar e nas palavras. O mundo deveria ser cheio de gente com a beleza da alma da Ju.

À Mirvana, que iluminou as minhas tardes de trabalho e com quem compartilhei boa parte da minha história ao longo desses dois últimos anos. A Mir viu meus piores e meus melhores momentos, e eu sou imensamente grato a ela pela dedicação em me ver bem e feliz.

À Thamís, porque nós temos muita história. Lembro ainda aquela fotografia com os nossos pés compartilhando a mesma cadeira, tirada num dia perdido lá no começo da graduação, e é como se aquela imagem, vista agora a distância, fosse a origem de uma caminhada que a gente dividiria, na pior e na melhor.

À Larissa, que me colocou pela primeira vez diante de uma turma, num fim de tarde em 2014, e esteve comigo, presente na amizade, durante a graduação. A Lari foi a primeira colega que eu admirei profissionalmente, e muito do que eu sei hoje sobre ser professor é devido a ela.

À equipe do PEAC, projeto em que eu tive a oportunidade de ser professor de Língua Portuguesa e Redação, o que implicou muito estudo. Aprendi no PEAC o quanto ser professor está relacionado a ter sensibilidade no trato com as pessoas.

À Jose e ao Leo, professores do Fleming Medicina, que foram os meus tutores na “residência pedagógica” que vivi durante 2016 e 2017 e, por isso, contribuíram muito com a minha formação profissional e se tornaram grandes amigos.

À Luísa Canella, professora atenta, uma grande amiga, que confiou, lá em 2016, que eu poderia ser um bom profissional e, a partir de então, me deu a oportunidade de ganhar experiência na avaliação de textos e no atendimento aos seus alunos.

Ao professor Antonio Barros, que me deu a primeira oportunidade na pesquisa científica; à professora Juliana Schoffen, de quem fui monitor por um semestre; e à professora Márcia Ivana, tutora do PET Letras, grupo de que fui parte por dois anos e que me abriu as portas da extensão universitária.

Ao professor Aduino, pelo empenho em me auxiliar nas demandas da graduação. O Aduino tem a solidariedade que todo professor deveria ter.

E, finalmente, à professora Gabriela Bulla, que, após ter me acompanhado durante duas disciplinas da graduação, aceitou orientar esse trabalho. Agradeço muito a ela pela serenidade das conversas e pela crença de que esse trabalho poderia ter significado.

RESUMO

Esse trabalho tem por objetivo pensar no que consistem tarefas de reflexão linguística. Para tanto, analisam-se atividades que tratam de tópicos gramaticais na parte chamada *Língua e Linguagem* na primeira unidade do terceiro volume da coleção “Português Contemporâneo: diálogo, reflexão e uso” (CEREJA; DAMIEN; VIANNA, 2016), aprovado pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) 2018. Parte-se do conceito de reflexão linguística, como estabelecido pelos Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul, de 2009. Como metodologia, foram construídos critérios para opor a perspectiva tradicional de ensino de gramática, associada à memorização e à classificação de elementos gramaticais, e as práticas de reflexão linguística, ligadas à busca de sentidos em textos. Espera-se que essa pesquisa contribua para que se verifiquem quais tendências de ensino de Língua Portuguesa se apresentam na escola, especialmente no terceiro ano do Ensino Médio, a partir do livro didático na contemporaneidade.

Palavras-chave: gramática; reflexão linguística; livro didático; escola.

ABSTRACT

This work intends to analyze activities related to linguistic thought. For this purpose, we study how tasks are designed in *Língua e Linguagem* inside the first unit of third book of the collection *Português Contemporâneo: diálogo, reflexão e uso* (CEREJA; DAMIEN; VIANNA, 2016), approved by Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) 2018. We assume the concept called linguistic thought, as it was established by Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul, in 2009. It was developed for the methodology criteria to oppose the traditional perspective of grammar teaching, connected to memorization and classification of grammatical aspects, and the practice of linguistic thought, related to the search for meaning in texts. The expectation is that this work contributes to verify how tendencies of teaching Portuguese perform at school as of didactic book, especially in the third series of high school nowadays.

Keywords: grammar; linguistic thought; didactic book; school.

LISTA DE ABREVIACOES

Análise Linguística	AL
Base Nacional Comum Curricular	BNCC
Exame Nacional do Ensino Médio	ENEM
Livro Didático	LD
Parâmetros Curriculares Nacionais	PCN
Programa Nacional do Livro Didático	PNLD
Projeto Educacional Alternativa Cidadã	PEAC
Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul	RC-RS
Trabalho de Conclusão de Curso	TCC

LISTA DE FIGURAS E TABELAS

Tabela 1 – Diferenças entre ensino de gramática e análise linguística (Mendonça, 2006, p. 207)	p. 17
Tabela 2 – Organização dos critérios de análise do trabalho	p. 21
Tabela 3 – Organização do LD utilizado nas análises (CEREJA, DAMIEN, VIANA, 2016)	p. 22
Figura 1 – Questões 1, 2 e 3 (Seção <i>Foco no Texto</i> – Etapa 1) (CEREJA; DAMIEN; VIANNA, 2016, p. 23-24)	p. 24
Figura 2 – Questões 4, 5 e 6 (Seção <i>Foco no Texto</i> – Etapa 1) (CEREJA; DAMIEN; VIANNA, 2016, p. 24)	p. 26
Figura 3 – Questão 8 (Seção <i>Foco no Texto</i> – Etapa 1) (CEREJA; DAMIEN; VIANNA, 2016, p. 24-25)	p. 27
Figura 4 – Parte do quadro de concordâncias (Seção <i>Reflexões sobre a Língua</i> – Etapa 1) (CEREJA; DAMIEN; VIANNA, 2016, p. 25)	p. 30
Tabela 4 – Posições de linguistas sobre a voz passiva sintética	p. 32
Figura 5 – Texto de apoio das questões 4 e 5 (Seção <i>Reflexões sobre a Língua</i> – Etapa 1) (CEREJA; DAMIEN; VIANNA, 2016, p. 27)	p. 33
Figura 6 – Questões 4 e 5 (Seção <i>Reflexões sobre a Língua</i> – Etapa 1) (CEREJA; DAMIEN; VIANNA, 2016, p. 28)	p. 34
Figura 7 – Questão 124 (ENEM 2015 – 2º dia, Caderno 5, Amarelo)	p. 34
Figura 8 – Questões 1 e 2 (Seção <i>Texto e Enunciação</i> – Etapa 1) (CEREJA; DAMIEN; VIANNA, 2016, p. 29)	p. 35
Figura 9 – Questões 4 e 5 (Seção <i>Texto e Enunciação</i> – Etapa 1) (CEREJA; DAMIEN; VIANNA, 2016, p. 29)	p. 37
Figura 10 – Questão 1 (Seção <i>Foco no Texto</i> – Etapa 2) (CEREJA; DAMIEN; VIANNA, 2016, p. 51)	p. 40
Figura 11 – Questão 2 (Seção <i>Foco no Texto</i> – Etapa 2) (CEREJA; DAMIEN; VIANNA, 2016, p. 51)	p. 42
Figura 12 – Questão 3 (Seção <i>Foco no Texto</i> – Etapa 2) (CEREJA; DAMIEN; VIANNA, 2016, p. 51-52)	p. 44

Figura 13 – Questão 5 (Seção <i>Foco no Texto</i> – Etapa 2) (CEREJA; DAMIEN; VIANNA, 2016, p. 52)	p. 45
Figura 14 – Itens (a) e (b) da questão 5 (Seção <i>Reflexões sobre a Língua</i> – Etapa 2) (CEREJA; DAMIEN; VIANNA, 2016, p. 56)	p. 46
Figura 15 – Questão 2 (Seção <i>Reflexões sobre a Língua</i> – Etapa 2) (CEREJA; DAMIEN; VIANNA, 2016, p. 54-55)	p. 46
Figura 16 – Parte do quadro de concordâncias (Seção <i>Reflexões sobre a Língua</i> – Etapa 2) (CEREJA; DAMIEN; VIANNA, 2016, p. 53)	p. 47
Figura 17 – Item (c) da questão 5 (Seção <i>Reflexões sobre a Língua</i> – Etapa 2)	p. 48
Figura 18 – Questão 6 (Seção <i>Reflexões sobre a Língua</i> – Etapa 2) (CEREJA; DAMIEN; VIANNA, 2016, p. 56)	p. 49
Figura 19 – Questão 1 (Seção <i>Texto e Enunciação</i> – Etapa 2) (CEREJA; DAMIEN; VIANNA, 2016, p. 57)	p. 50
Figura 20 – Questão 2 (Seção <i>Texto e Enunciação</i> – Etapa 2) (CEREJA; DAMIEN; VIANNA, 2016, p. 57)	p. 51
Figura 21 – Questão 4 (Seção <i>Texto e Enunciação</i> – Etapa 2) (CEREJA; DAMIEN; VIANNA, 2016, p. 58)	p. 51
Figura 22 – Box sobre gênero gramatical e gênero biológico (Seção <i>Reflexões sobre a Língua</i> – Etapa 2) (CEREJA; DAMIEN; VIANNA, 2016, p. 56)	p. 52
Figura 23 – Questão 6 (Seção <i>Texto e Enunciação</i> – Etapa 2) (CEREJA; DAMIEN; VIANNA, 2016, p. 58)	p. 53
Figura 24 – Questões 1, 2 e 3 (Seção <i>Foco no Texto</i> – Etapa 3) (CEREJA; DAMIEN; VIANNA, 2016, p. 75)	p. 55
Figura 25 – Questões 4 e 5 (Seção <i>Foco no Texto</i> – Etapa 3) (CEREJA; DAMIEN; VIANNA, 2016, p. 76)	p. 57
Figura 26 – Questão 6 (Seção <i>Foco no Texto</i> – Etapa 3) (CEREJA; DAMIEN; VIANNA, 2016, p. 76)	p. 58
Figura 27 – Texto de apoio e questão 1 (Seção <i>Reflexões sobre a Língua</i> – Etapa 3) (CEREJA; DAMIEN; VIANNA, 2016, p. 77)	p. 59
Figura 28 – Questões 3, 4 e 5 (Seção <i>Reflexões sobre a Língua</i> – Etapa 3) (CEREJA; DAMIEN; VIANNA, 2016, p. 78-79)	p. 60
Figura 29 – Questão 2 (Seção <i>Reflexões sobre a Língua</i> – Etapa 3) (CEREJA; DAMIEN; VIANNA, 2016, p. 78)	p. 61

Figura 30 – Textos de apoio e questões de 6 a 8 (Seção <i>Reflexões sobre a Língua</i> – Etapa 3) (CEREJA; DAMIEN; VIANNA, 2016, p. 79-80)	p. 62
Figura 31 – Questões 1 e 2 (Seção <i>Texto e Enunciação</i> – Etapa 3) (CEREJA; DAMIEN; VIANNA, 2016, p. 80-81)	p. 64
Figura 32 – Questão 3 (Seção <i>Texto e Enunciação</i> – Etapa 3) (CEREJA; DAMIEN; VIANNA, 2016, p. 81)	p. 65
Figura 33 – Questões 4 e 5 (Seção <i>Texto e Enunciação</i> – Etapa 3) (CEREJA; DAMIEN; VIANNA, 2016, p. 81)	p. 66

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS	14
3 METODOLOGIA	20
4 REFLEXÃO LINGUÍSTICA NA ETAPA 1	24
4.1 SEÇÃO <i>FOCO NO TEXTO</i>	24
4.2 SEÇÃO <i>REFLEXÕES SOBRE A LÍNGUA</i>	30
4.3 SEÇÃO <i>TEXTO E ENUNCIÇÃO</i>	36
5 REFLEXÃO LINGUÍSTICA NA ETAPA 2	40
5.1 SEÇÃO <i>FOCO NO TEXTO</i>	40
5.2 SEÇÃO <i>REFLEXÕES SOBRE A LÍNGUA</i>	46
5.3 SEÇÃO <i>TEXTO E ENUNCIÇÃO</i>	49
6 REFLEXÃO LINGUÍSTICA NA ETAPA 3	55
6.1 SEÇÃO <i>FOCO NO TEXTO</i>	55
6.2 SEÇÃO <i>REFLEXÕES SOBRE A LÍNGUA</i>	59
6.3 SEÇÃO <i>TEXTO E ENUNCIÇÃO</i>	64
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	68
REFERÊNCIAS	71

1 INTRODUÇÃO

Antes de tudo, essa pesquisa parte de uma vontade pessoal de estudar gramática. Embora, felizmente, o quadro de disciplinas do curso de Letras seja voltado para os estudos linguísticos, em geral o currículo não oferece muitas oportunidades para a leitura de gramáticas tradicionais. Por isso, na minha prática docente, ainda que eu entendesse que o texto deveria ser o centro das aulas, para trabalhar com reflexão linguística precisei suprir algumas carências. Para entender os méritos e apontar os problemas, é preciso conhecer a gramática. Os diferentes espaços em que tive a oportunidade de atuar possibilitaram que eu me deparasse com essa demanda e, enfim, necessitasse enfrentá-la. Primeiro, em 2015, fui professor voluntário de Língua Portuguesa no *Projeto Educacional Alternativa Cidadã* (PEAC), registrado como atividade de extensão da Universidade. Depois, em 2016, dei aulas de Redação no mesmo lugar e, desde então, vivo a rotina dos pré-vestibulares. E o questionamento do que fazer com esse arcabouço teórico legado pela tradição permaneceu em meus pensamentos.

Depois de algumas leituras feitas e muitas por fazer, materializei o problema que motivaria essa pesquisa. Eu decidi tratar da reflexão linguística, da maneira como se conduz o ensino de gramática na escola quando o objeto é o texto. Nas aulas de *Linguística e Ensino* e, na sequência, nos encontros de *Programas para o Ensino da Língua Portuguesa*, se já me interessavam os problemas que envolvem a Educação Linguística, me inquietaram os estudos acerca do analfabetismo funcional no Brasil. Eu descobri há muito tempo que algo estava errado no ensino, pois era nessa tecla em que se batia em todas as disciplinas; mas ainda me parecia nebuloso demais o conceito de reflexão linguística. Enfarava ouvir que o professor deve trabalhar com o texto. Eu olhava para a escola, ainda muito distante das conversas acadêmicas, pensava na minha formação na Educação Básica, ainda bem voltada ao estudo da gramática em si mesma, e sentia que talvez devesse mesmo entrar nessa seara para participar desses problemas, com respostas ainda tão abstratas para mim.

Foi então que contatei a professora Gabriela, que acolheu o trabalho e sugeriu analisar um livro didático (LD), objeto de interesse de vários professores do Instituto de Letras. Foi também ela quem me deu a dica de olhar com atenção para o livro que acabou por se tornar o objeto dessa análise: “Português contemporâneo: diálogo, reflexão e uso”, de Cereja, Damien e Vianna, aprovado pelo *Programa Nacional do Livro Didático* (PNLD) para 2018. Essa coleção, é importante dizer, chamou desde logo a atenção porque se propunha a trabalhar com projetos de aprendizagem. A escolha por ler o terceiro volume da coleção, voltado à terceira

série do Ensino Médio, foi minha, porque são com os alunos dessa etapa as minhas conversas mais constantes. Portanto, a decisão pelo livro foi, em primeiro momento, afetiva. Mas também pesei o que acontece na escola nessa etapa curricular, em que os esforços são muitas vezes voltados aos exames de seleção. Em paralelo, eu sabia também que a gramática é o conteúdo preferencial e quase exclusivo das aulas de língua materna em muitas escolas. Ainda mais, pensei que isso constitui um paradoxo, pois o maior exame de seleção hoje, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), é muito direcionado ao estudo de textos – e a gramática participa não como objeto, mas como meio para construção de sentidos¹. A equação se mostrou complexa. A escola está desatualizada mesmo no que diz respeito às provas de seleção, que servem como justificativa, falaciosa, para o ensino de gramática? Eu precisava entender como o LD ajuda a construir essa sala de aula ambígua, de negociação entre perspectivas inovadoras de ensino expressas oficialmente desde os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN) (BRASIL, 1998) e forças conservadoras impingidas pela coerção do “certo” e do “errado” e pelas más condições de trabalho do professor, como a baixa remuneração e a falta de tempo para dar conta da avaliação de tantos alunos.

Com meu objetivo geral no horizonte e, posteriormente, com critérios elaborados, organizei a análise, certamente o que fiz de mais desafiador. Procedi à discussão da primeira unidade do LD: uma unidade apenas, porque discutir mais de uma implicaria estender a pesquisa a um limite incompatível com a proposta do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Escolhi a primeira unidade, dividida em três capítulos², por tratar de assuntos gramaticais de interesse meu: concordância verbal, concordância nominal e regência verbal. A finalização dessa empreitada de pesquisa deu origem ao presente trabalho, cuja estrutura textual consiste nessa Introdução; nos Pressupostos Teóricos, em que trato das leituras que norteiam esse relatório; na Metodologia, em que explico a construção dos critérios de análise das etapas do LD; nos capítulos de análise propriamente dita, Reflexão Linguística na Etapa 1, Reflexão Linguística na Etapa 2 e Reflexão Linguística na Etapa 3; e nas Considerações Finais, em que tento sintetizar a discussão, apresentar as limitações desse trabalho e aventar possibilidades futuras de pesquisa.

¹ Falo especificamente das provas aplicadas pelo ENEM até o momento da elaboração desse trabalho. Já vivenciamos muitas mudanças negativas relacionadas à Educação, como a Reforma do Ensino Médio e as alterações na *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC), e, portanto, não há certezas a respeito das tendências do ENEM nos próximos anos.

² A partir de agora, para que não haja confusão entre os capítulos do TCC e os capítulos do livro analisado, todas as menções aos capítulos do LD serão feitas os tratando como *etapas*. Assim, a unidade 1 do LD é composta por três etapas, cada qual com três seções: *Foco no Texto*, *Reflexões sobre a Língua* e *Texto e Enunciação*.

2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Como esse trabalho parte do meu interesse em estudar gramática e ensino, e daí para a leitura analítica das partes específicas sobre gramática – chamadas de *Língua e Linguagem* – na primeira unidade do volume 3 da coleção “Português contemporâneo: diálogo, reflexão e uso” (CEREJA; DAMIEN; VIANNA, 2016)³, o conceito mais caro à minha abordagem é, sem dúvidas, o de reflexão linguística. Resumidamente, entendo o processo de fazer reflexão linguística como uma maneira de levar a gramática à sala de aula sem fazer dela o objeto central. Então, parto do princípio de que o meu objeto de investigação não deve ser o fim último da aprendizagem da disciplina Língua Portuguesa. Essa premissa vai ao encontro, entre outras leituras amplamente conhecidas na área de Linguística Aplicada desde os anos 1980, dos *Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul (RIO GRANDE DO SUL/RS, 2009)*, orientação governamental estadual para a Educação Básica. Conforme esse documento,

O princípio fundamental para a organização das aulas de reflexão linguística é que o estudo dos itens de repertório linguístico – sejam palavras, categorias gramaticais, regras de estruturação de segmentos da língua ou mesmo convenções de escrita – não pode ser realizado em abstrato, como se esses objetos de estudo fossem conhecimentos que se esgotam em si mesmo, trabalhados no nível de frases descontextualizadas ou até inventadas, sem apelo às funções que têm num texto e num contexto bem determinados. Dito mais uma vez, o ensino de português está fundamentado na centralidade do texto, mesmo quando o foco recai sobre itens do repertório linguístico que servem para compô-lo. (RS, 2009, p. 72)

A noção de reflexão linguística como um estudo da língua que não pode ser desvinculado do uso embasa o meu pensamento sobre linguagem, sobre ensino, e também embasa as críticas realizadas nesse trabalho. Portanto, tudo o que se considerou como adequado ou potencialmente produtivo tem, em alguma medida, a influência dessa perspectiva de que a gramática não serve, quando isolada da construção de sentidos, ao propósito do ensino de língua na Educação Básica. Essa premissa parte das considerações feitas por Britto:

O ensino de língua, inclusive no que diz respeito à reflexão metalinguística e aos conhecimentos da língua enquanto fenômeno, não se confunde com a apresentação formal de uma teoria gramatical nem se limita ao nível da frase; e, considerando equivocada e ideológica a associação entre norma culta e escrita e a inexistência de uma modalidade unificadora das variedades faladas do português, não faz sentido insistir que o objetivo da escola é ensinar o chamado português padrão. O papel da

³ <http://www.scipioneatica.com.br/fp_governo/portugues_contemporaneo_3ano/>. Acesso em 19 set. 2017.

escola deve ser o de *garantir ao aluno o acesso à escrita e aos discursos que se organizam a partir dela*. (BRITTO, 1997 *apud* BRITTO, 2004, p. 119-120, *grifos do autor*)

Mas é claro que a necessidade ainda vigente de se repetir que o centro da aula é o texto e que a gramática serve a esse propósito é reveladora. É reveladora de que a escola ainda está distante dessas discussões, pois ainda são vistas salas de aula de Língua Portuguesa amplamente minadas pela gramatiquice, o ensino de gramática descontextualizado, e pelo normativismo, postura que rechaça a variação da língua em favor da absoluta padronização gramatical (FARACO, 2006). É do autor também um dos posicionamentos sobre reflexão linguística que embasa esse TCC:

Não cabe, no ensino de português, apenas agir no sentido de os alunos ampliarem seu domínio das atividades de fala e escrita. Junto com esse trabalho (que é, digamos com todas as letras, a parte central do ensino), é necessário realizar sempre uma ação reflexiva sobre a própria língua, integrando as atividades verbais e o pensar sobre elas.

Esse pensar visa a compreensão do funcionamento interno da língua e deve caminhar de uma percepção intuitiva dos fatos a uma progressiva sistematização, acompanhada da introdução do vocabulário gramatical básico (aquele que é indispensável, por exemplo, para se entender as informações contidas nos dicionários). No fundo, trata-se de desenvolver uma atitude científica de observar e descrever a organização estrutural da língua, com destaque para a imensa variedade de formas expressivas alternativas à disposição dos falantes. (FARACO, 2006, p. 25)

Essa insistência, que funciona como uma crítica dos linguistas à tradição de ensino, de que o texto deve estar no centro da aula pode soar como um chavão, e pode até servir para afastar ainda mais da pesquisa acadêmica a escola, se não for dado um motivo claro de ser a esse posicionamento. Assim, a escolha nesse trabalho foi por analisar um livro destinado ao último ano do Ensino Médio, porque existe uma expectativa, tanto da escola quanto da comunidade, em relação ao que se deve fazer. Conheço um pouco as intenções: os alunos dessa etapa ou estão preocupados com o mercado de trabalho, ou com os processos de seleção, ou com ambos ao mesmo tempo. A responsabilidade da escola já é imensa, e certamente precisa, nesse momento crucial da vida dos sujeitos, trabalhar com seus anseios. Se em outras situações já seria complicado argumentar que a gramática isolada pode ser significativa, nessa há o agravante de que ela não serve a esses estudantes na medida em que o mercado hoje exige capacidades criadoras e emancipatórias, não mais reprodutoras (FRIGOTTO, 2004 *apud* MENDONÇA, 2006), e os processos de seleção tendem a valorizar mais a leitura e a escrita do que os conhecimentos metalinguísticos (MENDONÇA, 2006). Fica fácil constatar que o argumento que poderia embasar o trabalho com gramática pura para

dar conta das demandas do aluno do terceiro ano do Ensino Médio não oferece uma boa resposta a essas constatações.

Segundo Antunes (2014), por algum tempo se tentou recorrer à “gramática contextualizada” como um disfarce para, utilizando textos, permanecer a gramática como centro das conversas de sala de aula. Esse é um cuidado que tive ao ler as atividades do LD: o de verificar se as tarefas não se valem dos textos, muito presentes ao longo da unidade, apenas para explorar um recurso gramatical de forma inócua, visando a memorizações e classificações. Ainda para Antunes (2014), a verdadeira gramática contextualizada seria uma estratégia para o estudo dos fenômenos gramaticais com vistas aos seus efeitos no uso da língua. Fazer essa distinção não é muito simples, porque nem sempre a sala de aula ou o LD são uma coisa ou outra, podendo-se recorrer a posturas mais tradicionais em um momento e menos em outro. Foi preciso elaborar critérios claros que diferenciasses as tendências, e, por isso, algumas outras leituras iluminaram essa trajetória de elaboração de critérios metodológicos.

Em primeiro lugar, recorri a Silva (2016)⁴, que construiu sua metodologia também para analisar tarefas de um LD. A autora buscava compreender como determinada abordagem gramatical estava sintonizada com a promoção do letramento, ou seja, em larga medida nossos objetivos se cruzaram porque a sua ideia era efetivamente verificar como se estuda gramática quando se dá foco ao texto. Meu trabalho, então, inicia por um caminho que essa autora já trilhou antes, e muitas das referências dela também são minhas. Nós nos distanciamos à medida que tentei direcionar meu olhar para uma parte específica do LD, seguindo sua organização própria e, portanto, alterando largamente a abordagem final da pesquisa. Conforme Silva (2016), no livro analisado em seu trabalho, em diferentes seções havia tarefas que pareciam atender aos critérios estabelecidos. No entanto, optei por não considerar, em minha discussão, todas as tarefas do LD que analisei, porque imaginei que isso demandaria criar muitos critérios para a exploração desse material. Assim, um de meus pressupostos teóricos passou a ser o de que era necessário pensar não apenas como eu próprio entendo a abordagem gramatical, mas como os autores do LD em questão entendem, pois nele, afinal, há uma parte específica para tal abordagem.

Além disso, é cara a esse trabalho a distinção feita em Mendonça (2006) entre o ensino de gramática e a análise linguística, que aqui chamo de reflexão linguística, no que diz respeito a estratégias comumente utilizadas na perspectiva tradicional de ensino e a sugestões

⁴ < <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/156930>>. Acesso em 07 jan. 2018.

de práticas para um trabalho sintonizado com as necessidades contemporâneas e os estudos linguísticos. A seguinte tabela faz parte do seu trabalho e, por certo, embasa o meu.

Tabela 1 – Diferenças entre ensino de gramática e análise linguística (Mendonça, 2006, p. 207)

Ensino de Gramática	Prática de Análise Linguística
<ul style="list-style-type: none"> • Conceção de língua como sistema, estrutura inflexível e invariável. 	<ul style="list-style-type: none"> • Conceção de língua como ação interlocutiva situada, sujeita às interferências dos falantes.
<ul style="list-style-type: none"> • Fragmentação entre os eixos de ensino: as aulas de gramática não se relacionam necessariamente com as de leitura e de produção textual. 	<ul style="list-style-type: none"> • Integração entre os eixos de ensino: a AL é ferramenta para a leitura e a produção de textos.
<ul style="list-style-type: none"> • Metodologia transmissiva, baseada na exposição dedutiva (do geral para o particular, isto é, das regras para o exemplo) + treinamento 	<ul style="list-style-type: none"> • Metodologia reflexiva, baseada na indução (observação dos casos particulares para a conclusão das regularidades/regras).
<ul style="list-style-type: none"> • Privilégio das habilidades metalinguísticas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Trabalho paralelo com habilidades metalinguísticas e epilinguísticas.
<ul style="list-style-type: none"> • Ênfase nos conteúdos gramaticais como objetos de ensino, abordados isoladamente e em sequência mais ou menos fixa. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ênfase nos usos como objetos de ensino (habilidades de leitura e escrita), que remetem a vários objetos de ensino (estruturais, textuais, discursivos, normativos), apresentados e retomados sempre que necessário.
<ul style="list-style-type: none"> • Centralidade da norma-padrão. 	<ul style="list-style-type: none"> • Centralidade dos efeitos de sentido.
<ul style="list-style-type: none"> • Ausência de relação com as especificidades dos gêneros, uma vez que a análise é mais de cunho estrutural e, quando normativa, desconsidera o funcionamento desses gêneros nos contextos de interação verbal. 	<ul style="list-style-type: none"> • Fusão com o trabalho com os gêneros, na medida em que contempla justamente a intersecção das condições de produção dos textos e as escolhas linguísticas.
<ul style="list-style-type: none"> • Unidades privilegiadas: a palavra, a frase e o período. 	<ul style="list-style-type: none"> • Unidade privilegiada: o texto.
<ul style="list-style-type: none"> • Preferência pelos exercícios estruturais, de identificação e classificação de unidades/funções morfossintáticas e correção. 	<ul style="list-style-type: none"> • Preferência por questões abertas e atividades de pesquisa, que exigem comparação e reflexão sobre adequação e efeitos de sentido.

Conforme a autora, “os fenômenos eventualmente podem até ser os mesmos nas aulas de gramática e de análise linguística, entretanto os objetivos de ensino diferem, o que leva à adoção de estratégias distintas, situadas em práticas pedagógicas distintas” (MENDONÇA, 2006, p. 216). As oposições criadas pela pesquisadora por certo sustentam a estruturação metodológica do meu trabalho e também se constituem como uma lente para a minha reflexão acerca das características das tarefas analisadas na unidade lida.

Mais ainda, muitos dos critérios que uso para analisar cada seção das três etapas da unidade do LD selecionada são formados a partir de pontos apontados pelo professor Marcos Bagno, que afirma que

[...] existe um notável *desequilíbrio metodológico interno* no conjunto das coleções aprovadas pelo PNLD 2008. Enquanto no que diz respeito a *leitura e escrita* as obras recorrem, em sua maioria, a metodologias consideradas mais sintonizadas com o estado atual da pedagogia de língua materna – a *construção-reflexão* e o *uso situado* –, quando se trata dos conhecimentos linguísticos (eixo em que se inclui a abordagem didática da variação) ainda impera uma perspectiva de ensino conservadora, tradicionalista. (BAGNO, 2013, p. 11-12, *grifos do autor*)

Essa ambiguidade, procuro notar se ainda permanece na obra analisada, dez anos depois do PNLD 2008. Para tanto, me valho dos problemas identificados acerca daquele momento pelo pesquisador, como a falta de distinção entre língua padrão e língua culta, a desconsideração do estilo, a abordagem do padrão como variedade, a idealização da escrita, a “passagem” para a norma. Segundo Bagno (2013), trata-se de erros teóricos, e busco identificar se esses equívocos subsistem nos exercícios propostos na parte que os autores do LD consideram *Língua e Linguagem*. Suponho que, através dessa leitura, seja possível identificar se, e em que medida, tais concepções chegam à escola favorecendo determinadas práticas: quanto menos equívocos identificados, mais aproximação do que considero reflexão linguística, abordagem gramatical efetiva, produtiva, situada.

Na mesma perspectiva, outra dicotomia estabelecida teoricamente serve para mapear como as questões do livro se enquadram ou na prática de reflexão linguística, ou no tratamento da gramática desligado do texto. Fala-se da diferenciação entre *casos* e *exemplos* em tarefas de livro didático:

O primeiro grupo constitui-se de enunciados que servem de ponto de partida para a reflexão linguística, funcionando, então, como dado para uma pedagogia de construção do conhecimento pelo próprio estudante; enquanto o segundo grupo se caracteriza por ser uma lista de sentenças apresentadas a fim de ilustrar uma definição pronta. O que distingue caso e exemplo é, portanto, a função deles no trabalho com os conhecimentos linguísticos. (GIL; SIMÕES, 2015, p. 269)

Esse questionamento está por trás da oposição com que opero entre, de um lado, memorização e classificação, associadas aos exemplos, e, de outro, investigação e sistematização, ligadas aos casos. Considero que o trabalho com casos favorece a reflexão linguística, à medida que o uso de exemplos estaria vinculado à tradição de ensino de gramática.

Por fim, muitos dos meus argumentos são embasados na leitura de gramáticas, sejam elas normativas ou descritivas. As gramáticas, todas elas, devem estar próximas do professor de línguas, porque representam concepções de língua existentes e se constituem como uma fonte de conhecimento histórico. Como afirma Mendonça (2006, p. 201), “[...] atravessamos um momento especial, em que convivem ‘velhas’ e ‘novas’ práticas no espaço da aula de gramática, por vezes, conflituosas”. E as gramáticas revelam, na maneira como tratam do idioma, essas concepções que se convertem em posturas docentes e, posteriormente, em tarefas. Utilizei gramáticas, então, para dar conta de identificar a que visões de língua os autores recorrem quando da elaboração de suas questões, já partindo do princípio de que não seria apenas uma, totalmente arejada ou exclusivamente conservadora. O primeiro passo, por conseguinte, é, acredito, não idealizar o objeto de análise, nem positiva nem negativamente.

3 METODOLOGIA

A intenção nos capítulos de análise é discutir como se dá a abordagem de conteúdos gramaticais em tarefas a fim de verificar a existência ou não de tensão entre posturas conservadoras e inovadoras em um LD aprovado pelo PNLD 2018. Para tanto, a opção foi por selecionar as partes do livro em que os autores consideram tratar de assuntos gramaticais, embora possa haver questões interessantes do ponto de vista da reflexão linguística no restante da unidade lida, conforme mencionado anteriormente. Essa medida foi adotada para facilitar o trabalho nos limites aqui propostos, pois considerar todas as etapas nas suas integridades implicaria criar critérios de localização das tarefas que desenvolvessem tópicos gramaticais aos moldes de Silva (2016). Na melhor das hipóteses, seria demandada a leitura e a análise de todas as questões para, apenas então, decidir-se o que seria útil para os propósitos desse trabalho, ou se conferiria ao texto como um todo um caráter muito descritivo, mensurado o esforço para se justificar a escolha de uma ou outra questão que não estivesse nas partes que os próprios autores do LD considerassem por estudo gramatical. Então, a análise lançou luz sobre a maneira como os autores trabalham com a gramática quando admitem que a gramática está sendo abordada. Acontece reflexão? A tradição prevalece, com as normas sobressaindo aos textos? Essas questões estão no horizonte de análises.

Assim sendo, houve a necessidade de criar critérios claros que, embasando a análise, apontassem para onde as seções, cada uma delas, caminhavam, se para uma postura conservadora ou inovadora, no que se entende por reflexão linguística. Era preciso que os critérios, inclusive, pudessem ser maleáveis a ponto de abranger, para uma mesma seção, perguntas que abordassem a gramática de modo mais inovador ou mais tradicional, conforme aparecessem nas etapas. Esse pensamento partiu da leitura da resenha elaborada pela equipe do PNLD para a coleção didática analisada. Um excerto dessa crítica que mostra essa dualidade é o seguinte:

A coleção defende a perspectiva de estudo da Gramática textual e ela é, particularmente, perceptível e melhor traduzida pela seção Texto e Enunciação, em especial no primeiro volume, em que se observa o estudo dos gêneros discursivos, da variação linguística, da teoria da linguagem e da semântica ou, no terceiro volume, com progressão referencial e operadores argumentativos, por exemplo. A perspectiva tradicional de estudos da língua também comparece na coleção ao se observar o estudo da morfologia e da sintaxe, além do estudo do uso da pontuação, da acentuação e da ortografia, em que a sistematização de questões gramaticais se faz com algumas atividades que se estruturam sobre frases soltas, descontextualizadas, não possibilitando muita reflexão sobre os usos da língua. [...] Ainda que não se encontrem de modo sistemático atividades de estímulo ao uso de fontes e instrumentos de consultas, como dicionários e gramáticas, algumas vezes

essa sugestão de pesquisa se explicita no interior de uma atividade e alguns boxes e a seção Fique conectado também contribuem com essa instrumentalização, sugerindo sites, livros, filmes, documentos, em que o assunto tratado pode ser aprofundado. (BRASIL, 2017, p. 40)⁵

Ainda, de acordo com Mendonça (2006), hoje há uma tendência de que os professores adotem tanto práticas tradicionais como não tradicionais, construindo uma sala de aula híbrida. Sabendo disso, era preciso que os critérios dessem conta da anunciada ambiguidade do LD, que é o mesmo dilema que a escola vive. Esses critérios, então, consistiram em três vieses diferentes, independentes entre si, mas necessariamente complementares.

Tabela 2 – Organização dos critérios de análise do trabalho

Critério 1: relação entre gramática e texto		
Item A	Há fragmentação entre gramática e texto? O foco é a formalização de unidades gramaticais pela morfossintaxe e sintaxe?	Há integração entre gramática e texto? O foco é a função da unidade gramatical e a reflexão sobre o sentido em textos autênticos?
Item B	O recurso gramatical em questão está ligado ao uso apenas no texto específico, mas a abordagem não é estendida a outros gêneros textuais, lidos ou produzidos?	É feito o percurso uso-reflexão-uso, com a expansão do recurso linguístico para outros textos?
Critério 2: postura esperada ou exigida do aluno		
Item A	Busca-se que o aluno leia a explicação de uma categoria a fim de memorizar e classificar um determinado conteúdo gramatical?	Estimula-se o aluno a construir a explicação de uma categoria, com investigação e sistematização dos conteúdos gramaticais trabalhados?
Item B	A norma-padrão deve ser vista como critério absoluto de correção, de modo que construções desviantes sejam necessariamente tachadas como erradas?	A norma-padrão é estudada como uma construção social que não se realiza empiricamente e que influencia a norma culta da língua?
Item C	A reflexão do aluno é estendida até o limite do período, e o sentido é preterido em favor da análise estrutural das sentenças?	A reflexão é centrada nos sentidos negociados no texto e, daí, direcionada para as unidades gramaticais que o compõem?
Critério 3: maneira de explicação dos conteúdos		
Item A	O objetivo da atividade é expor um conceito e treiná-lo?	O objetivo da atividade é despertar a pesquisa para resolver problemas?
Item B	O padrão gramatical é definido como uma variedade linguística?	O padrão gramatical é definido como um modelo idealizado e não verificável empiricamente?
Item C	A escrita é idealizada em relação à fala como uma modalidade necessariamente culta?	A escrita é entendida em um espectro que transita entre mais monitorada e menos monitorada?
Item D	Há o argumento de “passar para a norma” com fins de correção?	Há reflexão sobre efeitos em torno do uso de uma variedade ou outra?

⁵ <<http://www.fn.de.gov.br/centrais-de-conteudos/publicacoes/category/125-guias?download=10743:guia-pnld-2018-lingua-portuguesa>>. Acesso em 07 jan. 2018.

Ainda que uma determinada tarefa não siga necessariamente, na sua integridade, uma perspectiva conservadora ou inovadora, a expectativa era criar critérios binários que norteassem a busca por posturas ligadas a práticas de ensino opostas entre si. Dessa forma, também se sabia de antemão a forte possibilidade de o LD participar do ciclo, sendo ele também híbrido. Por esse motivo, nas análises, a ideia era que uma mesma seção atendesse tanto a ideais de abordagem estritamente gramatical como de reflexão linguística. Haveria, portanto, uma dosagem, e a postura analítica careceria de sensibilidade para que as questões não fossem nem superestimadas, criando o equívoco de que um LD é modelo, nem subestimadas, desqualificando um grande trabalho por posturas que ainda são tensas na escola. Tensas devido, inclusive, a pressões sociais: dos alunos, que entendem como aula de Português a aula de gramática tradicional; dos pais, que possivelmente esperam que os filhos “saibam” a gramática; das direções de escolas, que eventualmente não acolhem a aula voltada ao texto, ainda que os documentos oficiais tratem do assunto já há muito tempo.

Enfim, o que se quis fazer foi encontrar respostas a esse conjunto de perguntas, em cada seção de cada uma das três etapas da primeira unidade do livro analisado. Assim, a organização final foi a de criar, para cada etapa lida do LD, um capítulo de análise. A tabela 3 é um esquema de como o LD é organizado, destacando a sua primeira unidade para elucidar o que foi abarcado como objeto de análise (em verde) e o que não foi contemplado (em cinza).

Tabela 3 – Organização do LD utilizado nas análises (CEREJA; DAMIEN; VIANNA, 2016)

“Português Contemporâneo: diálogo, reflexão e uso” – Volume 3		
Unidade 1: Ruptura e Construção		
Apresentação		
Etapa 1	Etapa 2	Etapa 3
O Pré-Modernismo Concordância Verbal O Conto	O Modernismo Concordância Nominal O Conto Moderno e Contemporâneo	A geração de 22 Regência Verbal O Conto Fantástico
Frentes de abordagem		
Literatura: o Pré-Modernismo	Literatura: o Modernismo	Literatura: a geração de 22
Língua e Linguagem: concordância verbal <ul style="list-style-type: none"> • <i>Foco no Texto</i> • <i>Reflexões sobre a Língua</i> • <i>Texto e Enunciação</i> 	Língua e Linguagem: concordância nominal <ul style="list-style-type: none"> • <i>Foco no Texto</i> • <i>Reflexões sobre a Língua</i> • <i>Texto e Enunciação</i> 	Língua e Linguagem: regência verbal <ul style="list-style-type: none"> • <i>Foco no Texto</i> • <i>Reflexões sobre a Língua</i> • <i>Texto e Enunciação</i>
Produção de Texto: o Conto	Produção de texto: o Conto Moderno e Contemporâneo	Produção de texto: o Conto Fantástico
Unidade 2		
Unidade 3		
Unidade 4		

No TCC, os capítulos 4, 5 e 6 apresentam a parte de *Língua e Linguagem* das etapas 1, 2 e 3 da unidade 1 do LD; na sequência, tem-se a análise das seções *Foco no Texto*, *Reflexões sobre a Língua e Texto e Enunciação* de cada uma das etapas do LD, seções que compõem *Língua e Linguagem*. Será possível notar também que, vez ou outra, as perguntas não estão respondidas em ordem, porque isso culminaria em criar um texto analítico que se assemelhasse a uma tabela, com respostas talvez desligadas entre si. Não era esse o objetivo. Então, procura-se atender a esses critérios e fazê-los dialogar à medida que são apresentados exemplos para justificar os pontos de vista adotados.

4 REFLEXÃO LINGUÍSTICA NA ETAPA 1

Na primeira etapa, o tópico gramatical selecionado para a abordagem é a concordância verbal. O leitor da unidade pode saber da escolha já de antemão pela organização do LD. Nela, de partida, há um poema de Ferreira Gullar, “Dois e dois: quatro”, que é estudado na seção *Foco no Texto*, o que certamente, se não impressiona o aluno, no mínimo explicita o afastamento da postura tradicional de trabalho com frases soltas: existe um poema para ser analisado. A seguir, em *Reflexões sobre a Língua*, tem-se a instituição de um momento que se assemelha a uma Aula, propositalmente escrito com “A” maiúsculo, pois é um momento de explicação de conteúdos, e as características dessa explicação, se sintonizada ou não com as tendências contemporâneas de reflexão linguística, por exemplo, serão discutidas nessa análise. Por fim, em *Texto e Enunciação*, apresenta-se para a leitura um recorte de texto jornalístico, publicado em uma revista de ampla circulação, sobre papéis de gênero na sociedade: é um texto autêntico que aborda uma temática de interesse social, de interesse dos alunos do Ensino Médio. Além dele, porque essa última seção se divide em duas tarefas, alguns ditados populares são o objeto das questões seguintes, o que, felizmente, dá subsídio para a abordagem de variedades da língua em que não há elevação do grau de monitoramento.

4.1 SEÇÃO FOCO NO TEXTO

As questões propostas na seção *Foco no Texto* contemplam plenamente a relação significativa entre a gramática e o texto. Esse objetivo é atingido porque se verifica uma postura de integração: o recurso linguístico é explorado na tarefa de modo a contribuir para o entendimento dos efeitos de sentido produzidos pelo poema analisado. Na primeira questão, dividida em três, já se propõe que o aluno formule, ele próprio, uma redação que compare o conteúdo dos versos com uma entrevista do seu autor. Trata-se do trabalho no nível do texto com vistas à construção de sentidos implicados na leitura de cada verso. A partir daí, as indicações são ainda mais pontuais no que tange aos elementos gramaticais, ou seja, às unidades que, contextualizadas, compõem o sentido. Observem-se as primeiras questões da seção:

Figura 1 – Questões 1, 2 e 3 (Seção *Foco no Texto* – Etapa 1)
(CEREJA; DAMIEN; VIANNA, 2016, p. 23-24)⁶

⁶ Os textos escritos em vermelho, ao longo das tarefas apresentadas nesse TCC através de imagens, são sugestões de resposta para o professor.

Leia o poema a seguir, de Ferreira Gullar, escrito durante o período do regime militar no Brasil:

Dois e dois: quatro

Como dois e dois são quatro
sei que a vida vale a pena
embora o pão seja caro
e a liberdade pequena

Como teus olhos são claros
e a tua pele, morena

como é azul o oceano
e a lagoa, serena

como um tempo de alegria
por trás do terror me acena

e a noite carrega o dia
no seu colo de açucena

– sei que dois e dois são quatro
sei que a vida vale a pena

mesmo que o pão seja caro
e a liberdade, pequena.

(*Toda poesia*. 18. ed. Rio de Janeiro:
José Olympio, 2009, p. 171.)

1. Leia a seguir um depoimento de Ferreira Gullar, dado na Bienal do Rio de Janeiro, em 2009, no qual ele comenta sobre a situação em que esse poema foi escrito:

Muitos amigos estavam presos, muita gente sumiu, então havia um grande desapontamento em todos nós, que tínhamos lutado pela reforma agrária, pela mudança das condições do país [...] Então esse poema foi escrito um pouco pensando nas pessoas que estavam presas e em tudo, em todos nós que estávamos perdendo o ânimo [...].

(Transcrito do vídeo disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=T2iTZJAOz6c>. Acesso em: 18/1/2016.)

- Esses versos remetem à situação desfavorável vivida à época, na qual o custo de vida era alto e as pessoas não tinham liberdade de expressão nem liberdade política.
- a. A 1ª estrofe apresenta uma síntese das ideias principais do poema. Considerando o contexto social e político em que o poema foi produzido, explique o sentido dos versos “embora o pão seja caro / e a liberdade pequena”.
 - b. Tendo em vista o momento caracterizado por Gullar, conclua: O que expressam os dois primeiros versos dessa estrofe? *O desejo do eu lírico de levar ânimo às pessoas à sua volta, afirmando sua previsão positiva para o futuro como uma certeza e garantindo que ela é tão certa quanto um cálculo matemático.*
 - c. Segundo o depoimento de Gullar, a quem ele se dirigia com seu poema?
À sociedade em geral, às pessoas que se viam sem esperanças na vida e no futuro.
2. Embora em seu depoimento Gullar tenha explicitado a quem se dirigia com seu texto, no poema o eu lírico se dirige especificamente a um “tu”, que aparece em meio a uma comparação.
 - a. Levante hipóteses: Quem é o tu a que o eu lírico se dirige?
Possibilidades variadas de resposta: A uma pessoa querida que se encontrava distante ou que estava muito desanimada com a situação e a quem ele gostaria de encorajar.
 - b. Com o que o eu lírico compara os elementos trazidos na 2ª, na 3ª e na 4ª estrofes?
Com a sua certeza de que a vida vale a pena.
 3. No poema em estudo, o eu lírico faz uma queixa em relação à situação vivida naquele momento.
 - a. Por essa queixa, é possível considerar que a postura do eu lírico é pessimista? *Não.*
 - b. Para o eu lírico, ainda há esperança de melhoria da situação? Justifique sua resposta com um verso do poema. *Sim, o que pode ser comprovado com o verso “Sei que a vida vale a pena”.*

Na sequência da questão 1, na segunda atividade, solicita-se a identificação do interlocutor do texto por meio do levantamento de hipóteses de quem seja o “tu” chamado pelo eu-lírico (em 2a), isto é, faz-se uma questão de referenciação, ainda que não designada assim, que é crucial para a construção do sentido, bem como também se pergunta sobre o jogo

de comparações que forma a coerência do texto (em 2b), em seus efeitos nos versos, mesmo que não haja a menção a um elemento gramatical específico.

A partir da quarta questão (na figura 2, a seguir) estão as perguntas de gramática elaboradas de um modo mais próximo daquele que tradicionalmente é entendido como tal.

Figura 2 – Questões 4, 5 e 6 (Seção *Foco no Texto* – Etapa 1)
(CEREJA; DAMIEN; VIANNA, 2016, p. 24)

- 4.** Releia a primeira e a penúltima estrofes.
- A quem se refere a forma verbal *sei*? *Ao eu lírico, à voz do poema.*
 - Reescreva esse verso, explicitando o sujeito. *Eu sei que a vida vale a pena.*
 - Se o eu lírico escrevesse em nome de um coletivo, incluindo-se nessa ideia de coletividade, identifique, entre as construções a seguir, a mais adequada, de acordo com a norma-padrão. Justifique sua escolha. *A construção III, pois o verbo concorda em nome e número com o pronome “nós”.*
 - Nós sabe que a vida vale a pena.
 - Eles sabe que a vida vale a pena.
 - Nós sabemos que a vida vale a pena.
 - Eles sabem que a vida vale a pena.
- 5.** No 2º verso da 2ª e da 3ª estrofes, há uma elipse do verbo, isto é, ele foi omitido.
- Reescreva-o, explicitando o verbo em sua forma de acordo com a norma-padrão. *e a tua pele é morena; e a lagoa é serena*
 - Identifique, em cada um desses versos, qual é o sujeito e em que pessoa e número estão as formas verbais. *Sujeitos: a tua pele e a lagoa; verbos na 3ª pessoa do singular.*
- 6.** Releia os seguintes trechos:
- ● ● ● ● ● ● ●
- “Dois e dois são quatro”
 - “Teus olhos são claros”
 - “É azul o oceano”
 - “A noite carrega o dia”
- ● ● ● ● ● ● ●
- Qual é o único trecho que não segue a ordem padrão do português escrito (sujeito + verbo + complemento)? *O III.*
 - Coloque-o na ordem padrão. *O oceano é azul.*
 - Quais formas verbais estão no singular e quais estão no plural? Justifique esse emprego.
 - Reescreva-os segundo a norma-padrão, substituindo: *I e II estão no plural e III e IV, no singular, concordando com seus respectivos sujeitos.*
 - *Dois e dois* por *Essa soma* *Essa soma é quatro.*
 - *Teus olhos* por *Teu olhar* *Teu olhar é claro.*
 - *O oceano* por *os mares* *Os mares são azuis.*
 - *A noite* por *Os luars* *Os luars carregam o dia.*
 - Compare os versos originais aos versos escritos por você no item anterior e conclua: O que aconteceu com as formas verbais? *Elas mudaram para o plural ou para o singular, acompanhando o número do sujeito.*

São questões de identificação do sujeito pela flexão verbal da oração (em 4a); de explicitação do sujeito elíptico (em 4b); de reescrita de versos conforme a norma-padrão (em 4d), de colocação na “ordem padrão do português” (seja ela sujeito, verbo e complemento); de substituição de sujeito plural por sujeito singular e vice-versa (em 6d). Ainda há investigação

de efeitos de sentido alcançados em função de escolhas linguísticas específicas por parte do autor (em 8a), e de expectativa do leitor em relação à escolha de um nexos concessivo considerando o contexto sócio-histórico da obra (em 8b), conforme apresentadas na Figura 3.

Figura 3 – Questão 8 (Seção *Foco no Texto* – Etapa 1)
(CEREJA; DAMIEN; VIANNA, 2016, p. 24-25)

- 8.** Compare a 1ª estrofe às duas últimas. Discuta com os colegas e o professor e conclua:
- a.** Qual efeito de sentido é criado pela repetição da forma verbal *sei* na penúltima estrofe? *A repetição da forma verbal enfatiza que o eu lírico de fato acredita no que diz, reforçando sua aparente certeza.*
 - b.** Nesses versos, foram empregadas as conjunções concessivas *embora* e *mesmo que*. Uma concessão é considerada uma atitude aparentemente contrária ao previsto ou esperado. Qual é a atitude esperada de uma pessoa que vive no contexto sócio-histórico do poema? *É esperado que uma pessoa que viva em um contexto no qual a liberdade é pequena e o pão é caro não acredite que a vida valha a pena.*

Enfim, a perspectiva de abordagem gramatical nessa seção é essencialmente integradora, pois todos os recursos gramaticais explorados partem do texto e servem a ele. O que pode ser questionado é a falta da explicitação de uma motivação clara de se fazerem substituições do singular para o plural nas atividades epilinguísticas: a não abertura do “parâmetro” conduz o profissional docente que eventualmente utilizará o material à postura conservadora de ensino, que é o ensino de gramática pela gramática, ao menos se esse mesmo profissional não preencher as lacunas deixadas no material didático. Além disso, lendo apenas a seção *Foco no Texto*, parece ainda haver um vazio no que diz respeito à exploração de recursos linguísticos para além do texto. Nesse aspecto, enquanto seção, não existe efetivamente um exercício de extensão dos elementos gramaticais abordados para além do uso estrito na construção dos sentidos do texto que serve como objeto para a tarefa. O máximo deslocamento realizado é o levantamento de hipóteses relacionadas à padronização da linguagem, mas não à mobilização empírica de recursos gramaticais em outros gêneros textuais. Quando se pergunta sobre uma determinada estrutura gramatical, por exemplo, nas tarefas 4, 5 e 6, em que se visa localizar o sujeito, reescrever uma oração em que há um termo elíptico, identificar a ordem dos constituintes sintáticos e colocar a oração na ordem direta, a intenção é apenas verificar a existência de outras escolhas linguísticas, conclusões centradas na possibilidade de se reescrever o texto de forma diferente, não necessariamente em outro gênero específico.

Há nesse livro uma aparência de tarefa tradicional, como nas já referidas perguntas ligadas à exploração de recursos gramaticais possíveis sem que necessariamente se empreenda uma discussão aprofundada acerca do gênero em que essa “gramática” se materializa. Esse trabalho é uma demanda a ser suprida pelo professor. As tarefas tendem à exaustão, porque se apresentam perguntas aparentemente de resolução muito rápida, em sua maioria, ao menos as que tratam de recursos linguísticos pontuais (como 4a, 4b e 6). Por outro lado, há também elementos que parecem demandar do aluno um espírito investigativo (em 4c, 8a e 8b), que realmente transita da gramática para o texto, possibilitando-se a reflexão acerca do próprio contexto histórico de escrita da obra literária analisada.

Compare-se a questão 6, explicitada na figura 2, com a questão 8, na figura 3. O que cabe notar? Em 6, há uma tendência ao treinamento, que se verifica em muitas outras questões. Essas perguntas, vale dizer, têm orientações de resolução bem objetivas no Manual do Professor, porque não permitem múltiplas respostas. Por isso, questões como 6 se caracterizam por uma postura de memorização dos preceitos da gramática tradicional, de classificação conforme a metalinguagem aprendida, a partir do momento em que o aluno deve avaliar versos por preceitos sintáticos e reescrevê-los, e, por fim, de dedução, se se considerar que a justificativa ao uso de verbos no singular e no plural, na questão, se encaminha ao retorno à regra trabalhada, a da ordem direta. Essa é uma postura notadamente tradicional, portanto. No entanto, o objetivo nessa análise não é, nem de perto, criar uma lista do que não deve ser feito. Afinal, recorrer à tradição de ensino é também recorrer a um ponto de encontro com o aluno, que foi escolarizado nela e que, apesar de reconhecer suas limitações, também entende, muitas vezes, que é ela, a tradição, que legitima uma aula. Há que se saber dosar. Em 8, há uma tentativa interessantíssima por parte dos autores de desafiar os estudantes. Como? Antes, em 6, é solicitada a ativação de uma informação encontrável em uma gramática qualquer, a concordância redundante, pauta recorrente das aulas de língua que versam sobre a construção da norma culta. Depois, em 8, existe uma expectativa por parte dos autores inscrita na tarefa de que se façam associações que, em alguma medida, contrariem chavões de sala de aula, como a ideia de que a repetição é proibida ou necessariamente nociva à escrita, e também que mobilizem o sentido para além das classificações: com a sistematização das conjunções concessivas, cria-se um caso a fim de que se investigue seu sentido em um texto, que, como tal, se encontra situado historicamente, proposição dada já no enunciado da pergunta. Curiosamente, ambas as questões não têm por foco a concordância verbal.

É notável na seção a tendência de privilegiar exercícios que tratem da padronização da linguagem, ainda que não se aborde a variação como erro. Os autores se valem, para atenuar a

pecha do normativismo, da noção de adequação, que, por si, não significa muito se a postura de validação da variação mesmo em textos monitorados não guiar teoricamente a elaboração das tarefas. Na seção *Foco no Texto*, não há muitos elementos nas questões que demonstrem esse empenho de não desqualificar as diversas gramáticas. A questão 4 demonstra essa preferência por parte dos autores. Conforme o Manual do Professor, a resposta correta seria a III, devido à noção de coletividade que se manifesta no uso de “nós” e à concordância redundante do pronome, sujeito da oração, com o verbo. Em certa medida, a preferência pela abordagem do padrão pode ser justificada uma vez que existe uma expectativa externa à escola, especialmente a contida nos exames de seleção para as universidades, de que os alunos dominem essa gramática. A questão 4 está inscrita nesse contexto e esbarra na dificuldade de realmente questionar o aluno: novamente, qualquer paradigma gramatical de qualquer gramática normativa, amplamente trabalhada desde sempre na escola, seria suficiente para dar conta da resposta a essa pergunta. Porém, o grande valor está na percepção da carga de sentido do pronome em uso, essa sim que pode ser mais amplamente explorada, em outros momentos, se o professor assim o decidir, pois falar pela coletividade é uma estratégia estilística presente em diversos gêneros textuais, por exemplo, os discursos de lideranças nas instâncias políticas. Por esse motivo, até então, o que se vê é uma movimentação constante entre a análise tradicional da estrutura a partir de exemplos prévios, que se materializam nas próprias respostas do aluno aos exercícios, pela aplicação repetida dos preceitos de concordância da norma, e a busca pelo sentido contextual, em que há a necessidade, daí sim, de exploração de outros textos, de levantamento de hipóteses.

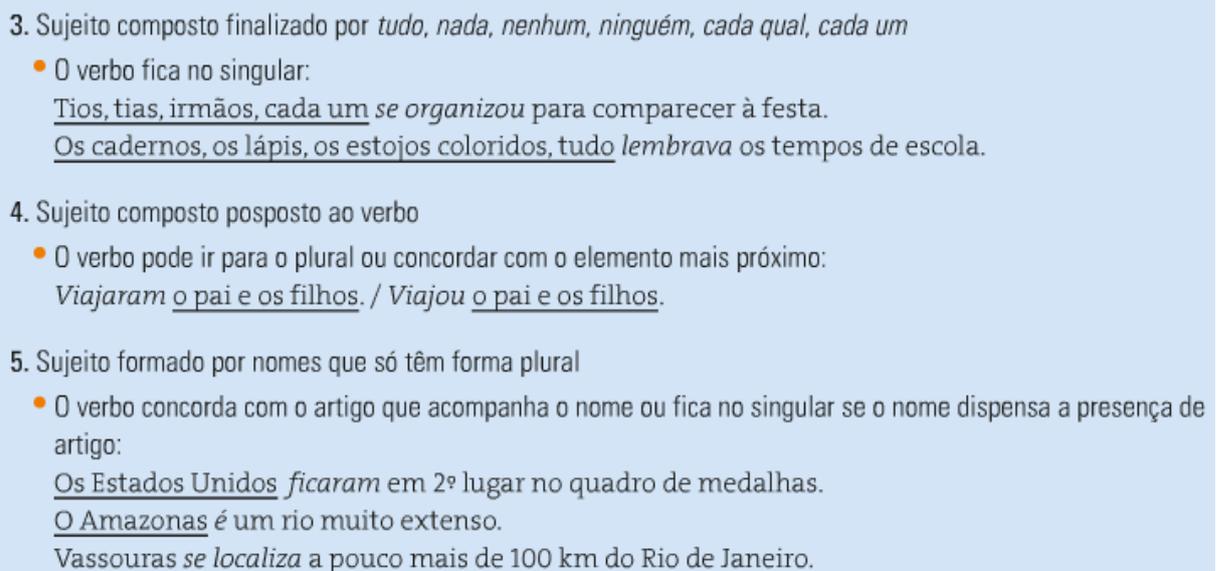
Nessa seção, então, as noções de concordância são brevemente expostas e treinadas à medida que os autores, na escrita dos enunciados, já pressupõem que o aluno tem domínio de noções de concordância conforme as orientações da gramática padrão. Trabalha-se com exemplos a fim de que se deduza uma regularidade, que é a da concordância redundante, embora haja momentos em que o estilo, como a possibilidade de repetição de determinadas palavras para dar-se ênfase no texto, seja pauta do trabalho – e, então, se instauram questões mais voltadas à pesquisa e à resolução, ainda que não necessariamente tais questões se concentrem no trabalho estrito com a concordância verbal. E, infelizmente, a noção de concordância verbal, ao menos no que concerne a essa seção, é somente amparada no conhecimento prévio do aluno acerca das regularidades aprendidas em toda a trajetória escolar: sujeito singular combina com verbo singular, sujeito plural combina com verbo plural. Se a concordância redundante não é tratada explicitamente como a única possibilidade, nessa seção não há usos que demonstrem o contrário, ficando o esforço da necessária pesquisa

linguística concentrado em outros temas, como o sentido contextual de dado pronome ou de determinada conjunção.

4.2 SEÇÃO REFLEXÕES SOBRE A LÍNGUA

Nessa etapa, o foco da seção *Reflexões sobre a Língua* é explicar, por meio da exposição, questões relacionadas à concordância verbal. Inicialmente é feita uma síntese da ideia de concordância redundante trabalhada na maioria das questões da seção *Foco no Texto* e uma definição do que é concordância verbal. Os autores, nessa explanação, apontam que há uma regra geral – “a conformidade do verbo com seu sujeito em número e pessoa” (CEREJA; DAMIEN; VIANNA, 2016, p. 25) – que, entretanto, é violada conforme as especificidades das variedades linguísticas, por isso elencam uma série de regras para a concordância em atendimento à gramática padrão, regras que não estavam dadas nem foram trabalhadas na seção anterior: sujeito composto por elementos distintos, sujeito posposto ao verbo, sujeito formado por uma relação de alternância, etc. Um fragmento desse quadro está na imagem abaixo.

Figura 4 – Parte do quadro de concordâncias (Seção *Reflexões sobre a Língua* – Etapa 1)
(CEREJA; DAMIEN; VIANNA, 2016, p. 25)

- 
3. Sujeito composto finalizado por *tudo, nada, nenhum, ninguém, cada qual, cada um*
- O verbo fica no singular:
Tios, tias, irmãos, cada um *se organizou* para comparecer à festa.
Os cadernos, os lápis, os estojos coloridos, tudo *lembrava* os tempos de escola.
4. Sujeito composto posposto ao verbo
- O verbo pode ir para o plural ou concordar com o elemento mais próximo:
Viajaram o pai e os filhos. / *Viajou* o pai e os filhos.
5. Sujeito formado por nomes que só têm forma plural
- O verbo concorda com o artigo que acompanha o nome ou fica no singular se o nome dispensa a presença de artigo:
Os Estados Unidos *ficaram* em 2º lugar no quadro de medalhas.
O Amazonas *é* um rio muito extenso.
Vassouras *se localiza* a pouco mais de 100 km do Rio de Janeiro.

Na sequência, ainda são apresentadas informações acerca da concordância ideológica, vista como uma possibilidade de acordo com a norma-padrão, dos verbos impessoais e da voz passiva sintética. Enfim, o caminho percorrido na seção guarda o tom de uma aula tradicional.

Ainda que se faça referência explícita a elementos vistos anteriormente no trabalho com o poema de Ferreira Gullar, parece que a seção anterior serve como mecanismo apenas para iniciar a formalização de regras, notadamente assentadas em justificativas sintáticas concernentes à padronização gramatical. Trata-se de um momento em que os autores estão lecionando inclusive para os professores, convertendo o LD em um recurso que, em alguma medida, suplanta carências relacionadas ao domínio da gramática tradicional. O problema? É muito difícil, talvez impossível, assumir uma postura integradora entre gramática e texto quando é feito o caminho da gramática para o texto – que, nessa seção específica, só vai aparecer enquanto objeto de análise nos exercícios. Assim, nessa seção, os autores não partem essencialmente do uso, mas da norma-padrão.

Naturalmente, a escolha pela explanação anterior à investigação e à construção de uma sistematização pelos próprios alunos encaminha tanto à classificação e à dedução de uma regularidade como à memorização, apesar de, no texto dos autores, afirmar-se que “não há necessidade de memorizar essas regras” (CEREJA; DAMIEN; VIANNA, 2016, p. 25). Para conduzir de modo mais produtivo as atividades, poderia ser solicitado aos estudantes que buscassem informações sobre a concordância padrão em fontes diversas. O LD opera, nessa seção, como uma autoridade, como uma fonte de conhecimento que, embora legítima, furta dos alunos a oportunidade de estudo das gramáticas existentes no mundo, que são várias e ora concordantes, ora discordantes entre si. Cabe ao professor verificar essa necessidade e otimizar o trabalho, valorizando as variedades linguísticas que o padrão, por suas características intrínsecas, não contempla. Por que não levar para a sala gramáticas normativas e gramáticas descritivas para que a turma componha o quadro do que é a concordância verbal no português brasileiro? Nesse sentido, o livro está fazendo as vezes de ser a própria gramática, o que provavelmente reforça a ideia já consolidada de que o padrão representa a língua certa ainda que haja variedades que o confrontem. Esse problema aparece especialmente quando da explanação acerca da voz passiva sintética. O texto reproduzido está em um box na seção do livro didático.

Vende-se ou vendem-se apartamentos?

Há atualmente uma discussão, que envolve tanto gramáticos quanto linguistas, sobre a concordância dos verbos nas orações em voz passiva sintética. Alguns linguistas consideram que nesses casos o sujeito é indeterminado e o verbo deveria ficar na 3ª pessoa do singular, como acontece com os verbos intransitivos (a voz passiva é admitida com verbos transitivos, diretos ou indiretos).

A gramática normativa, no entanto, determina que, nessas frases, o sujeito vem posposto à forma verbal, devendo, portanto, o verbo concordar com ele. Assim, temos:

Vendem-se apartamentos neste condomínio.

Vende-se um apartamento na praia. (CEREJA; DAMIEN; VIANNA, 2016, p. 26, *grifos dos autores*).

Se é verdade que a voz passiva sintética ainda é admitida como padrão, também muitas gramáticas contemporâneas já pisam em ovos com essa construção. A literatura nessa esteira é farta:

Tabela 4 – Posições de linguistas sobre a voz passiva sintética

Marcos Bagno (“Gramática Pedagógica do Português Brasileiro”)
Todos os estudos científicos empreendidos em torno desse tema, de Said Ali até hoje, têm se empenhado em demonstrar a urgente necessidade de interpretar o se nessas orações como um recurso de que a língua dispõe para indicar a indeterminação do sujeito. A nomenclatura que ainda usa conceitos como “se apassivador”, “passiva sintética” e “passiva pronominal” é inteiramente descabida e tem de ser abandonada de uma vez por todas, junto com a concordância bizarra que ela implica. (BAGNO, 2011, p. 807)
Celso Pedro Luft (“Moderna Gramática Brasileira”)
Mais acertado é considerar ativa essa conjugação – o que corresponde: (1) ao sentimento dos falantes (conserta-se calçados, vende-se terrenos – é como se usa na fala espontânea) e (2) à colocação dos termos (a posição pós-verbal é a do paciente) e (3) evita o divórcio dessas construções com as dos verbos não transitivos diretos (precisa-se de, trabalha-se de, corre-se, pula-se), que seria absurdo considerar passivos. Aqui, como ali, temos a ideia de “sujeito indefinido”, formalizada no se, que pode pois, tranquilamente, ser analisado como sujeito (Aqui – se – trabalha = Aqui – a gente – trabalha). A flexão plural do verbo (vendem-se terrenos), no padrão culto escrito, pode-se explicar como mera “servidão gramatical” – nem sempre observada – ou por atração (cf. Said Ali. 1957. Nascentes, 1960: p. 145). (LUFT, 2002, p. 178)
Evanildo Bechara (“Moderna Gramática Portuguesa”)
“Todavia, aqui e ali, bons escritores deixam escapar exemplos com o infinitivo sem flexão: Basta ver o que este bom povo é para se avaliar as excelências de quem assim o educou [Cbr6,53] ⁷ .” (BECHARA, 2009, p. 563)

Mas é claro que os autores do LD não são alienados. Escrevendo um livro para o terceiro ano do Ensino Médio, pensando nos processos de avaliação a que os estudantes são submetidos, e considerando a força da gramática padrão, escolhem a opção que gerará menos incômodos, mas também menos pesquisa e, por conseguinte, menos questionamento acerca da tradição, a qual está muito desconectada do uso real nesse caso específico. Para as colocações dos autores, mesmo que não se indique a fonte das informações, há gramáticos normativistas renomados chancelando essas construções. Assim, tem-se: “Exprime-se a voz passiva com o pronome apassivador se e uma terceira pessoa verbal, singular ou plural, em concordância com o sujeito: Não se veem [são vistas] rosas neste jardim.” (CUNHA; CINTRA, 2008, p. 399) e “A língua padrão pede que o verbo concorde com o termo que a gramática aponta como sujeito: Alugam-se casas.” (BECHARA, 2009, p. 563). Certamente a língua padrão impõe suas exigências, e atendê-las significa não só mostrar o conhecimento da tradição, mas também encontrar-se em um espaço de segurança nas provas inúmeras que os estudantes prestam: em um país de formação marcadamente normativista, eles não serão autuados por

⁷ Esse exemplo é de texto de Castelo Branco, conforme indicação de Evanildo Bechara.

uma construção com tendência ao desuso aprovada pela gramática. Afinal, a postura dos autores do LD é na mesma medida conservadora e protetiva, protetiva para alunos e também para professores, que se sentem acolhidos por posições que, muito possivelmente, encontram ecos na sua formação.

O dilema, por sua vez, persiste: se há gramáticos referendando usos empoeirados, se há professores com receio de admitir que o “certo” pode contrariar esses gramáticos, se há redações, em provas de seleção de escrita, corrigidas por professores formados nessa tradição, qual é o espaço da descrição do português culto contemporâneo na sala e, conseqüentemente, da variação linguística? A pergunta é praticamente retórica, mas encontra luz na postura do professor de levar todos esses trabalhos em tensão, isto é, as gramáticas normativas e descritivas, para a sala de aula, reconfigurando os quadros prontos e ao menos atribuindo fontes a essas listas de regras. “A gramática”, “a língua padrão”, tudo isso tem um nome real, bem como também têm nome e muito embasamento científico as “construções contemporâneas”, embora não sejam tão inovadoras assim. No que diz respeito ao LD em questão, essas reflexões ainda são uma demanda a ser suprida pelo professor na sua sala: a síntese da seção está tal e qual a síntese da gramática – normativa e tradicional, conhecimento necessário, mas não único. Uma reestruturação dessa natureza na atividade estará associada a tarefas que transcendam o limite estrutural do período e a sua análise estrutural, sintática.

Leiam-se as questões seguintes. Elas estão em consonância com a ideia de criar, na seção, uma exposição de conteúdos que funcione como um apanhado das construções respaldadas sem muitos conflitos pelas gramáticas normativas.

Figura 5 – Texto de apoio das questões 4 e 5 (Seção *Reflexões sobre a Língua* – Etapa 1)

(CEREJA; DAMIEN; VIANNA, 2016, p. 27)



Figura 6 – Questões 4 e 5 (Seção *Reflexões sobre a Língua* – Etapa 1)
(CEREJA; DAMIEN; VIANNA, 2016, p. 28)

4. Justifique o emprego do verbo *haver* no singular na frase “havia outros milhares de anos”, no 3º quadrinho. *Nesse contexto, o verbo **haver** é impessoal; por isso, é sempre empregado na 3ª pessoa do singular.*
5. O 5º quadrinho revela o contexto em que a história inicial estava sendo contada. Qual é esse contexto? *A história era contada por um **site** da Internet, numa busca feita por duas crianças.*

Em 4, a proposta de resposta presente no Manual do Professor está diretamente ligada à questão do uso dos verbos impessoais em atendimento à gramática padrão: o verbo está no singular porque “haver”, nesse caso, é existencial e, portanto, não é flexionado. A pergunta versa sobre a análise estrutural de uma oração presente no texto lido, uma pequena história em quadrinhos, mas, ainda assim, consiste em um exemplo para justificar um conceito já dado em exposição, e não construído pelos alunos. Por outro lado, a pergunta 5 não trata de concordância e depende, para ser bem respondida, da leitura e da compreensão global do texto. É por esse motivo que se pode encontrar um hiato, nesse caso, entre a gramática e o texto, pois a gramática está abordada de forma superficial, somente a serviço de fixação das regras que, nas palavras dos autores, “não precisam ser decoradas”. E essas regras, convencionadas, estão, certamente, em negociação com outras regras, de uso.

Se não há questões de “passar para a norma”, enfim, também não há questões em que haja o contraponto da concordância dos verbos existenciais: ora, se uma determinada regra de concordância carece de um espaço para a explicação dentro de uma explanação que funciona como compêndio normativo, provavelmente existem, no uso, construções que não seguem essa prescrição gramatical de concordâncias. Esses usos são considerados cultos? São monitorados? Estão associados a questões estilísticas? Cabe ao professor que utilizará esse LD encontrar um texto real para promover a reflexão em torno de variedades linguísticas, de gêneros de realização de determinadas construções, de opiniões de especialistas acerca dos verbos impessoais que, com razão, têm espaço garantido na seção de *Reflexões sobre a Língua*. Talvez a finalidade de fazer essa análise pareça obscura ou até preciosismo; pode parecer que apenas o professor deve ter conhecimento de estilo, variedade, suporte, enfim. No entanto, o valor dessa discussão sobre as variedades é claro quando se pensa em questões como a seguinte, da primeira aplicação da prova de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) de 2015:

Figura 7 – Questão 124 (ENEM 2015 – 2º dia, Caderno 5, Amarelo)⁸**QUESTÃO 124** ◆◆◆◆◆**Palavras jogadas fora**

Quando criança, convivia no interior de São Paulo com o curioso verbo pinchar e ainda o ouço por lá esporadicamente. O sentido da palavra é o de “jogar fora” (pincha fora essa porcaria) ou “mandar embora” (pincha esse fulano daqui). Teria sido uma das muitas palavras que ouvi menos na capital do estado e, por conseguinte, deixei de usar. Quando indago às pessoas se conhecem esse verbo, comumente escuto respostas como “minha avó fala isso”. Aparentemente, para muitos falantes, esse verbo é algo do passado, que deixará de existir tão logo essa geração antiga morrer.

As palavras são, em sua grande maioria, resultados de uma tradição: elas já estavam lá antes de nascermos. “Tradição”, etimologicamente, é o ato de entregar, de passar adiante, de transmitir (sobretudo valores culturais). O rompimento da tradição de uma palavra equivale à sua extinção. A gramática normativa muitas vezes colabora criando preconceitos, mas o fator mais forte que motiva os falantes a extinguirem uma palavra é associar a palavra, influenciados direta ou indiretamente pela visão normativa, a um grupo que julga não ser o seu. O pinchar, associado ao ambiente rural, onde há pouca escolaridade e refinamento citadino, está fadado à extinção?

É louvável que nos preocupemos com a extinção de ararinhas-azuis ou dos micos-leão-dourados, mas a extinção de uma palavra não promove nenhuma comoção, como não nos comovemos com a extinção de insetos, a não ser dos extraordinariamente belos. Pelo contrário, muitas vezes a extinção das palavras é incentivada.

VIARO, M. E. *Lingua Portuguesa*, n. 77, mar. 2012 (adaptado).

A discussão empreendida sobre o (des)uso do verbo “pinchar” nos traz uma reflexão sobre a linguagem e seus usos, a partir da qual compreende-se que

- A** as palavras esquecidas pelos falantes devem ser descartadas dos dicionários, conforme sugere o título.
- B** o cuidado com espécies animais em extinção é mais urgente do que a preservação de palavras.
- C** o abandono de determinados vocábulos está associado a preconceitos socioculturais.
- D** as gerações têm a tradição de perpetuar o inventário de uma língua.
- E** o mundo contemporâneo exige a inovação do vocabulário das línguas.

É certo que a grandeza desse debate está na desmistificação das regras naturais e convencionais de concordância da língua, o que, conseqüentemente, ampara o combate ao preconceito linguístico, por exemplo. Às vezes, infelizmente, esse argumento não é o suficiente, na medida em que se possa pensar que um único professor, em uma única escola, não tem forças suficientes para comprar posicionamentos que sequer são acatados pelos vestibulares. Agora, felizmente, mesmo a maior prova de seleção do país, prova que serve de

⁸

<http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/provas/2015/CAD_ENEM%202015_DIA%202_05_AMA_RELO.pdf>. Acesso em 30 dez. 2017.

justificativa para muitas das posturas adotadas em sala de aula, cobra os conhecimentos das variedades, mostrando sinais claros da necessidade de abrir as janelas do espaço escolar.

4.3 SEÇÃO *TEXTO E ENUNCIÇÃO*

Nessa seção, muito do trabalho é realizado com base no estudo de um texto autêntico acerca de papéis de gênero. Apesar disso, a temática, que poderia suscitar discussão em sala de aula, não é abordada nas questões, que versam muito mais sobre tópicos gramaticais, com o intuito da compreensão de recursos de referenciação e de concordância, do que sobre questões da ordem do entendimento do conteúdo do texto. O conteúdo é preterido em favor da gramática, de modo que se cria uma fragmentação a ser superada pelo professor, aquele que pode minerar o terreno e garantir ao aluno essa discussão. As atividades da seção começam assim:

Figura 8 – Questões 1 e 2 (Seção *Texto e Enunciação* – Etapa 1)
(CEREJA; DAMIEN; VIANNA, 2016, p. 28-29)

Leia o texto a seguir e responda às questões de 1 a 3.



Desde que nascemos já estamos seguindo os passos escolhidos para nós. Há papéis a serem cumpridos. Meninas vestidas de rosa, meninos de azul. Chegamos ao ponto de uma empresa fabricar perucas para bebês. Para meninas, claro. Durante a infância, os brinquedos seguem o mesmo padrão de cores, e começamos a ver a divisão sexual do trabalho. Enquanto garotas brincam de lavar louça, eles estão construindo coisas e sendo super-heróis.

Estes papéis de gênero são opressores para todos nós, mas as mulheres somos levadas a acreditar que não podemos desejar nada além daquilo. Forma-se, então, uma angústia dentro de nós, como se houvesse algo de errado, mas não conseguimos identificar o que é. Muitas de nós, que nos identificamos mais com as “brincadeiras de menino”, passamos a nos considerar menos mulheres. Menos. Incompletas.

(Disponível em: <http://www.cartacapital.com.br/blogs/feminismo-pra-que/feminismo-e-uma-construcao-274.html>. Acesso em: 18/3/2016.)



1. Ao longo de todo o 1º parágrafo são utilizados verbos conjugados na 1ª pessoa do plural. Nesse contexto, a quem se referem essas formas verbais? Justifique sua resposta com base no texto. *Trata-se de um “nós” que pode ser considerado universal, um “nós, sociedade”, “nós, seres humanos, no geral”, pois contrapõe genericamente os comportamentos de meninos e meninas.*
2. No 2º parágrafo, permanece o uso das formas na 1ª pessoa do plural, mas há uma mudança no referente.
 - a. Qual trecho explicita essa mudança? *As mulheres somos levadas*
 - b. Como se explica gramaticalmente a concordância feita nesse 2º parágrafo? *Trata-se de uma silepse de gênero ou uma concordância ideológica.*
 - c. Quem passa, portanto, a ser o referente? *Um “nós” que inclui o enunciador e as mulheres, deixando o restante das pessoas de fora.*

A seguir, ainda são propostas perguntas voltadas ao uso de verbos impessoais, à concordância com expressões partitivas, etc. Mas o que importa para essa análise é que as três questões ligadas ao estudo do texto jornalístico não tratam do seu conteúdo, e sim de construções específicas que compõem a gramática do texto. São válidas? Certamente sim, porque transcendem o objetivo das perguntas de respostas encontráveis em sites de busca, por exemplo. Além disso, há o ganho de que as questões de gramática servem, embora timidamente, para o estudo da coesão textual: no caso de 1, a proposta é que, conforme a sugestão de resposta no Manual do Professor, o aluno associe a pessoa verbal a uma escrita que se respalda na coletividade; em 2, também de acordo com o Manual, a ideia é que o aluno verifique que a silepse de gênero – “as mulheres somos” – tem o efeito estilístico de criar uma identificação entre as mulheres leitoras. Parece, contudo, que o tema, as ilustrações que exemplificam o posicionamento, tudo isso ainda é pouco explorado, o que se agrava quando, logo a seguir, já há outro texto, sem relação visível com o primeiro no que se refere à temática. Assim se deixa uma lacuna enorme na discussão sobre papéis de gênero, possivelmente promovida pela primeira leitura. Esse segundo texto é sobre expressões populares e serve para a formalização de estruturas morfossintáticas, em primeiro momento, algo que se pode verificar em questões como as seguintes:

Figura 9 – Questões 4 e 5 (Seção *Texto e Enunciação* – Etapa 1)

(CEREJA; DAMIEN; VIANNA, 2016, p. 29)

Leia a seguir algumas expressões populares e responda às questões de 4 a 6.



- I. É nós.
- II. Tá ligado?
- III. Tamo junto.
- IV. Tô de boa.



4. Três dessas expressões contêm formas que se originam de um mesmo verbo.
 - a. Quais são elas e qual é esse verbo? *II, III e IV; o verbo estar.*
 - b. Qual é o verbo utilizado na outra expressão? *O verbo ser.*
5. É comum gírias e expressões populares subverterem as regras impostas pela norma-padrão. Apesar de todas elas serem construídas com regras diferentes das regras da norma-padrão, apenas em uma delas essa diferença é pautada na concordância verbal.
 - a. Qual é essa forma? *É nós*
 - b. Justifique essa afirmação. *Só nessa forma há discordância entre a pessoa do pronome e a pessoa da forma verbal.*
 - c. Como ficaria essa expressão segundo as regras de concordância da norma-padrão? Ela teria o mesmo efeito? Justifique sua resposta. *“Somos nós”. Não teria o mesmo efeito, pois se trata de uma forma que exprime uma identidade de grupo e que se descaracteriza ao ser alterada.*

Se há, por um lado, pobreza de discussão do tema do primeiro texto, por outro existe um pressuposto na questão de investigação de aspectos relacionados à variação linguística no trabalho com as expressões populares. Nesse sentido, é possível alegar que, sim, há a ideia de investigação de sentidos em negociação na tarefa, que trabalha, aqui, com casos, não mais com exemplos. A padronização gramatical é vista não como uma necessidade absoluta, não como a língua certa; pelo contrário, a ideia de trazer ditados populares serve para validar usos para além da norma culta, mais altamente influenciada pela gramática normativa. E, ainda, propõe-se que o estudante reflita sobre efeitos de sentido alcançados com concordâncias desviantes em relação ao padrão. Enquanto é feita a análise estrutural, especial nos itens (a) e (b) de 5, isto é, a análise sintática com reconhecimento de verbo e sujeito, e também é proposta a reescrita conforme a norma-padrão, estabelecem-se dois casos a serem estudados de acordo com os sentidos que produzem: o ditado tal e qual é proferido, e o ditado modificado para atender às exigências da concordância padrão. Os falantes reconhecem a sua língua e, por isso, sabem que determinadas construções são validadas em diferentes situações à revelia dos compêndios gramaticais normativos. O sentido, aqui, depende do contexto.

Infelizmente, a tarefa, em si, não encaminha uma busca para além do material proposto no livro. Então, embora as questões não operem pela perspectiva de treinamento e resolução, ligada tradicionalmente à apreensão de unidades de palavras ou frases, fica totalmente sob a responsabilidade do professor complementar essas lacunas. Do modo como está elaborada a tarefa, muito possivelmente a leitura conduziria a pelo menos dois estereótipos: o de que as construções com concordância não padrão não são encontráveis em textos formais, e o de que a fala e também a escrita culta não enfrentam as tensões da gramática padrão. Conforme Britto,

Na verdade, a mudança do registro não é uma característica da norma padrão, ocorrendo em função da situação interlocutiva. Nesse sentido, é constitutiva de qualquer discurso de qualquer falante. [...]

Registro não é uma variedade linguística ou uma forma de fala mais ou menos adequada à norma canônica, mas sim a mudança no uso da língua conforme a situação. O registro de uma situação doméstica será diferente de uma conversação entre estranhos, que, por sua vez, será diferente de uma cerimônia religiosa. [...]

Mesmo em comunidades muito pobres e relativamente isoladas, o registro varia do mais pessoal ao mais social, do mais monitorado ao menos monitorado. (BRITTO, 2004, p. 128-129).

Afirmar que os efeitos de sentido variam é necessário, mas persiste a demanda de que se apresentem textos aos alunos que desafiem a influência da padronização gramatical sobre os textos cultos. No que diz respeito à concordância, empiricamente se poderia identificar o

não uso da voz passiva sintética e dos infinitivos flexionados, para ficar apenas em dois exemplos, pois são várias as possibilidades para explorar-se o fato de que a mudança linguística efetivamente chega aos escritos na norma culta, que passa a não perceber que “infringe” o padrão ao passo que é influenciada por ele. Mas é claro que uma única tarefa não dá conta da infinidade das demandas, bem como o LD não é feito para suplantiar todas as discussões possíveis em uma aula. Enfim, o que fazer? A proposta pode ir ao encontro dessa sugestão:

Então, primeira dinâmica de sala de aula, livros que seu aluno pode ler: gramáticas e outros manuais afins, com destaque para os diferentes tratamentos dados a um mesmo problema. Mas o que nós vemos por aí é as pessoas estudarem muita gramática sem jamais abrir esse livro ilegível, que ninguém põe na cabeceira e lê antes de dormir ou lê do início ao fim. Como nós, professores, aprendemos a manusear uma gramática? Pescando, usando o índice remissivo para ir direto à seção esclarecedora, mediante uma pergunta específica. Mas só faz isso quem entende de língua e do livro de gramática. A ideia é trazer esse livro para dentro da aula, com a finalidade de justamente ensinar os alunos a manuseá-lo, a achar o capítulo e a seção onde está o item gramatical que eles têm de comparar. (SIMÕES, 2015, p. 79)⁹

A tarefa poderia, nesse caso, propor buscas por gramáticas descritivas do português brasileiro, que, atualmente, são várias, com destaque para os trabalhos de Ataliba de Castilho, Marcos Bagno, Marcos Perini e Maria Helena de Moura Neves. São trabalhos recentes e compromissados com a descrição acurada do português brasileiro, o que permitiria uma visão mais realista da língua contemporânea. Certamente a pesquisa nesse material poderia complementar a tarefa de análise de sentidos construídos pelas concordâncias não padrão sem a tendência a associá-las exclusivamente à “língua popular”, expressão cristalizada e de teor pouco científico.

⁹ <<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/133064/000985945.pdf?sequence=1>>. Acesso em 30 dez. 2017.

5 REFLEXÃO LINGUÍSTICA NA ETAPA 2

Nessa segunda etapa, a concordância nominal é o item gramatical escolhido pelos autores. O texto analisado na primeira seção, *Foco no Texto*, é uma propaganda de uma companhia aérea, e a intenção é que se discutam questões como as características do texto não verbal, a produção de inferências, a importância do contexto na produção de sentidos, a ideia de paralelismo semântico e a concordância de gênero marcada sintaticamente. Em *Reflexões sobre a Língua*, explica-se a concordância nominal à moda das gramáticas normativas, bem como se listam prescrições quanto à padronização das concordâncias. Há algumas questões voltadas à interpretação de textos, que, nesse caso, são uma tira de cartum e anúncios publicitários. A maneira como os autores conduzem a discussão é pauta da presente análise: parece haver uma tendência de associar as características tradicionais do trabalho com gramática, com explicações das convenções prescritivas, e a reflexão linguística, voltada ao entendimento do conteúdo. Brevemente é aberto espaço para o debate, em voga nos dias de hoje, sobre as tensões sociais no que tange a gênero gramatical e gênero biológico. Por fim, em *Texto e Enunciação*, o objeto de estudo é um trecho de “Manifesto da Poesia Pau-Brasil”, de Oswald de Andrade, e sobre essa obra são discutidas as características do gênero, a ideia de repetição estilística e a insuficiência das normas de concordância para a produção de bons textos.

5.1 SEÇÃO *FOCO NO TEXTO*

Na seção *Foco no Texto*, faz-se a abordagem de questões caras à reflexão linguística em uma postura marcada de integração entre gramática e texto, com o olhar voltado à função dos elementos gramaticais na construção de sentido de produções autênticas. Nesse ínterim, são exploradas, primeiramente, as características da propaganda, isto é, propõe-se a apreensão de regularidades de um gênero textual que normalmente escapa às análises escolares. É o que se pode deduzir em atividades como a que está a seguir:

Figura 10 – Questão 1 (Seção *Foco no Texto* – Etapa 2)
(CEREJA; DAMIEN; VIANNA, 2016, p. 51)

Leia o anúncio a seguir.

Costa Leste?
Temos ótimos voos.

Costa Oeste?
Temos ótimas conexões.

Costas largas?
Temos ótimas poltronas.

WE ARE UNITED

© 2016 United Mileage Plus. Todos os direitos reservados. United, o logotipo United e o slogan "We are United" são marcas registradas da United Mileage Plus. Todas as outras marcas e nomes comerciais são propriedade de seus respectivos detentores. Não são responsáveis por danos materiais ou danos pessoais. Consulte o site da United para mais informações. Não é responsável por danos materiais ou danos pessoais. Consulte o site da United para mais informações. Não é responsável por danos materiais ou danos pessoais. Consulte o site da United para mais informações.

(Disponível em: <http://www.eugeniomohallem.com.br/#526/united-2a>. Acesso em: 2/3/2016.)

1. Relacione a frase “We are united”, da parte inferior do anúncio, ao texto principal.
 - a. Qual é a empresa anunciante? Qual é o país de origem dessa empresa? Justifique sua resposta com base em elementos verbais e não verbais do texto.
 - b. Qual o setor de atuação da empresa anunciante? Indique o trecho do anúncio pelo qual é possível inferir tal informação.

Uma empresa de linhas aéreas, o que se pode inferir pela associação de sentidos dos termos voos, conexões e poltronas.

1. a) United. Uma empresa norte-americana, visto que o *slogan* está escrito em inglês e tem um desenho azul e vermelho, cores da bandeira dos EUA. Também é possível deduzir pela referência a Costa Oeste e Costa Leste, divisão geográfica comum nos Estados Unidos.

Assim, pode-se dizer que há dois ganhos. O primeiro: o de estender a noção de texto digno de estudo para além da linguagem estritamente verbal e, mais, no caso do terceiro ano do Ensino Médio, para além da redação “de vestibular”. O segundo: o de situar como questões relevantes para a reflexão linguística tópicos que transcendem a abordagem gramatical tradicionalmente realizada na escola, focada na morfossintaxe e na sintaxe, tais como a inferência e os elementos contextuais que colaboram para a compreensão do sentido. Atividades dessa natureza parecem raras na escola, talvez até porque faltem ferramentas teóricas para elaborar tarefas de compreensão de textos não verbais. Em geral não se trabalha muito com textos não verbais nem na universidade – possivelmente são julgados menos importantes. Por esse motivo, no que diz respeito ao Manual do Professor, seria necessário apresentar referências relacionadas ao estudo do texto não verbal, caso fosse a intenção, e se vê que é, em alguma medida formar não apenas o aluno, mas também o professor a partir da leitura do material didático. Essa lacuna que o livro preenche é denunciada pelo linguista e professor Marcos Bagno:

Os livros didáticos (LD) constituem, em muitos ambientes escolares, sobretudo no universo do ensino público brasileiro, a principal (quando não única) ferramenta para o processo de letramento não só dos alunos (e, muitas vezes, de suas famílias) como também dos próprios docentes, cuja formação é reconhecidamente precária, insuficiente. Fornecer a esse público discente-docente livros de boa qualidade teórica e metodológica, sintonizados com os avanços das ciências da linguagem e da educação, representa, portanto, uma política de aprimoramento da cidadania. (BAGNO, 2013, p. 7)

Qual seria o resultado? Provavelmente a ideia de transcendência de uso de determinado recurso linguístico para outros textos se concretizaria, pois nesse caso o educador estaria mais bem amparado para sugerir outras leituras em que se usem recursos semelhantes.

Na tarefa 2 da seção, os autores trabalham tanto com casos como com exemplos. Primeiro, eles buscam fazer com que o estudante analise o texto escolhido para investigar a formação de paralelismos a fim de se verificarem efeitos de sentido alcançados no gênero textual a partir de determinadas construções.

Figura 11 – Questão 2 (Seção *Foco no Texto* – Etapa 2)

(CEREJA; DAMIEN; VIANNA, 2016, p. 51)

- 2.** É possível considerar que no terceiro conjunto pergunta/resposta há uma quebra no paralelismo semântico do anúncio, isto é, um novo sentido é explorado em comparação com os anteriores.
- Qual é a palavra do anúncio que sofre essa mudança de sentido? *Costa(s).*
 - Qual é a diferença quanto à forma entre as duas primeiras ocorrências dessa palavra e a terceira? *Nas duas primeiras ocorrências, está no singular; na terceira, no plural.*
 - Qual é a diferença de sentido entre as duas primeiras ocorrências dessa palavra e a terceira? *Nas duas primeiras ocorrências se refere à região geográfica do país; na terceira, à região dorsal do corpo do leitor.*

Porém, na parte de *Língua e Linguagem* dessa etapa, não há menção anterior à questão do que é paralelismo semântico. Talvez essa seja uma falha que implique um problema de entendimento da questão, visto que a ideia de paralelismo mais difundida nas gramáticas, das quais a tradição escolar em larga medida se alimenta, está relacionada à sintaxe, em especial à pontuação de elementos enumerados, coordenados conforme a função na frase. É o que se verifica no capítulo dedicado à pontuação na *Nova Gramática do Português Contemporâneo*, de Cunha e Cintra: “No interior da oração [a vírgula] serve para separar elementos que exercem a mesma função sintática [...]” (CUNHA; CINTRA, 2008, p. 658). Ainda assim, nota-se, nesse caso, que o termo “paralelismo” nem é mencionado, portanto a chance de ser desconhecido dos alunos é grande, mesmo no que diz respeito a essa função amplamente difundida da vírgula. O paralelismo semântico, por sua vez, passa ainda mais ao largo das

explicações escolares. Se a pergunta em questão não prima pela memorização nem pela classificação, também encontra, muito possivelmente, um hiato na formação do aluno.

Além disso, em muitos casos, a quebra de paralelismo é vista como um equívoco por dificultar a compreensão, por quebrar uma expectativa de leitura. Convencionou-se que as palavras deveriam, quando juntas, vestir-se nos mesmos trajes. Mas e quando não o fazem? Sempre é desvio? A resposta é que não, não é. Essa questão específica, então, ainda que se possa dizer que trata de um tópico que transcende a gramática tradicional, não aborda a variedade estigmatizada pela influência do padrão: ainda estamos diante de um texto escrito culto, feito provavelmente para ser consumido pelas classes favorecidas da sociedade. Escolha semelhante acontece nas perguntas relacionadas mais propriamente à concordância nominal, assunto central da etapa. Um exemplo disso é a questão 5, reproduzida adiante, que traz outra publicação autêntica, do mesmo anúncio de companhia aérea, sem os artigos e adjetivos, para que sejam completadas as lacunas. A intenção é que, depois de o aluno verificar que a concordância nominal padrão é redundante, seja capaz de identificar a construção padrão para orações preestabelecidas. As variedades não são vistas como erro, mas sequer são mencionadas. Então acontece que, em algumas situações, como na exploração da ideia de inferência e de paralelismo semântico, há a exploração do texto como um todo, o que é um ganho; entretanto, em outras, como na questão relacionada à escolha adequada do artigo ou do adjetivo para determinado substantivo, prevalece o olhar para a frase, e, portanto, privilegia-se a análise estrutural. A seção mostra que as duas abordagens convivem, e uma maneira de colocar em xeque as certezas seria explorar textos em que as construções padronizadas não vigorem para, no mínimo, ser suscitado o debate sobre as características das regularidades de prestígio.

Com essas interpretações, já se apresentam alguns caminhos para entender a explicação do conteúdo por parte dos autores. Eles usam a nomenclatura gramatical na medida em que consideram que os estudantes do terceiro ano do Ensino Médio já dominam alguns conceitos. Por um lado, essa escolha pode ser um tiro no escuro, implicar impasses; por outro, pode se colocar como um desafio para quem realiza a atividade na sala de aula, o professor e os alunos. É o que acontece no caso da questão sobre paralelismo semântico, em que se visa à pesquisa e à resolução da atividade com base em um caso empírico de paralelismo quebrado como forma de autoria e estilo. Definitivamente essa questão aventa a possibilidade de refinamento da sensibilidade linguística. É uma questão de pesquisa, tal como essa que está a seguir é uma questão de pesquisa:

Figura 12 – Questão 3 (Seção *Foco no Texto* – Etapa 2)
(CEREJA; DAMIEN; VIANNA, 2016, p. 51-52)

Releia as três frases abaixo e responda às questões 3 e 4.



Temos ótimos voos.
Temos ótimas conexões.
Temos ótimas poltronas.



- 3.** Levante hipóteses: *Porque todas têm como sujeito desinencial o pronome nós, em referência ao próprio anunciante, isto é, a companhia aérea.*
- Por que a forma verbal tem a mesma conjugação em todas elas?
 - Por que o verbo e o adjetivo aparecem repetidos nas três frases?
Para ressaltar que a companhia tem diversos aspectos positivos.
 - Como ficariam essas três frases transformadas em uma única, eliminando-se a repetição do verbo e do adjetivo?
*“Temos ótimos voos, conexões e poltronas” ou “Temos ótimas conexões, voos e poltronas”.
Professor: Não é preciso falar sobre regras de concordância neste item; o importante é que os alunos levantem hipóteses tendo em vista seus conhecimentos de falantes nativos.*

Novamente, aqui, a tarefa encontra uma daquelas questões em que o professor de gramática pisa em ovos. Interessante notar, em primeiro lugar, em 3a e 3b, a exploração da repetição estilística em seus efeitos de sentido. A repetição é proposital, não é um desvio. Sendo proposital, o recurso pode ser estendido para a escrita de outros textos: embora essa possibilidade não seja aberta na seção, é o que fica subentendido. Em segundo lugar, cabe notar, em 3c, a reescrita com base nos conhecimentos de falante nativo. No Manual do Professor, afirma-se que “Não é preciso falar sobre regras de concordância neste item; o importante é que os alunos levantem hipóteses tendo em vista seus conhecimentos de falantes nativos” (CEREJA; DAMIEN; VIANNA, 2016, p. 52). Essa postura esclarece que a intenção, inicialmente, não é expor e treinar, mas permitir que os alunos explorem sua gramática internalizada.

Entretanto, o que fazer quando a resposta do aluno o conduzir para uma regra de concordância não admitida pelo padrão? Nesses casos, o livro não fornece muito subsídio, porque, embora não defina explicitamente o padrão como uma variedade, as tarefas da seção são quase que inteiramente conduzidas por uma noção de norma culta amplamente influenciada pelo padrão escrito. Mais que isso: os textos com que se trabalha são textos cultos escritos, portanto não abrem caminho para que se questione a idealização da escrita pelos estudantes, que, para 3c, talvez acabem ou reescrevendo as frases conforme a norma que conhecem, seja da fala, seja da escrita, ou simplesmente ocultando a possibilidade de omissão da marcação de plural, por exemplo, nas palavras determinadas quando já se marcam as determinantes. Dependendo da condução da atividade, será naturalizada a norma culta inclusive como a variedade “natural”, tão certa que nem se cabe miná-la com possibilidades

que certamente seriam consideradas desqualificadas socialmente. Quanto a esse último problema, os autores o resolvem sem se envolver. Observe-se o item (c) da questão 5, aquela mesma na qual há um parágrafo com lacunas a serem preenchidas:

Figura 13 – Questão 5 (Seção *Foco no Texto* – Etapa 2)
(CEREJA; DAMIEN; VIANNA, 2016, p. 52)

5. O texto a seguir situa-se na parte inferior do anúncio. No entanto, os especificadores (artigos e adjetivos) foram extraídos e substituídos pelas opções entre parênteses.

Voos para (o/os/a/as) EUA (no/nos/na/nas) (novíssimo/novíssimos/novíssima/novíssimas) Boeings 777. Conexões para a maioria (do/dos/da/das) cidades (americano/americanos/americana/americanas). Mais espaço para (o/os/a/as) pernas na Economy Plus. Poltronas que se transformam tanto em cama como em escritório na Primeira Classe. Voos para mais de 700 destinos em 120 países, através de (nosso/nossos/nossa/nossas) parceiros da Star Alliance. Faça (um/uns/uma/umas) escala no site www.united.com.br, ligue 0800160223 ou consulte (seu/seus/sua/suas) agente de viagens.

- a. Encontre o termo a que cada um desses especificadores se refere e escreva em seu caderno as formas do texto original do anúncio. *os, nos, novíssimos, das, americanas, as, nossos, uma, seu/sua*
- b. Nas respostas ao item a, há um único caso que admite mais de uma opção. Qual é ele? Justifique essa afirmação com base no gênero do referente e proponha uma redação em que haja uma única possibilidade.
- c. Discuta com os colegas e o professor: Qual princípio vocês utilizaram para deduzir as formas do texto original? *Foi preciso encontrar o referente de cada um desses termos para, então, concordá-los em gênero e número.*

5. b) O último, que admite as formas *sua* ou *seu*. Isso acontece porque o substantivo *agente* tem a mesma forma no feminino e no masculino. Há possibilidades variadas de redação alternativa, desde que o substantivo escolhido tenha duas formas para masculino e feminino, como: "Consulte sua agência de viagens" ou "Consulte seu corretor de viagens".

Parece interessante a busca por uma postura investigativa. E é mesmo. No entanto, essa questão pouco possibilita o aparecimento das variedades não padrão, porque, em quase todos os casos de escolha da concordância nominal, as alternativas, exceto a considerada correta pelo LD, são agramaticais em português. Conforme Bagno,

A concordância nominal, tanto quanto a verbal, é **redundante** (ou **tautológica**). Exatamente por isso é que, ao longo da história de suas línguas, os falantes têm abandonado muitas regras de concordância, sem que a comunicação tenha sofrido nada em sua eficiência. Já vimos que isso se deve à ação do princípio sociocognitivo da economia linguística. No entanto, como é importante preservar a informação do número, as marcas morfológicas do plural permanecem no elemento que encabeça o sintagma nominal, isto é, nos **determinantes**. (BAGNO, 2011, p. 705, *grifos do autor*)

Na maior parte do preenchimento das lacunas, pede-se que o estudante selecione o determinante correto para um determinado já estabelecido. Ora, a concordância nominal desviante em relação ao padrão só pode se dar na marcação exclusivamente no determinante, à esquerda no sintagma nominal. Por isso, a tarefa “incomoda” pouco; fica a deixa para o professor fazer esse trabalho.

5.2 SEÇÃO REFLEXÕES SOBRE A LÍNGUA

Há duas posturas que se contrapõem nessa seção. É razoável dizer que os exercícios tendem tanto ao método tradicional de ensino de gramática, pouco reflexivo, associado à memorização, quanto ao contemporâneo, investigativo.

Na questão 4, por exemplo, apresenta-se para a leitura uma propaganda, a partir da qual se devem fazer deduções que envolvem a interpretação de imagens para a construção de sentidos. Na questão 5, baseada no mesmo texto, nos itens (a) e (b), o aluno também deve interpretar:

Figura 14 – Itens (a) e (b) da questão 5 (Seção *Reflexões sobre a Língua* – Etapa 2)

(CEREJA; DAMIEN; VIANNA, 2016, p. 56)

5. Leia a seguir os dois primeiros parágrafos do texto verbal do anúncio.



“Em 1961, o soviético Iuri Gagarin inaugurou a profissão de astronauta com um voo em órbita da Terra.

A DHL não chegou tão alto, mas se você somar as distâncias que ela já percorreu levando encomendas urgentes a todas as partes do mundo, é bem provável que tenha ido mais longe.”



- a. Quem disse que “A Terra é azul” e em qual situação?

Iuri Gagarin, astronauta soviético, ao voar na órbita da Terra.

- b. Qual relação é estabelecida entre a viagem de Gagarin e as da DHL?

b) A de que, embora não voe alto pelo espaço, a DHL, ao transportar encomendas, viaja distâncias ainda mais longas que o astronauta.

Certamente as questões colocadas demandam a leitura do texto em questão. Seria possível, inclusive, construir um tipo de relatório colaborativo com as respostas dos alunos, na medida em que fossem diferentes entre si, dado o tom desafiador da questão. Tudo o que envolve a construção de sentidos é desafiador. No entanto, apesar de se estudarem tópicos gramaticais, não há nada relacionado à concordância nominal nesse exercício específico. O tópico da questão, que pode servir para a reflexão linguística, é a construção da coerência por meio de elementos textuais e contextuais, abordagem semelhante à realizada na etapa voltada à concordância verbal. No que diz respeito a essa última, infelizmente a tendência é que as tarefas se voltem para uma postura normativa, de consideração apenas da gramática padrão. Observe-se a segunda questão dessa seção:

Figura 15 – Questão 2 (Seção *Reflexões sobre a Língua* – Etapa 2)

(CEREJA; DAMIEN; VIANNA, 2016, p. 54-55)

Leia a tirinha a seguir e responda às questões de 1 a 3.

MALVADOS ANDRÉ DAHMER



(André Dahmer. *Malvados*. Folha online, 6/2/2016.)

2. Sobre a fala do 2º quadrinho:

- Quem é o sujeito da forma verbal *ficam*, tendo em vista toda a tira? *As pessoas.*
- Reescreva a frase com o sujeito *indivíduos*, fazendo as devidas alterações.
Os indivíduos ficam raivosos e violentos.
- Reescreva a frase com o sujeito *internauta*, fazendo as devidas alterações.
O internauta fica raivoso e violento.
- Reescreva a frase com o sujeito *homens e mulheres*, fazendo as devidas alterações.
Homens e mulheres ficam raivosos e violentos.

O que vigora nessas perguntas? As questões não inquietam; pelo contrário, podem ser resolvidas intuitivamente ou, caso se queira, com uma consulta rápida ao guia de concordância dos autores, páginas antes. Além disso, apesar de as suas informações estarem presentes em qualquer gramática normativa, não há referência alguma a fontes para consulta. Se é assim, as perguntas funcionam como meras formas de classificar construções autênticas conforme regras que vêm, para o aluno, de um lugar de autoridade: o próprio livro.

Figura 16 – Parte do quadro de concordâncias (Seção *Reflexões sobre a Língua* – Etapa 2)

(CEREJA; DAMIEN; VIANNA, 2016, p. 53)

• **1. Uma palavra adjetiva que se refere a substantivos antepostos de gêneros diversos**

Assume a forma plural ou pode concordar com o elemento mais próximo. Veja estas possibilidades:

- Considerava o neto e a neta maravilhosos.
- Considerava a filha e a neta maravilhosas.
- Poderia perder o apartamento e a casa herdados.
- Poderia perder a fazenda e a casa herdadas.
- Poderia perder o apartamento e a casa herdada.

• **2. Uma palavra adjetiva que se refere a substantivos pospostos de gêneros diversos**

Concorda com o elemento mais próximo ou pode assumir a forma plural. Veja estas possibilidades:

- Soube que possuía próspera empresa e negócios.
- Considerava maravilhosos o neto e a neta.
- Considerava maravilhoso o neto e a neta.
- Considerava maravilhosa(s) a filha e a neta.

Não atenua essa postura o fato de haver um quadro na mesma seção com as regras descritas pelo professor Ataliba de Castilho. No fim, os autores do LD sintetizam que, embora não haja variedades melhores ou piores, “Em situações mais formais e em exames e avaliações oficiais, deve-se usar a gramática normativa [...]” (CEREJA; DAMIEN; VIANNA, 2016, p. 54). Pois então as variedades servem apenas para as situações pouco importantes? No fundo, essa é uma maneira de dourar a pílula e, cumprindo a postura politicamente correta de admitir a variedade como “adequada”, rechaçar para fora da escola tudo que desvie do padrão. É relevante notar que essa postura se revela especialmente nas questões voltadas aos tópicos gramaticais selecionados para a abordagem de acordo com a nomenclatura da gramática normativa. Isto é: os autores são mais tradicionais, mais voltados à análise do período apenas em detrimento do texto, quando abordam o tópico escolhido para a etapa, e formulam exercícios mais arejados, que estimulam com mais afinco a reflexão linguística, nas tarefas que demandam leitura e não se pautam pelo item gramatical.

Em *Reflexões sobre a Língua* se retomam discussões de *Foco no Texto* relacionadas à concordância nominal. Tanto na própria formulação das perguntas, que pouco abrem espaço para o aparecimento das variedades linguísticas, como na expectativa de resposta por parte dos autores, a postura adotada na maior parte das tarefas anteriores é a de naturalização dos conhecimentos da gramática padrão. Não é algo diferente do que se apreende nessa seção. Abaixo está o item (c) da questão 5, reproduzida em parte anteriormente:

Figura 17 – Item (c) da questão 5 (Seção *Reflexões sobre a Língua* – Etapa 2)

(CEREJA; DAMIEN; VIANNA, 2016, p. 56)

- c. Reescreva o 2º parágrafo, substituindo *distâncias* por *a quilometragem*, *encomendas* por *cada produto*, *partes* por *cantos* e fazendo as alterações necessárias. *A DHL não chegou tão alto, mas, se você somar a quilometragem que ela já percorreu levando cada produto urgente a todos os cantos do mundo, é bem provável que tenha ido mais longe.*

Há uma tendência, nessa atividade específica, de reproduzir um conhecimento linguístico voltado ao domínio de determinada norma. Não há nenhuma reflexão acerca das implicações semânticas de trocar um termo por outro; por isso, é lícito dizer, nesse sentido, que a concordância nominal é abordada nos seus aspectos exclusivamente sintáticos. Ainda, as realizações estilísticas não estão no horizonte de análise proposto na seção. A realização da tarefa não gera polêmica nenhuma: as normas que o livro aceita estão explanadas nas páginas anteriores. O papel do aluno é simplesmente mobilizá-las se preciso for, e nesse exercício provavelmente nem será, pois o texto é de tal forma cerceado que sequer se permitem

elaboraões que não contemplem a gramática padrão. A intuição linguística do aluno já basta. Por um lado, a proposta é boa, porque abre espaço para a discussão de que nem todas as regras prestigiadas são distantes do uso. Por outro lado, impõe-se um determinado uso como legítimo, qual seja, o uso culto escrito.

Mas outra postura, que compartilha o espaço da seção com a maneira tradicional de ensino de gramática, merece atenção. É a que se materializa na questão 6.

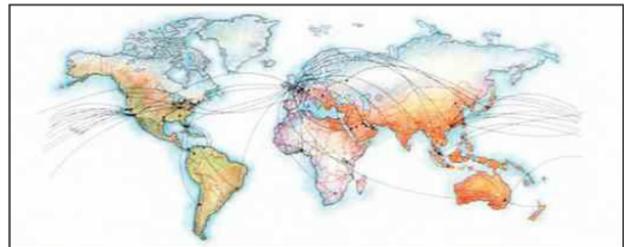
Figura 18 – Questão 6 (Seção *Reflexões sobre a Língua* – Etapa 2)

(CEREJA; DAMIEN; VIANNA, 2016, p. 56)

6. Leia o trecho a seguir, também extraído do anúncio.

“Antes que você fique ansioso, nosso funcionário já apareceu e pegou a encomenda. Antes que você fique preocupado, a encomenda já chegou.

E, acima de tudo, chegou como saiu: inteira. A DHL não carimba ‘frágil’ em pacotes. Trata todos como se fossem.”



- a. Quem é o “você” a quem o anúncio se dirige?
O público leitor do meio de comunicação em que o anúncio foi veiculado.
- b. Em qual gênero e número o anúncio trata seu interlocutor? Justifique sua resposta com elementos do texto e levante hipóteses: Por que foi feita essa opção?
No masculino singular, como se pode ver pelo uso dos termos *ansioso* e *preocupado*. Esse uso é padrão quando se faz referência a um interlocutor geral, e não a uma pessoa especificamente.
- c. A qual termo anterior do texto o adjetivo *inteira* se refere? E o pronome *todos*? Justifique sua resposta com base em argumentos morfológicos.
Respectivamente, *encomenda* e *pacotes*. É possível retomar o referente com base no gênero e no número dos especificadores.
- d. Na frase “Trata todos como se fossem”, além do sujeito *DHL*, há outros dois termos subentendidos. Quais são eles? Reescreva a frase, explicitando esses termos e fazendo a concordância adequada.
Os termos *pacotes* e *frágil*. Trata todos os pacotes como se fossem frágeis.

As perguntas acerca do texto parecem mobilizar efetivamente a reflexão linguística, pois o estudo da gramática serve ao texto, está articulado a ele. Em vez de se perguntar sobre aspectos formais por si mesmos, a indicação é que sejam levantadas hipóteses que se voltem à investigação do contexto de interlocução. O reconhecimento das características morfológicas da palavra não é o objetivo final, mas o meio para que se levante a possibilidade de um uso real pouco descrito nas gramáticas normativas.

5.3 SEÇÃO TEXTO E ENUNCIÇÃO

As tarefas propostas em *Texto e Enunciação* são bons exemplos de como integrar gramática e texto com vistas a despertar uma visão crítica no aluno. Nessa seção são abordados assuntos como as regularidades de gênero textual manifesto, a construção da orientação discursiva no texto, o paralelismo sintático, a concordância nominal e a ambiguidade.

Está apresentada abaixo a primeira questão da seção. Nos RC (RS, 2009), prevê-se que os gêneros de discurso são um dos tópicos para a reflexão voltada à funcionalidade dos recursos linguísticos. Esse exercício encontra essa demanda, então se apresentam como conteúdo para o estudo as características do manifesto e as características do manifesto específico que serve de objeto de estudo, escrito por Oswald de Andrade: o “Manifesto da Poesia Pau-Brasil”. No livro didático consta apenas o trecho final desse manifesto.

Figura 19 – Questão 1 (Seção *Texto e Enunciação* – Etapa 2)
(CEREJA; DAMIEN; VIANNA, 2016, p. 57)

- 
- 1.** Discuta com os colegas e o professor e levante hipóteses:
- Qual é o objetivo de um manifesto, em geral? Levar a público um ponto de vista, manifestar uma opinião e, em alguns casos, persuadir e convocar os leitores a aderir a uma ideia.
 - Qual é o objetivo do “Manifesto Pau-Brasil”, especificamente? Levar a público a ideia de que era preciso mudar a forma de fazer literatura no Brasil.

O ganho dessa atividade está, antes de mais nada, em abrir o debate sobre um gênero textual que não é próximo da realidade imediata dos estudantes nem mesmo no que diz respeito à formação escolar. Esse fato tem por consequência que, para responder à questão, é necessária a leitura do texto com olhar inquieto, de pesquisa. Embora não haja, nessa atividade, uma orientação para expandir o recurso linguístico em outros textos, fica clara a orientação de identificar características do texto lido, objeto de análise, mas também identificar características gerais do gênero consumido.

Além disso, chama a atenção a questão 2 como um bom exemplo de reflexão linguística, integrando-se gramática e texto. Em Mendonça (2006), há menção a tarefas voltadas à orientação discursiva: a pesquisadora trata desse aspecto como necessário à reflexão linguística como uma forma de garantir a coerência do texto. Nessa questão específica do LD, então, o trabalho não se realiza em uma perspectiva de investigação exclusiva do padrão gramatical; pelo contrário, o estudo da norma, limitado ao período, não alcança essa análise, mais própria do estudo de como a gramática opera no texto para que se construam sentidos. Observe-se:

Figura 20 – Questão 2 (Seção *Texto e Enunciação* – Etapa 2)
(CEREJA; DAMIEN; VIANNA, 2016, p. 57)

2. Em seu texto, Oswald de Andrade opõe dois tipos de literatura, uma tradicional e uma nova, proposta por ele e seus contemporâneos.
- Identifique no texto termos e expressões que o poeta utiliza para descrever a literatura tradicional. *“adesão acadêmica”, “indigestões de sabedoria”, “tradição lírica”, “reminiscências livrescas”, “meeting cultural”, “comparações de apoio”, “pesquisa etimológica”, “ontologia”, etc.*
 - Identifique no texto termos e expressões que o poeta utiliza para descrever a nova literatura proposta pelos modernistas. *2. b) “trabalho ciclópico”, “regional e puro”, “estado de inocência”, “originalidade nativa”, “demonstração moderna”, “Tudo digerido”, “práticos”, “experimentais”, etc.*
 - Com base em suas respostas aos itens anteriores, deduza: Qual era, em resumo, a proposta do manifesto para os rumos da poesia modernista brasileira? Justifique sua resposta com elementos do texto. *2. c) Incorporar à literatura traços regionais, nativos do Brasil, sem no entanto deixar completamente de lado o conhecimento oficial, do qual se pode aproveitar, tal como dito no texto, “O necessário de química, de mecânica, de economia e de balística. Tudo digerido”.*
 - Discuta com os colegas e o professor e conclua: Qual a importância da presença de tantos termos descritivos e adjetivos especificamente nesse texto? *O uso de tais termos contribui para compor uma descrição mais apurada de como era a literatura antes e de como deve ser a literatura modernista.*

Possivelmente, em sala de aula, poderia ser discutido o fato de que outras escolhas linguísticas implicariam outros sentidos e outro entendimento. Para o aluno, passa-se a ideia de que o “certo” depende não mais só da padronização gramatical, mas da intenção do autor, e, então, uma oração tida como correta conforme a norma pode estar inadequada e comprometer o texto se não servir como uma das sustentações da coerência. É por isso que, vez ou outra, podem-se ver textos que nada dizem, apesar de terem pouquíssimos equívocos sintáticos. Enfim, esse é o tipo de questão que abre espaço para a investigação do aluno e pode, inclusive, servir para que o professor crie um processo que estimule os estudantes a mobilizar recursos linguísticos racionalmente nas suas produções, com vistas a explorar a orientação discursiva. Essa pode ser uma forma de sistematizar a discussão em uma tradição positiva de reflexão linguística sobre o texto produzido. Outro exemplo de como a gramática é vista de forma contextualizada nessa seção está no item (b) da questão 4:

Figura 21 – Questão 4 (Seção *Texto e Enunciação* – Etapa 2)
(CEREJA; DAMIEN; VIANNA, 2016, p. 58)

4. Releia os dois últimos parágrafos do texto, discuta com os colegas e o professor e, com base no restante do texto, conclua:
- A qual termo citado anteriormente no texto se referem os adjetivos “Práticos. Experimentais. Poetas” e “bárbaros crédulos, pitorescos e meigos”? Justifique sua resposta com argumentos morfológicos, que levem em conta a flexão de gênero e número das palavras. *A “brasileiros de nossa época”, termo que, assim como os adjetivos apontados, está no masculino plural.*
 - Levante hipóteses: Por que foi feita essa flexão e não outra? *Porque o masculino plural é uma forma considerada padrão quando se quer fazer referência a um conjunto grande de pessoas, que abarque homens e mulheres.*

A ideia, como se diz na própria questão, é que se levantem hipóteses sobre o uso do gênero masculino plural para se fazerem referências a homens e mulheres. Certamente esse tema é interessante, porque atravessa questões indiscutivelmente sociais, porque já circulam,

especialmente nas redes sociais, textos em que há a utilização da chamada linguagem inclusiva, com tentativas de utilização de formas não associadas ao gênero masculino para mulheres. A intenção de abrir essa discussão já está explicitada na seção anterior, de *Reflexões sobre a Língua*, na última página, em um box:

Figura 22 – Box sobre gênero gramatical e gênero biológico (Seção *Reflexões sobre a Língua* – Etapa 2)
(CEREJA; DAMIEN; VIANNA, 2016, p. 56)

Car@s alunXs e amigues?

Você já deve ter visto, na mídia e nas redes sociais, uma discussão por vezes acalorada em torno do gênero das palavras que se referem a uma pessoa ou a um grupo de indivíduos. Trata-se de um debate que extrapola as regras gramaticais e atinge um patamar social e cultural.

Com o intuito de não discriminar sujeitos que não se definem especificamente como homens ou como mulheres, surgem alternativas de grafia que mantêm indeterminado o sexo das pessoas a quem se referem, como ocorre com as palavras no título deste box.

Nesses casos, vale discutir: Quais as relações e os limites entre o gênero gramatical e os sexos masculino e feminino?

Como esse debate já se insere na sociedade, também deve ter lugar na escola. Infelizmente, quanto ao LD, não há nenhum subsídio teórico para que o professor possa argumentar em relação à utilização ou não da linguagem inclusiva. Isso implica um problema na medida em que não basta a explicação sugerida no Manual do Professor para o item (b) da questão 4: “Porque o masculino plural é uma forma considerada padrão quando se quer fazer referência a um conjunto grande de pessoas, que abarque homens e mulheres” (CEREJA; DAMIEN; VIANNA, 2016, p. 58). Ora, a discussão não acaba aí; ela começa justamente nesse ponto. Justificar um determinado uso pela padronização gramatical culmina com desqualificar outros usos, isto é, tratar o uso não padrão como erro. Essa análise não está no LD, é verdade, mas subsiste na formulação da questão, que oculta a existência de outras formas, inclusive apresentadas na seção anterior, *Reflexões sobre a Língua*. E mais: como o professor dialoga com o aluno nesse ponto específico e espinhoso? Esquece o box da seção anterior, esquece os textos que se disseminaram pelo mundo? Legítima o uso de “amigues”? Ocultar essas formas talvez comprometa até mesmo o trabalho com a orientação discursiva: a opção pelo uso da linguagem inclusiva marca o autor, dependendo do contexto de interlocução, em sua posição política. Enfim, esse é apenas um exemplo de como o trânsito entre a tradição de ensino gramatical e a reflexão linguística pode estabelecer um conflito na sala de aula.

No fim das contas, em geral, as questões dessa seção são, como se viu, bem arejadas. Quando não se colocam no Manual do Professor as possibilidades de discussão de modo explícito, há uma abertura para o debate, para o qual o professor deve se preparar de antemão. É admissível dizer que as tarefas têm um viés de pesquisa e resolução. Infelizmente, em nenhum momento há menção explícita ao estilo, mas certamente existe uma tendência em relativizar a padronização gramatical: nos exercícios propostos, o padrão não é visto como uma variedade, e sim como uma baliza para o uso da linguagem, o qual não é sequer suficiente para que se considere uma determinada construção adequada ou não no nível do texto. Essa revolução no pensamento sobre a língua embasa, por exemplo, a última questão da seção, de número 6.

Figura 23 – Questão 6 (Seção *Texto e Enunciação* – Etapa 2)
(CEREJA; DAMIEN; VIANNA, 2016, p. 58)

6. Leia as frases a seguir:

- ● ● ● ● ● ● ●
- I. Vimos os prédios e as casas enfeitadas para o carnaval.
 - II. As camisas verde e vermelha estão sujas.
 - III. É livre, voluntária e gratuita a participação e o comparecimento.
- ● ● ● ● ● ● ●

As três frases seguem as regras de concordância da gramática normativa. É possível, entretanto, perceber ruídos ou ambiguidades que podem causar problemas de leitura em todas elas.

- a. Identifique quais possíveis problemas de leitura pode haver em cada uma.
- b. Sugira novas redações, que eliminem os problemas apontados no item a.
- c. Discuta com os colegas e o professor e conclua: Memorizar regras de concordância é suficiente para produzir bons textos?

Espera-se que os alunos percebam que não, uma vez que, como visto nos exemplos, há casos que, mesmo admitidos pelas regras da gramática normativa, podem levar a ruídos na leitura.

6. a) Em I, pode-se entender que foram vistos prédios quaisquer e que apenas as casas estavam enfeitadas; em II, as camisas podem ter duas cores ou podem ser cada uma de uma cor e, em III, pode parecer que falta o restante da frase, em que sealaria algo sobre o comparecimento.

6. b) Entre outras possibilidades: "Vimos os prédios e as casas enfeitadas para o carnaval"; "A camisa verde e a vermelha estão sujas" e "A participação e o comparecimento são livres, voluntários e gratuitos".

O mais interessante nessa questão é o fato de que não há idealização da língua escrita e, mais, da língua escrita influenciada pela gramática padrão. Embora especificamente aqui não se trabalhe com texto, lança-se luz sobre a distinção entre correção e clareza, problema que, ao fim e ao cabo, só se resolve no texto, nas escolhas linguísticas de quem escreve. Aceitar que a gramática normativa não fornece subsídio suficiente para que um determinado texto seja escrito com clareza é necessariamente uma postura que rompe com a tradição de ensino, voltada para as análises gramaticais que se finalizam em si mesmas. Por isso, fica implícito na formulação da atividade que "passar" para determinada norma não é suficiente para garantir que uma determinada construção seja mesmo bem escrita. Nesse sentido, a

continuação desse caminho seria, por exemplo, analisar escolhas linguísticas em função do estilo adotado pelo autor em textos concretos. Essa possibilidade de abordagem colocaria em xeque tanto a autossuficiência da padronização quanto a função tradicionalmente atribuída aos dicionários, a de serem listas de sinônimos.

6 REFLEXÃO LINGÜÍSTICA NA ETAPA 3

Na última etapa dessa unidade, o tópico gramatical abordado é a regência verbal. Nas outras análises se percebeu que, apesar de um determinado assunto guiar a parte de *Língua e Linguagem*, outras questões eram abordadas. Não é diferente o que ocorre nessas seções. Em *Foco no Texto*, discutem-se as características de uma publicidade sobre doação de sangue, com foco nos elementos não verbais, na situação de interlocução, nas estratégias de persuasão. Além disso, aborda-se a construção de sentidos metafóricos, e estuda-se a regência verbal a partir das diferenças entre objeto direto e adjunto adverbial. Já em *Reflexões sobre a Língua*, expõe-se o fenômeno da regência, discussão seguida de um quadro de construções prescritas pela gramática normativa. Os exercícios dessa seção voltam-se para a interpretação de textos, um deles uma propaganda, o outro uma tira de cartum. Os autores tratam das tensões entre o uso e a norma em vários momentos em atividades diferentes, apresentando diferentes gêneros para a análise, como músicas e trechos de artigos jornalísticos. Finalmente, em *Texto e Enunciação*, o objeto de estudo é um cartão-postal, a partir do qual se inicia o debate sobre, entre outros temas, a formalidade e a informalidade, e sobre a ambiguidade.

6.1 SEÇÃO FOCO NO TEXTO

É concebível afirmar que há nas questões da seção *Foco no Texto* a ideia subjacente, por parte dos autores, de tratar dos sentidos negociados. O assunto central da parte de *Língua e Linguagem* da etapa, a regência verbal, nem sempre aparece nas perguntas, dando lugar a tópicos como a já trabalhada exploração de recursos não verbais em imagens: novamente, o texto é entendido para além da linguagem estritamente verbal, por meio dos elementos todos que o compõem. De partida não se trata de uma tarefa tradicional de apreensão de elementos constitutivos de uma determinada frase com vistas à análise sintática. Nas primeiras questões, as escolhas dos autores alimentam um processo de investigação acerca do conteúdo do texto e desestabilizam o estudante quanto ao próprio caráter de questões de interpretação: não se busca memorizar nada, nem classificar itens em listas. Note-se:

Figura 24 – Questões 1, 2 e 3 (Seção *Foco no Texto* – Etapa 3)
(CEREJA; DAMIEN; VIANNA, 2016, p. 75)

Leia o cartaz a seguir, que divulga uma campanha de doação de sangue:



(Disponível em: <http://www.universohq.com/noticias/jbc-faz-campanha-para-doacao-de-sangue/>. Acesso em: 20/2/2016.)

1. Relacione o enunciado à imagem e aos logotipos da parte inferior do cartaz.
 - a. Qual técnica artística foi utilizada na produção da imagem? *Desenho em preto e branco.*
 - b. Sabendo que JBC é uma editora, levante hipóteses: A que se refere a expressão #manganaveia? Por que ela foi escrita com o símbolo #, sem acentuação e sem espaçamento entre as palavras? *Refere-se ao mangá, nome dado aos quadrinhos típicos japoneses ou por eles influenciados. Foi escrita dessa forma em referência ao uso corrente na Internet de expressões com hashtag (nome dado ao símbolo #).*
 - c. Deduza: Qual tipo de publicação editada pela Editora JBC ganha destaque no cartaz? *Gibis, ou revistas em quadrinhos.*
2. Observe as cores empregadas no cartaz e levante hipóteses:
 - a. Qual sentido ganha a cor vermelha das letras do enunciado principal no contexto? *A cor vermelha representa o sangue a ser doado.*
 - b. Por que o desenho foi feito em preto e branco? *Para dar mais destaque ao vermelho, que representa o sangue, chamando atenção para o objetivo do cartaz.*
3. Tendo em vista a situação de produção do cartaz em estudo, responda:
 - a. A qual público especificamente ele se dirige? *Aos leitores de gibis.*
 - b. Quem são os “heróis” dos leitores a que ele faz referência? *Os super-heróis personagens dos quadrinhos.*
 - c. Qual estratégia o cartaz utiliza para persuadir seu leitor a doar sangue? *Ele aproxima os leitores dos super-heróis, sugerindo que, ao doar sangue, eles também se tornam heróis, assim como seus ídolos.*

É abordada nessas perguntas a técnica artística do autor, que, em contraste com a fonte utilizada no texto verbal da imagem, é passível de construção de sentidos; o uso da *hashtag*, que é um elemento utilizado na internet para agrupar textos em torno de uma referência, a qual pode ser localizada pelos usuários de redes sociais; o gênero textual e as características de interlocução; enfim. Essa tarefa é um dos casos em que o professor tem como missão convencer de que a gramática, ou melhor, a reflexão linguística, está presente, porque a visão de aula de Português hoje é minada por uma ideia de procedimento padrão: o de fragmentar orações para treinar funções à exaustão. Aqui a gramática está integrada ao texto. Algo um pouco diferente, porém, ocorre em 4 e 5, questões em que se exploram tanto o sentido por meio de recursos linguísticos quanto o item gramatical em si, sem que se demande reflexão.

Figura 25 – Questões 4 e 5 (Seção *Foco no Texto* – Etapa 3)

(CEREJA; DAMIEN; VIANNA, 2016, p. 76)

Releia as frases do cartaz e responda às questões 4 e 5.



- I. “Seus heróis *dão* o sangue para salvar a humanidade.”
- II. “*Chegou* a hora de *se unir* a eles.”
- III. “*Doe* sangue.”
- IV. “Mangá na veia.”



4. É possível considerar que três dessas frases exploram sentidos metafóricos e uma é mais objetiva e direta.
- a. Quais expressões são exploradas metaforicamente? *dão o sangue, se unir a eles e mangá na veia*
 - b. Qual é o sentido dessas expressões nas frases? *Respectivamente, o de que eles se dedicam com afinco, o de que é preciso se associar aos heróis e o de que o mangá é vital para seus fãs, tanto quanto o próprio sangue que corre em suas veias.*
5. Observe as formas verbais em destaque.
- a. Qual é o sujeito de cada uma delas? *Respectivamente, seus heróis, a hora, você (desinencial) e você (desinencial).*
 - b. Qual é o complemento de cada uma delas? *Respectivamente, o sangue para salvar a humanidade, sem complemento, a eles, sangue.*
 - c. Reproduza em seu caderno o quadro a seguir e complete-o com os verbos em destaque, de acordo com o tipo de complemento de cada um nas frases do cartaz.

<i>Chegar</i> Verbo sem complemento	Verbo ligado diretamente ao complemento, sem preposição <i>Dar, doe</i>	Verbo ligado ao complemento com preposição <i>Unir-se</i>
---	--	--

Em 4, os autores propõem considerar três construções distintas a fim de reconhecer metáforas e, portanto, discutir a ideia. Não há até então expansão do uso do recurso linguístico para outros textos, mas ao menos é apresentado um poderoso elemento de autoria, que, dependendo da vontade do professor, pode ser resgatado, lembrado, na escrita de uma redação, por exemplo. Já em 5, há uma tendência mais tradicional: não se busca a memorização, mas se objetiva a pura e simples classificação de unidades no limite estrutural da oração sem que exista um motivo claro para tanto. A investigação é preterida, legada ao segundo plano, na questão 5. Por um lado, a questão 5 não é construída de um modo a despertar a crítica por parte do aluno; por outro, não há nenhuma afirmação da qual seja possível entender que os autores estão priorizando o estudo de uma ou outra norma, ou considerando a variação como erro. Parece que essa problematização sequer está no horizonte na seção *Foco no Texto*: as tensões entre a padronização gramatical e as variedades linguísticas aparecem mais quando os textos verbais fornecem subsídio para isso, seja por estarem perfeitamente de acordo com a norma-padrão, seja por desviarem dela.

Por fim, um bom exemplo de abordagem da regência verbal pode ser percebido na última questão da seção. Os autores selecionam uma das construções e a colocam entre outras duas orações que, ainda que inventadas, contribuem para que se lance luz sobre aspectos gramaticais voltados ao sentido. Assim:

Figura 26 – Questão 6 (Seção *Foco no Texto* – Etapa 3)
(CEREJA; DAMIEN; VIANNA, 2016, p. 76)

6. Compare as frases:



“Seus heróis dão o sangue *para salvar a humanidade.*”

“Os heróis dão esperança *para seus fãs.*”

“Os heróis dão o sangue *por seus fãs.*”



Na primeira ocorrência, a expressão se refere à finalidade da doação de sangue, tendo valor adverbial. Nas demais, tem valor de objeto indireto do verbo, pois complementam diretamente seu sentido.

- a. Há uma diferença no valor semântico das expressões em destaque entre a primeira frase e as duas últimas. Qual é essa diferença?
- b. Tendo em vista sua resposta ao item a, discuta com os colegas e o professor: Quais os complementos diretamente ligados à forma verbal *dão* em cada uma das frases?

Na 1ª, o sangue; na 2ª, esperança para seus fãs; na 3ª, o sangue por seus fãs.

Por que essas perguntas chamam a atenção? Primeiramente, elas não pressupõem uma resposta exclusivamente voltada à sintaxe, à estrutura. As expressões em *itálico* devem ser diferenciadas pelo sentido, e, por isso, deve ser mobilizada a gramática internalizada do aluno. Não está em questão a norma criada, mas as próprias regras de funcionamento da língua. Essa premissa pode não estar explícita em nenhum lugar da seção, mas certamente faz toda a diferença no contexto de uma aprendizagem dos fatos da língua – e não da gramática tradicional. E, enfim, trata-se da diferença entre o adjunto adverbial e objeto indireto. A sintaxe está presente, não há análises exaustivas. Poderia, é claro, apontar-se para o professor uma referência para embasar a discussão com a turma a partir do que se diz sobre esse tópico na descrição linguística. Uma possibilidade de leitura está abaixo:

1. Comparando as frases

Viajei **com** Pedro
Concordo **com** você,

observamos que, em ambas, a PREPOSIÇÃO *com* tem como antecedente uma forma verbal (*viajei* e *concordo*), ligada por ela a um conseqüente, que, no primeiro caso, é um termo acessório (*com Pedro* = ADJUNTO ADVERBIAL) e, no segundo, um termo integrante (*com você* = OBJETO INDIRETO) da oração.

2. A PREPOSIÇÃO *com* exprime, fundamentalmente, a ideia de “associação”, “companhia”. E esta ideia básica, sentimo-la muito mais intensa no primeiro exemplo,

Viajei **com** Pedro,

do que no segundo,

Concordo **com** você.

(CUNHA; CINTRA, 2008, p. 572-573, *grifos dos autores*)

Possivelmente os alunos, ainda que entendam intuitivamente a diferença entre um adjunto adverbial e um objeto direto, não terão recursos para chegar a essa distinção nos termos da gramática sozinhos. Nesse caso, a nomenclatura é amiga: não seria preciso abordar incansavelmente a composição da oração, senão apenas discutir que as diferenças de sentido se verificam através do “esvaziamento semântico” das preposições. Essa seria uma boa forma de permanecer na esteira do tratamento de língua, operando efetivamente com a reflexão linguística e amparando o professor, com indicação de fonte para o trabalho na sala de aula.

6.2 SEÇÃO REFLEXÕES SOBRE A LÍNGUA

Nas tarefas encontradas nessa seção, existe, em primeiro lugar, a integração entre gramática e texto com foco no sentido. Essa concepção serve para a produção das atividades de interpretação do texto publicitário que é objeto de estudo na questão 1.

Figura 27 – Texto de apoio e questão 1 (Seção *Reflexões sobre a Língua* – Etapa 3)
(CEREJA; DAMIEN; VIANNA, 2016, p. 77)

Leia o anúncio a seguir e responda às questões 1 e 2.

Reprodução

Quem você prefere ver de cabeça pra baixo nas férias: seu filho ou sua casa?

FEVREIRO 2009

PASSAPORTE DE FAMÍLIA POR R\$149,90 ou a partir de

HOPÍ-HARI

(Disponível em: <https://www.behance.net/gallery/4287209/Hopi-Hari>. Acesso em: 20/2/2016)

1. Observe o texto central do anúncio, a imagem de fundo e o logotipo na parte inferior, à direita do anúncio. Sabendo que o anunciante é o Hopi-Hari, um grande parque de diversões ao ar livre localizado no interior do Estado de São Paulo, levante hipóteses:
 - a. A quem se dirige a pergunta feita? *Aos pais de crianças e adolescentes que entrarão em férias.*
 - b. O que há abaixo da pergunta? Qual o significado dessa representação no contexto do anúncio? *Um calendário do mês de férias, que mostra serem muitos os dias em que os filhos ficarão sem aulas, daí ser conveniente para os pais encontrar atividades para eles fazerem, como ir ao parque, por exemplo.*
 - c. O que as pessoas que aparecem na imagem de fundo estão fazendo? *Saltando em um dos brinquedos do parque, semelhante a um bungee-jump.*
 - d. Há, na pergunta, uma expressão utilizada propositalmente com o sentido ambíguo. Qual é essa expressão e quais são os dois sentidos possíveis? *A expressão de cabeça para baixo, que, em referência ao filho, significa literalmente virado de ponta-cabeça, nos brinquedos do parque, ou, em referência à casa, significa revirada, muito bagunçada.*

Nela, os autores privilegiam questões que versam sobre o entendimento do texto, e, no item (d), busca-se refletir sobre a construção de sentidos ambíguos propositais. Apesar de não ser aberto espaço para a extensão do recurso linguístico que compõe o texto lido em nenhum outro momento, há a desmistificação da ambiguidade como necessariamente um problema. Possivelmente a tarefa serviria mais aos alunos se o professor pudesse incentivar os estudantes, posteriormente, em textos produzidos por eles, a criar construções ambíguas como um recurso de autoria. Pensamento semelhante embasa a construção das questões 3, 4 e 5, que tem por objeto de estudo uma tira de cartum. As questões elaboradas estão reproduzidas a seguir:

Figura 28 – Questões 3, 4 e 5 (Seção *Reflexões sobre a Língua* – Etapa 3)
(CEREJA; DAMIEN; VIANNA, 2016, p. 78-79)

3. No 1º quadrinho, um dos interlocutores expõe um dado e, no 2º, imediatamente tem uma resposta.
 - a. Qual sentimento sugere a primeira parte da resposta dada no 2º quadrinho? *De surpresa pelo alto montante.*
 - b. Qual sentimento sugere a segunda parte da resposta dada no 2º quadrinho? *De esperança, ou mesmo ingenuidade, por acreditar que, com um gasto tão alto, o problema estaria resolvido.*
4. No 3º quadrinho, a personagem avalia a resposta de seu interlocutor.
 - a. Considerando a primeira palavra dita, espera-se que ela vá concordar com o que seu interlocutor disse? Justifique sua resposta. *Sim, pois utiliza uma palavra afirmativa: Sim.*
 - b. Pelo restante da fala, é possível considerar que ela concorda com seu interlocutor? Qual novo sentido ganha a primeira palavra dita nesse contexto? *Ela não concorda, dando ao sim um valor irônico.*
5. O humor da tira é construído com base na alteração da regência de um dos verbos utilizados na tira.
 - a. Qual é esse verbo? *nadar*
 - b) *No primeiro caso, não pede nenhum complemento (é intransitivo) e significa "mover-se na água"; no segundo, pede um complemento ligado a ele por meio de preposição (transitivo indireto) e significa "ter em abundância".*
 - b. Qual a variação na regência e qual mudança ela acarreta no sentido do verbo?
 - c. Explique como essa alteração constrói o efeito de humor do texto. *No 2º quadrinho, a fala da personagem faz referência ao suposto fato de o rio ter ficado limpo depois do investimento e próprio para banho; no 3º quadrinho, a ironia da personagem, somada à mudança de sentido do verbo, sugere que a verba foi desviada; portanto, o rio continua sujo e as pessoas envolvidas no desvio da verba estariam muito ricas.*

O ganho dessas questões está especialmente em tratar da construção do humor da tira, pois, nessa esteira, é abordada a ironia e a mudança do sentido tradicional de um verbo por meio da metáfora. Nesse caso específico, a metáfora é construída a partir da alteração na regência verbal, o que já possibilita o questionamento acerca do estudo do fenômeno da regência como algo preestabelecido gramaticalmente. O aluno, aqui, é colocado diante de um sentido negociado no uso, uso esse que pode, numa produção, servir como recurso que confira investimento autoral. Novamente, no entanto, o perigo é, ocultando-se textos geralmente produzidos no terceiro ano do Ensino Médio, tornar uma determinada construção exclusiva de gêneros que “podem” ter autoria; isto é, quando esse recurso não é explorado na produção,

pode-se causar a impressão de que ele é exclusivo dos autores chancelados pelo LD, os que merecem atenção e estudo.

Nessa seção, há a apresentação de textos inteiros de excertos para estudo. Esse estudo, tal como nas outras etapas, não se volta somente ao assunto que norteia a parte de *Língua e Linguagem*, nesse caso, a regência verbal, mas trata, de novo, da leitura de textos não verbais e da negociação de sentidos metafóricos. Inicialmente os autores propõem uma definição do que seja regência verbal, em formato de exposição. O conceito é dado de antemão, e, posteriormente, uma lista de verbos é apresentada junto da regência tradicional. Essa postura é paralela à que se vê em etapas anteriores, nos quais os autores estabelecem listas de prescrições da gramática normativa. Infelizmente, essa lista de regências, apesar de ser questionável quanto aos usos contemporâneos empiricamente verificáveis inclusive em realizações formais, ganha foro de premissa no livro didático, postura que parece estabelecer de antemão a prevalência de uma norma sobre a outra. Observe-se a questão 2 dessa seção:

Figura 29 – Questão 2 (Seção *Reflexões sobre a Língua* – Etapa 3)

(CEREJA; DAMIEN; VIANNA, 2016, p. 78)

- 2.** O verbo utilizado na pergunta do anúncio tem uma regência única admitida pela gramática normativa, mas é muito utilizado com uma variação na fala corrente dos brasileiros.
- Qual é esse verbo? *preferir*
 - Qual resposta o anunciante espera que seu interlocutor dê à pergunta feita por ele? *Que ele prefere ver o filho de cabeça para baixo.*
 - Reproduza uma possível resposta à pergunta do anúncio segundo a regência admitida pela gramática normativa. *Prefiro ver meu filho de cabeça para baixo a ver minha casa de cabeça para baixo.*
 - Reproduza uma possível resposta à pergunta do anúncio segundo a regência mais usual na fala corrente brasileira. *Prefiro ver meu filho de cabeça para baixo do que ver minha casa de cabeça para baixo.*
 - Discuta com os colegas e o professor: Qual dessas formas vocês mais utilizam em seu dia a dia? Há diferença no uso dessas duas formas entre a fala e a escrita? Quais efeitos pode gerar a escolha por uma ou outra forma?

Professor: Abra a discussão com os alunos. Certamente a fala mais corrente é a apresentada no item *d*. É possível discutir o que os alunos acham da possibilidade indicada pela gramática, se acreditam que pode haver preconceito em determinadas situações pelo uso da forma corrente na fala, etc. Ressalte que, na escrita formal, a opção deve ser pela norma-padrão.

Nessa atividade, os autores partem de uma leitura já realizada do quadro de regências tradicionais exposto. Em (c) e (d) existe a proposta de que os alunos criem respostas à pergunta do anúncio em questão conforme a regência normativa e a regência do uso corrente. Registre-se como subjaz à formulação da questão a discrepância entre a prescrição e o uso de determinadas regências verbais. O texto didático, aqui, não se coloca no papel de questionar esse afastamento; pelo contrário, ratifica-o a partir do momento em que, em (e), a orientação ao professor é que, feita a discussão acerca da variação linguística, coloque a norma em lugar privilegiado. Assim, essa é uma questão que trata do uso da língua viva, porém não o valoriza

diante do encontro com a padronização gramatical. Uma verificação parecida pode vir à tona na leitura das questões de 6 a 8 da seção, em que uma sequência de pares de texto é colocada como objeto de análise.

Figura 30 – Textos de apoio e questões de 6 a 8 (Seção *Reflexões sobre a Língua* – Etapa 3)
(CEREJA; DAMIEN; VIANNA, 2016, p. 79-80)

I

Me namora

[...]
Me namora
Pois quando eu saio sei que você chora
E fica em casa só contando as horas
Reclama só do tempo que demora
Abre os braços vem e me namora
Eu quero dar vazão ao sentimento
Mostrar que é lindo o que eu sinto por dentro
Beleza essa que eu te canto agora
Abre os braços, vem e me namora

(Edu Ribeiro. © Coisa & Tal Music e Prod. de Eventos Ltda. EPP)

Namora comigo

[...]
Fica comigo
Namora comigo
Casa comigo
Viva comigo até o fim
Eu sou seu abrigo
Não tem mais perigo
Fica comigo
Namora comigo até o fim

(Paulinho Moska. © Casulo Promoções Artísticas Ltda.)

II

O eu aspira ao prazer e quer evitar o desprazer. Uma intensificação esperada, prevista, do desprazer é respondida com o sinal de medo; o motivo dessa intensificação, quer ele ameace de fora ou de dentro, chama-se perigo.

(Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/livrariadafolha/2016/01/1708402-compendio-da-psicanalise-sintetiza-principais-teorias-de-freud-leia-trecho.shtml>. Acesso em: 23/2/2016.)

Ela cruzou o salão como um relâmpago até a base da escada, e saltitou pelos degraus como uma corça. Desapareceu antes que eu pudesse aspirar o ar profundamente e soltá-lo.

(Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/livrariadafolha/2015/06/1646589-o-sono-eterno-de-raymond-chandler-marca-estreia-do-detetive-philip-marlowe.shtml>. Acesso em: 23/2/2016.)

III

O fotógrafo Edson Lopes Jr. viajou a trabalho para João Pessoa, capital da Paraíba, mas ficou curioso para assistir ao pôr do sol na praia do Jacaré ao som de ‘Bolero’, de Ravel.

(Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/turismo/2016/02/1740410-fotografo-clica-por-do-sol-ao-som-de-bolero-em-joao-pessoa.shtml>. Acesso em: 23/2/2016.)

Ele se encantou com Star Wars desde que seu pai o levou para assistir o primeiro filme em 1977. Marc tinha quatro anos na época. “Sempre me interessei por cavaleiros medievais”, ele diz. “Vi os sabres de luz na tela e fiquei hipnotizado.”

(Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/vice/2015/07/1656570-a-forca-esta-com-a-comunidade-de-cosplay-dos-cavaleiros-jedi.shtml>. Acesso em: 23/2/2016.)

6. Identifique, em cada dupla de excertos, um verbo cuja regência varia entre os dois excertos. *Em I, namorar; em II, aspirar; em III, assistir.*
Professor: Consideramos que, no contexto da 1ª canção, o pronome átono me tem a função de objeto direto.
7. Observe o sentido dos verbos apontados por você na questão anterior em cada trecho.
- a. Em qual dupla de trechos a alteração na regência implica também uma mudança de sentido no verbo? *Na dupla II, aspirar.*
- b. Atualmente, a possibilidade de variação na regência das outras duas formas verbais é considerada por alguns dicionários e gramáticas renomados, embora outros ainda admitam como correta apenas a forma mais tradicional. Identifique, nos dois casos, qual é a forma padrão tradicional e qual é a forma incorporada à língua posteriormente, pelo uso corrente. *As formas tradicionais são namorar sem preposição e assistir a, com preposição. As formas de uso corrente são namorar com, com preposição, e assistir, sem preposição.*
- c. Releia os trechos em que a regência varia e o sentido permanece o mesmo, discuta com os colegas e o professor e conclua: Entre as duas formas, qual é a mais utilizada por vocês? *Professor: Abra a discussão com os alunos. O mais provável é que eles utilizem a forma de uso corrente. Discuta as diferenças entre fala, escrita informal, escrita formal, ressaltando que, em situações, principalmente, de escrita, mas também de fala mais formal, a norma-padrão é desejável.*
8. A dupla I é composta pelo refrão de duas canções. Levante hipóteses: Por que cada compositor optou por utilizar tal regência em sua canção? Justifique sua resposta com base na estrutura dos textos. *Pela estrutura dos versos, é possível perceber que a opção pelas regências se deu a fim de compor as rimas e a métrica das canções.*

Marque-se, primeiro, de que textos se está falando: são dois trechos de música em I, e excertos de produções jornalísticas em II e III. Nessas produções se encontram regências variáveis, o que deve ser identificado pelos alunos na questão 6. Precisa-se destacar que os segmentos escolhidos são, exceto as músicas, o que se chamaria formais, cultos, monitorados, se considerar-se para essa avaliação o gênero do qual foram extraídos e o suporte de circulação. Por esse motivo, no item (b) da questão 7, discute-se que a regência contemporânea é admitida por gramáticos renomados; ou seja, os autores deixam claro que há literatura consagrada para respaldar os usos expostos. No entanto, o reconhecimento desse fato importante não é suficiente para que o peso da padronização seja questionado: nas orientações ao professor, no item (c) de 7, embora a pergunta para os alunos seja voltada para o uso, os autores tratam a norma-padrão como preferencial em textos de fala e escrita formais.

O que se observa, portanto? Primeiro, fica evidente que o padrão é um parâmetro de correção apesar dos estudos linguísticos. Segundo, o que parece mais problemático: é notável que a escrita é usada como bode expiatório, um local em que a norma deve acontecer, talvez porque se considere que seja necessariamente mais formal que a fala. É interessante como essa postura é latente mesmo quando se apresentam textos monitorados. Ainda que a regência tradicional não se verifique sempre no uso, está implícito o pensamento de que a gramática padrão deve, sim, ditar o certo e o errado. Devido a essas escolhas, nessas questões há uma tensão entre, por um lado, a exposição e o treino, e, por outro lado, a pesquisa e a resolução de problemas. As questões parecem indicar uma postura de pesquisa por parte da turma, pois consideram os usos correntes, mas se convertem em exposição de regências e em seu treinamento a partir do momento em que as análises são feitas para que, no fim das atividades, seja verificado o lugar predominante do padrão a despeito de como os estudantes sentem o seu idioma: não se “passa” para a norma, mas admite-se a norma como intrinsecamente melhor.

Por fim, em apenas um momento se admite que o uso da regência contemporânea pode ser motivado pelo estilo, e isso acontece nas perguntas da questão 8. A previsão de respostas do Manual do Professor indica que as escolhas linguísticas do verbo “namorar”, com e sem proposição, dependem de elementos ligados à versificação, então, nesses casos, a norma não serve como baliza para o uso. Porém, permanece a impressão de que essas possibilidades não deveriam ser exploradas em textos outros, porque a justificativa apresentada para esses usos não basta para convencer acerca da legitimidade desses mesmos usos em gêneros monitorados usualmente trabalhados no terceiro ano do Ensino Médio, etapa curricular para a qual o LD é direcionado.

6.3 SEÇÃO *TEXTO E ENUNCIÇÃO*

O trabalho todo da seção *Texto e Enunciação* dessa etapa é realizado tendo por objeto um cartão enviado por Tarsila do Amaral a Mário de Andrade. O objetivo das atividades é discutir, entre outros assuntos, a mudança linguística, a escolha de registro (formalidade ou informalidade) e a regência verbal. Há, nessa seção, a integração entre a gramática e o texto, com foco na função dos recursos linguísticos em um texto autêntico. O texto utilizado para o debate está a seguir, junto das primeiras questões encaminhadas:

Figura 31 – Questões 1 e 2 (Seção *Texto e Enunciação* – Etapa 3)
(CEREJA; DAMIEN; VIANNA, 2016, p. 80-81)

- 1.** No texto manuscrito de Tarsila, lê-se:



“Mario, Não se esqueça de mandar-me notícias suas e das brigas literárias d’ahi. Assim que chegar tratarei do quadro e procurarei a gravura de Segonzac. Tarsila.”



Tendo em vista a situação de comunicação em que o cartão-postal circulou, levante hipóteses:

- a.** Trata-se de uma linguagem formal ou informal para a época? Justifique sua resposta. *Informal, uma vez que é um cartão-postal trocado entre amigos.*
- b.** E para os dias de hoje? Justifique sua resposta com base em elementos do texto. *Nos dias de hoje, soa como formal, principalmente pela regência escolhida para os primeiros verbos — “não se esqueça de mandar-me notícias” —, que são utilizadas hoje, em geral, em situações mais formais.*

- 2.** Releia este trecho:



“Não se esqueça de mandar-me notícias suas e das brigas literárias d’ahi.”



a) O complemento das brigas literárias d’ahi pode tanto se referir ao verbo esquecer-se (“Não se esqueça das brigas...”), quanto se referir a notícias (“notícias das brigas...”).

- a.** Considerando a regência da forma verbal *se esqueça*, é possível considerar a existência de uma ambiguidade na estrutura do trecho. Qual é essa ambiguidade?
- b.** Sabendo que Tarsila, ao se corresponder com Mário, estava fora do Brasil, conclua: A ambiguidade na estrutura permanece ao se considerar o texto como um todo? Justifique sua resposta.

Não, pois pelo contexto entende-se claramente que ela pede que ele não se esqueça de mandar notícias sobre as brigas literárias ocorridas depois da Semana de Arte Moderna.

Nelas, propõe-se o debate sobre o registro utilizado pela autora do cartão: se formal ou informal, considerando-se o gênero do texto e a época da escrita. A ideia de questionar o registro a partir do gênero textual é interessante e está conforme a discussão de Britto (2004),

que afirma que o registro depende do contexto de interlocução. O que acontece, nesse caso específico, é que poderia existir, para o professor, dada a delicadeza do tema, uma sugestão de abordagem que desvincule a relação entre padronização gramatical e formalidade de registro, porque é para esse problema que a tarefa encaminha: a regência tradicional, chancelada pela gramática normativa, é encontrada em textos formais, mas não necessariamente outra escolha caracterizaria informalidade. É importante sublinhar que a construção desse mito de colocar em pé de igualdade o padrão e o formal já foi identificada por linguistas como Bagno (2013), autor que define a informalidade como uma “vala comum”, enfim, um conceito teórico nebuloso através do qual são julgados todos os fenômenos de mudança linguística que desrespeitem o padrão. Se assim é, a falta de maior suporte ao docente por parte do livro didático pode acarretar a manutenção de uma falácia linguística. Além disso, a questão de ambiguidade proposta parece caminhar na direção contrária da intuição linguística dos falantes. Certamente esse fato é apontado na sugestão de resposta do item (b) da segunda questão, mas o motivo sugerido poderia dar conta da questão do paralelismo sintático: a coordenação de estruturas similares garante a leitura sem problemas de comunicação nesse trecho. Infelizmente essa abordagem não entra em questão nas sugestões do livro. Importante é dizer que os apontamentos aqui são uma crítica acerca de uma proposta que já vai ao encontro do que se espera como atividade de reflexão linguística. Sabe-se que o livro didático não pode dar conta de tudo, portanto é também papel do professor identificar lacunas e suplantá-las.

As questões apresentadas indicam, por parte dos autores, uma expectativa de que o aluno seja investigativo quanto aos usos linguísticos presentes no texto. Essa postura pode ser identificada nas análises demandadas nas questões 3, 4 e 5: pede-se uma leitura crítica de usos ortográficos divergentes do padrão, a expansão de usos linguísticos através da reescrita de trechos do texto lido e a reflexão sobre as regências utilizadas pela autora.

Figura 32 – Questão 3 (Seção *Texto e Enunciação* – Etapa 3)

(CEREJA; DAMIEN; VIANNA, 2016, p. 81)

- 3.** Observe a grafia da palavra *ahi*.
- Qual é a grafia atual oficial para essa palavra? *ai*
 - Levante hipóteses: Por que ela foi grafada dessa forma no cartão?
 - Discuta com os colegas e o professor: Considerando o contexto tecnológico que vivemos, com qual outra grafia atual ela se parece?
Com aih, utilizado hoje em dia em mensagens de celular e de Internet.

questão 5, caso o professor, na sala de aula, optasse por considerar que as alterações feitas pelos estudantes, conforme a proposta, são desvios. Quais são, afinal, esses textos formais de que o livro tanto trata? Certamente os autores não consideram formal o cartão de Tarsila do Amaral, mas também, como já se identificou, mesmo os textos jornalísticos apresentam usos que seriam condenados de acordo com o critério da norma-padrão.

Tudo o que escapa ao padrão, ou seja, muitas das escolhas de falantes e escritores nativos de português brasileiro, é mesmo apreciado como uma concessão aos textos “informais”. Ainda que o tópico seja importante, é incômodo que, em 5, a proposta para o professor seja debater o preconceito linguístico: muitas vezes esse problema não entra em pauta, pois os usos desviantes da norma-padrão podem não despertar preconceito nenhum. Aí começa o conflito. De onde vem, afinal, a norma? De acordo com Bagno (2013), a norma-padrão é um ideal linguístico. Nessa esteira, enquanto os alunos pesquisam a partir de suas gramáticas internalizadas e têm a oportunidade de se questionar sobre as múltiplas construções que a linguagem permite, a gramática padrão segue como uma máquina a ser acionada quando os “textos sérios” aparecerem. A norma passa a ser um critério de correção para gêneros textuais que não aparecem nas atividades da seção – os ditos formais –, porque, se aparecessem, as atividades ganhariam um tom incomodamente conservador. Felizmente, por outro lado, considera-se o estilo no texto lido, embora haja menos tensão quando a gramática normativa não viola a autoria com as regras inquebrantáveis. Reflete-se sobre as variedades linguísticas, e não são tomados enunciados para serem reescritos conforme o padrão a fim de corrigi-los. E, notadamente, essas são todas escolhas dos autores, que, mesmo que se protejam atrás de um mito de gramática e de um mito de texto, optaram por abranger uma diversidade de gêneros para abranger também a diversidade da linguagem.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao fim desse trabalho de análise, chego à conclusão de que o conjunto de tarefas situa as partes de *Língua e Linguagem* da primeira unidade de “Português contemporâneo: diálogo, reflexão e uso” em uma perspectiva híbrida, ora tendendo à maneira tradicional de ensino de gramática, ora às práticas de reflexão linguística. Essa dualidade do material lido está em sintonia com a realidade da sala de aula, também híbrida, de convivência entre metodologias de ensino por vezes conflituosas (MENDONÇA, 2006).

A leitura de textos verbais e não verbais, e a posterior elaboração de tarefas de reflexão sobre recursos linguísticos que subsidiam a construção de sentidos nesses textos, é um dos pontos mais significativos do livro didático em questão. Certamente essa escolha não é ingênua e serve para estender a visão conservadora de texto como aquele formado segundo determinado gênero, via de regra, nas escolas, o produzido nas provas de seleção, com destaque para as redações de vestibular. É válido que, nessa etapa da escolarização, não se perca de vista a formação cidadã, nos propósitos estabelecido pelos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) (BRASIL, 2000)¹⁰ e resgatado em tantos outros textos posteriores. Os objetos escolhidos para a análise ressaltam o caráter do LD de discutir uma multiplicidade de gêneros textuais e, portanto, de estender as possibilidades de reflexão linguística da sala de aula.

Além disso, vejo como positivas as discussões encaminhadas a respeito das limitações da norma-padrão no que diz respeito ao sentido, aventando possibilidades que extravasam a mera classificação e a memorização, tão presentes historicamente no ensino de língua materna. O estudo de metáforas, a apresentação dos processos de silepse de gênero e número, o tratamento dado ao paralelismo semântico, o uso estilístico das repetições, por exemplo, são dignos de nota. Esses assuntos, por si mesmos, necessariamente transcendem a gramática em si mesma, porque dizem respeito ao sentido dos textos, não estando reduzidos à oração ou ao período.

Aponto a falta de fontes especialmente nas seções de *Reflexões sobre a Língua*, nas quais os autores explicam os conteúdos que nomeiam cada parte de *Língua e Linguagem* das etapas. Essas insuficiências já foram apontadas de forma geral na resenha elaborada pelo PNLD 2018 (BRASIL, 2017) para apresentar a coleção aos professores de escola, mas, em meu trabalho, verifico pontos específicos em que essas demandas se apresentam e busco

¹⁰ <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf>. Acesso em 06 jan. 2018.

pensar as implicações dessa ausência na sala de aula: trata-se de uma forma de legitimar a gramática padrão sem que se discutam seus fundamentos, sua historicidade. A preocupação com gramáticas e seus autores já havia sido registrada como positiva em Simões (2015). Por consequência dessa falta, a unidade fica em dívida, muitas vezes, com a questão da variação linguística, fenômeno que, apesar de aparecer na coleção, se encontra subjugado diante da manutenção da norma-padrão, sempre relacionada aos textos prestigiados. Mesmo as distinções entre norma culta e padrão são ocultadas nesse processo. Essas questões são apontadas como falhas de coleções didáticas em Bagno (2013).

Uma limitação do meu trabalho é fruto da própria escolha do objeto de análise. Prefiro dedicar à parte da unidade que, segundo os autores, trata especificamente de gramática, partindo do princípio de que, além de discutir as tensões entre a abordagem tradicional e a reflexão linguística, entenderia o pensamento sobre gramática que norteia a coleção. Imagino que isso tenha sido alcançado. Noto que a maior parte das minhas críticas negativas se direcionou às atividades que envolviam o tópico-chave das etapas – concordância verbal, concordância nominal e regência verbal – e chego a duas possibilidades de explicação. A primeira delas é que os assuntos escolhidos pelos autores para dar nome às seções, por não fazerem referência aos sentidos construídos em textos, se situam no espectro tradicional de ensino e dizem respeito essencialmente à análise tradicional classificatória e de memorização, conforme a oposição criada por Mendonça (2006) entre as práticas de ensino. A segunda é que a reflexão linguística, por excelência, provavelmente está empreendida nas demais partes da unidade analisada e do livro como um todo, pois ela consiste em uma etapa do tratamento com textos mesmo que os autores não a sinalizem. O trabalho seria mais completo, com certeza, se todas as seções pudessem ser analisadas, com a criação de critérios claros para a identificação de atividades de reflexão linguística.

Por fim, a progressão dos assuntos dentro da coleção didática pode dar origem a pesquisas futuras. Buscar a ideia de progressão dos recursos linguísticos abordados ao longo do LD já foi uma consideração apontada em Silva (2016). Como não foi o foco da minha pesquisa analisar a coleção como um todo, não é possível afirmar com convicção qual é a metodologia utilizada para a seleção dos recursos linguísticos focados. Tradicionalmente, segundo Mendonça (2006), a organização escolar é cumulativa, da fonologia à morfossintaxe e à sintaxe, e uma alternativa a essa organização seria a abordagem de gramática paralela à abordagem de gêneros textuais específicos ao longo da formação: os recursos linguísticos apareceriam à medida que fossem acionados para a construção de textos. Essa alternativa é uma sugestão de Mendonça (2006) através da leitura de Dolz e Schneuwly ([1996] 2004). Por

isso, uma investigação que permanece a ser feita se relaciona à organização coerente entre gênero trabalhado e tópico gramatical discutido: as coleções didáticas pensam em que tipo de sequenciação dos recursos gramaticais? A organização é ainda realizada conforme a tradição embora se faça reflexão linguística? Para fazer semelhante análise, seria necessário investigar uma coleção inteira em cotejo com os textos escolhidos como objeto.

Finalizando, acredito que meu trabalho pode servir para que o meu interlocutor preferencial, o aluno de graduação, tenha mais um subsídio teórico relacionado à reflexão linguística. Imagino que a divisão do TCC em três capítulos de análise, um para cada etapa do LD, pode ser eventualmente repetitiva, pois são analisados muitos dados que apontam, vez ou outra, para conclusões analíticas não muito diferentes entre si. Entretanto, espero que esse aspecto também seja positivo para que o meu leitor tenha suporte para concordar comigo ou discordar de mim nas muitas tarefas que li e sobre as quais refleti. Minha expectativa é que o meu leitor consiga, tal como eu tento fazê-lo aqui, sintetizar essa discussão de posturas em tensão no LD, não apenas nesse, mas em outros que for analisar, a partir de algo que eu tenha dito. Acredito que o meu TCC serve para que se lance luz sobre essas posturas – a gramática em si e a reflexão linguística – e se tente entender o que as embasa teórica e metodologicamente.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, I. *Gramática contextualizada – limpando “o pó das ideias simples”*. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.
- BAGNO, M. *Gramática pedagógica do português brasileiro*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.
- BAGNO, M. *Sete erros aos quatro ventos: a variação linguística no ensino de português*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.
- BECHARA, E. *Moderna gramática portuguesa*. 37 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.
- BRASIL. *ENEM 2015*. 2º dia, caderno 5 – amarelo. Disponível em <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/provas/2015/CAD_ENEM%202015_DIA%202_05_AMARELO.pdf>. Acesso em 30 dez. 2017.
- BRASIL, Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio) – parte II*, 2000. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf>. Acesso em 06 jan. 2018.
- BRASIL, Ministério da Educação e Cultura, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais – terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. *PNLD 2018: língua portuguesa – guia de livros didáticos – Ensino Médio*. Ministério da Educação – Secretaria de Educação Básica – SEB – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2017. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf>. Acesso em 07 jan. 2018.
- BRITTO, L. P. L. O Ensino Escolar Da Língua Portuguesa Como Política Lingüística: Ensino De Escrita x Ensino De Norma. *Revista Internacional De Lingüística Iberoamericana*, vol. 2, no. 1 (3), 2004, pp. 119–140.
- CEREJA W. R.; DAMIEN, C.; VIANNA, C. D. *Português contemporâneo: diálogo, reflexão e uso*, Vol. 3, 1 ed. São Paulo: Saraiva, 2016. Disponível em <http://www.scipioneatica.com.br/fp_governo/portugues_contemporaneo_3ano/>. Acesso em 19 set. 2017.
- CUNHA C.; CINTRA, L. *Nova gramática do português contemporâneo*. 5 ed. Rio de Janeiro: Lexicon, 2008.
- FARACO, C. A. Ensinar x Não ensinar gramática: ainda cabe essa questão? *Calidoscópio* Vol. 4, n. 1 , p. 15-26, jan/abr 2006.
- GIL, M.; SIMÕES, L. *Casos e exemplos na prática escolar de reflexão linguística*. RBLA, Belo Horizonte, v. 15, n. 1, p. 261-279, 2015.
- LUFT, C. *Moderna gramática brasileira*. São Paulo: Globo, 2002.

MENDONÇA, M. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. [Org.]. *Português no Ensino Médio e Formação do Professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação, Departamento Pedagógico. *Referenciais Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Porto Alegre: SE/DP, 2009.

SILVA, A. G. *Análise de tarefas de reflexão linguística em um livro didático comprometido com a promoção do letramento* – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016. Disponível em < <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/156930>>. Acesso em 07 jan. 2018.

SIMÕES, L. Uma conversa sobre aula de Português. In: Rigatti, P. C.; Vuaden, F. R.; Silva, M. I. de L. e (orgs.). *Livros que seu aluno pode ler: formação do leitor na educação básica: volume 2*. Porto Alegre: SciBooks, 2015. p. 73-88. Disponível em <<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/133064/000985945.pdf?sequence=1>>. Acesso em 30 dez. 2017.