

## O DESAFIO DO PROFESSOR EM ADEQUAR AS TEORIAS LINGÜÍSTICAS ÀS NECESSIDADES DE ENSINO E APRENDIZAGEM DA LÍNGUA PORTUGUESA<sup>1</sup>

Roseane Batista Feitosa NICOLAU<sup>2</sup>  
 Universidade Federal da Paraíba (UFPB)  
 rosenicolau.ufpb@gmail.com

**RESUMO:** No Curso de Mestrado Profissional em Língua Portuguesa, PROFLETRAS, em que atuamos, percebemos o dilema do professor diante de tanto conhecimento linguístico e de tantas abordagens para o mesmo fenômeno linguístico. Indagam esses professores durante o curso: como transformar esse conhecimento em atividades nas aulas de Língua Portuguesa? Que abordagem adotar? Com o intuito de contribuir com o professor, nesse sentido, temos realizado, a partir das colocações de Travaglia (2002, 2009) e de Antunes (2003), conjuntamente com esses alunos-professores, análises de teorias linguísticas para determinados fenômenos linguísticos. Antes de selecioná-las para aplicação em sala de aula, consideramos que toda teoria tem suas limitações e que, por isso, às vezes, ou com frequência, precisamos de mais de uma descrição do mesmo fenômeno linguístico, para poder estudá-lo e compreendê-lo. Depois dessas análises, fazemos o exercício de aplicação dessas teorias em atividades de ensino e aprendizagem da língua, em função do ano em que professor atua. Os fenômenos linguísticos trabalhados nas atividades partem sempre de uma situação de uso da língua do aluno ou da gramática de um texto. Dessa forma, ao realizar esse trabalho, criamos atividades de reflexão sobre os fenômenos linguísticos, no sentido de ajudar o aluno na aquisição de uma competência comunicativa que vá além da que ele possui e, também, de auxiliar o professor no sentido de selecionar, em meio a tantas abordagens teóricas, a(s) mais adequada(s).

**Palavras-chave:** Conhecimento linguístico. Ensino e aprendizagem. Exercícios de aplicação.

### TEACHER'S CHALLENGE IN ADAPTING LINGUISTIC THEORIES TO THE NEEDS OF TEACHING AND LEARNING PORTUGUESE LANGUAGE

**ABSTRACT:** In the Professional Master's Course in Portuguese Language, PROFLETRAS, in which we operate, we perceive the teacher's dilemma in the face of so much linguistic knowledge and so many approaches to the same linguistic phenomenon. These teachers ask during the course: how to transform this knowledge into activities in Portuguese Language classes? What approach to take? In order to contribute with the teacher, in this sense, we have carried out, from the placements of Travaglia (2002, 2009) and Antunes (2003), together with these student-teachers, analyzes of linguistic theories for certain linguistic phenomena. Before selecting them for application in the classroom,

<sup>1</sup> Este trabalho foi apresentado no VI SIMPÓSIO MUNDIAL DE ESTUDOS DA LÍNGUA PORTUGUESA, (VI SIMELP), na Escola Superior de Educação de Santarém – Portugal.

<sup>2</sup> Professora Doutora do Curso de Letras, Campus IV - UFPB, do Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS/UFPB) e do Mestrado Profissional em Linguística e Ensino (MPLE/UFPB).

we consider that every theory has its limitations and that, therefore, sometimes or frequently, we need more than a description of the same linguistic phenomenon in order to study and understand it. After these analyzes, we do the exercise of applying these theories in teaching and learning activities of the language depending on the year in which the teacher works. The linguistic phenomena worked in the activities always start from a situation of using the student's language, or from the grammar of a text. In this way, when carrying out this work, we create reflection activities on linguistic phenomena, in order to help the student in the acquisition of a communicative competence that goes beyond what he has and, also, to assist the teacher in the sense of selecting, among to so many theoretical approaches, the most appropriate one (s).

**Keywords:** Linguistic knowledge. Teaching and learning. Application exercises.

**RECEBIDO EM:** 15 de maio de 2020

**ACEITO EM:** 04 de junho de 2020

**PUBLICADO EM:** junho de 2020

## 1 Introdução

Cada vez mais é perceptível um debate no Brasil sobre o ensino da gramática, tanto no discurso oficial, quanto no discurso dos professores de português, advindo da necessidade de se trabalhar a partir de novos paradigmas e, também, de se repensar o ensino de língua como um todo, nos cursos de formação de professores de língua portuguesa da graduação e da pós-graduação, sendo atribuído como foco deste ensino “desenvolver a *competência comunicativa do falante*”, conforme ensina Travaglia (2002, p. 156, grifo nosso). Ou seja, possibilitar que o aluno, a partir do estudo da sua língua, seja capaz de utilizá-la, de modo adequado à situação, usando das variedades da língua a que ele não tem competência ou tem competência limitada, levando-o também a usar, adequadamente, cada vez um maior número de recursos disponíveis na sua língua para a produção de efeitos de sentido e, conseqüentemente, para uma comunicação competente.

Diante disso, nos servindo do texto de um professor, aluno do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), podemos afirmar que ensinar português nas

escolas deve significar, prioritariamente, “*oferecer aos educandos as condições necessárias à expansão das suas práticas de linguagem naquilo que concerne às habilidades de leitura, de escrita e de fala nas mais diversas situações de usos da linguagem*” (TOURINHO, 2017, p. 13, grifo nosso).

Pensando assim, vemos que as teorias linguísticas, quando aliadas à prática docente, podem contribuir significativamente para o ensino, no sentido de levar os alunos a construir uma maior consciência a respeito da língua e do seu uso.

Neste trabalho, temos como objetivo apresentar uma proposta de adequação das teorias linguísticas às necessidades de ensino e aprendizagem da língua portuguesa, diante das perguntas dos mestrandos do PROFLETRAS de: como transformar os conhecimentos teóricos em atividades nas aulas de Língua Portuguesa? Qual a melhor abordagem?

Com o intuito de contribuir com o professor, e, conseqüentemente, com o aluno, neste sentido, temos realizado, a partir das colocações de Travaglia (2002, 2009) e de Antunes (2003), conjuntamente com esses alunos-professores do Mestrado Profissional, análises de teorias linguísticas e aplicação destas teorias, em sala de aula.

Dentre as práticas voltadas para esse objetivo, em sala de aula do Mestrado, selecionamos duas: uma, denominada de Prática 01, realizada no mês de junho de 2015, e apresentada no I Congresso Brasileiro sobre Letramento e dificuldades da aprendizagem – CONBRALE (SANTANA, 2017), que trata de uma proposta de aliança entre os estudos linguísticos e a prática docente, na qual o aluno seja instigado, inicialmente, a realizar pesquisas sociolinguísticas e, a partir disso, criar hipóteses baseadas em seus achados, tendo como suporte as teorias linguísticas. Essa prática tomou como base teórica os estudos descritivos críticos sobre os usos da voz verbal passiva sintética (SCHERRE, 2005). Nessa prática, propôs-se aos estudantes de uma turma do Ensino Fundamental II, de

um escola municipal da cidade de João Pessoa, situada na Paraíba/Brasil, a construção de um quadro expositivo de usos dessa voz verbal passiva sintética em sua região de moradia, buscando, em seguida, uma ação pedagógica que oriente os alunos à reflexão linguística e crítica sobre o fenômeno estudado, tendo como amparo os estudos teóricos já citados aqui, ressaltando-se, nesse percurso, a formação de uma competência comunicativa, conforme Travaglia (2009), ou seja, fazendo com que os estudos linguísticos alcançados sejam realizados no ensino de forma contextualizada, tornando-se, assim, socialmente significativos e pertinentes.

E, a outra prática, denominada de Prática 02, realizada durante o mês de agosto de 2017, e apresentada em Congresso Nacional, o IV CONEDU (RODRIGUES; MELO, 2017), na qual se desenvolveu uma análise de caráter reflexivo sobre a ocorrência da expressão *a gente*, na função de sujeito da oração em concorrência com o pronome de primeira pessoa do plural *nós* na escrita de alunos também do Ensino Fundamental II, da cidade de João Pessoa/PB.

Como referencial teórico para embasamento da Prática 02, usamos Travaglia (2009), Castilho (2010), Bagno (2011), Lopes (2003, 2012), além de outros, cujas pesquisas, no campo da Sociolinguística, têm contribuído para que um novo olhar seja lançado sobre o papel do professor de Português e de sua importância na formação da consciência linguística e crítica do educando em nossas escolas, uma vez que essa se concretiza, necessariamente, pelo uso da língua em seus mais diversos contextos sociais.

A atividade pedagógica proposta neste trabalho tem como foco metodológico o paradigma qualitativo, intervencionista e interpretativista, na busca de esclarecimento sobre uma dada realidade linguística, sobretudo de fenômenos linguísticos específicos,

numa abordagem reflexiva, variacionista e dialógica, sem o ranço dos traços conservadores da norma culta, no sentido de promover uma reflexão sobre o uso da língua.

## 2 Aporte teórico

Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1998) em vigor no Brasil acatam os estudos realizados no âmbito das competências (HYMES, 1995; CANALE, 1995, entre outros), bem como dialogam como esses estudos no sentido de auxiliar os alunos no domínio da língua em sua diversidade rumo a uma competência comunicativa/discursiva, sugerindo um trabalho com texto e com as subcompetências, dentre elas, a linguística, quando afirma que:

Competência linguística refere-se aos saberes que o falante/intérprete possui sobre a língua de sua comunidade e utiliza para construção das expressões que compõem os seus textos, orais e escritos, formais ou informais, independentemente de norma padrão, escolar ou culta. (BRASIL, 1998, p. 23).

De forma geral, ninguém duvida da importância de se trabalhar com essas competências para se alcançar o aprendizado da língua; mas, neste caminho, questiona-se sobre a maneira adequada de se transformar o conhecimento linguístico e gramatical em atividades de ensino e aprendizagem. O caminho possível, de acordo com a literatura especializada, é dar menor ênfase à teoria gramatical e se trabalhar mais com as possibilidades significativas dos recursos linguísticos, de maneira reflexiva.

Antunes (2003, p. 31-32) aponta esta necessidade, quando diz que o ensino da gramática ainda tem como base a memorização de regras e de nomenclaturas e, observando este ensino, elenca ações realizadas no ensino da gramática nas nossas escolas, que devem ser contestadas

- a) Conteúdos são trabalhados fora dos usos reais da língua;
- b) Questões elaboradas são apenas para que os alunos memorizem as regras e saibam diferenciá-las, o que não irá contribuir para o desenvolvimento da competência comunicativa;
- c) Ensino centrado, exclusivamente, na norma culta, pois essa é a língua usada por bons escritores e manuais de gramática, e, assim, acaba-se esquecendo das variedades da língua;
- d) Ensino voltado para a nomenclatura e para a classificação das unidades da língua, excluindo reflexão em relação ao que está sendo ensinado e aprendido.

A partir dessas práticas, percebemos que o ensino de gramática nas nossas escolas não permite que o aluno realize reflexões sobre sua própria língua, tampouco perceba e valorize as variedades linguísticas presentes na sua comunidade. Entretanto, há estudos que indicam caminhos e para isso, o professor precisa ter conhecimentos sobre os fenômenos gramaticais que vai abordar e, ainda, saber usar este conhecimento durante suas aulas.

Conforme Travaglia (2009), o que o professor pode fazer diante do conhecimento linguístico é:

- a) verificar a qualidade da teoria que pretende aplicar;
- b) saber que qualquer teoria é uma tentativa de descrever algo da língua e não uma verdade incontestável (desenvolver uma postura científica); e
- c) saber que há sempre mais de uma descrição para o mesmo fato linguístico e que elas podem trazer fatos interessantes para serem utilizados em atividades.

Por isso, em vários de seus escritos, Travaglia convida o professor de português a analisar seu próprio fazer pedagógico para que o ensino de gramática normativa/prescritiva não tome muito o já escasso tempo de suas aulas, e, ao invés disso, dê-se mais atenção às

atividades de uso da linguagem oral e escrita que permitam o desenvolvimento dessas habilidades, por meio de uma competência comunicativa.

Assim, o tempo de ensino de gramática na educação básica deve ser bem utilizado, motivo pelo qual assumimos aqui a perspectiva de Travaglia (2002; 2009), ao defender que se deve:

a) **ensinar a língua**, o que resulta em habilidades de uso da língua;

b) **ensinar sobre a língua**, o que resulta em conhecimento teórico (descritivo e explicativo) a respeito dela, com o consequente desenvolvimento da habilidade de análise de fatos linguísticos (Grifo do teórico).

No primeiro caso, o que se busca é a formação de usuários competentes da língua, ou seja, que os alunos tenham maior conhecimento dela. Isso significa ter como objetivo a formação de usuários capazes de usar a língua de modo adequado a cada situação de interação comunicativa, obtendo os efeitos de sentido desejados para a consecução de intenções comunicativas específicas.

No segundo caso, tem-se a finalidade de ensinar teoria gramatical ou linguística (atividades de gramática teórica), formando analistas da língua. A meta é conseguir que os alunos tenham conhecimento sobre a língua e sejam analistas dela.

Entre as razões, ou objetivos, para ensinar teoria gramatical, bem como estratégias para se conseguir isso, Travaglia (2002) cita as seguintes:

**Quadro 1 – Objetivos e estratégias para o ensino da teoria gramatical na escola**

	<b>Objetivos</b>	<b>Estratégias para atingir o objetivo</b>
<b>1</b>	Dar informação cultural.	_____
<b>2</b>	Instrumentalizar com recursos para aplicações práticas imediatas.	_____
<b>3</b>	Desenvolver o raciocínio, a capacidade de pensar, ensinar a fazer ciência.	a) Redescobrir teorias existentes; b) Criticar teorias existentes; c) Criar, formar teorias.

Fonte: Travaglia, 2002.

O ensino da gramática, no nosso entendimento, só deve ser desenvolvido a partir de uma reflexão sobre o uso da língua, e o domínio da gramática deve ser visto como algo primordial para o uso da língua e para novas reflexões sobre ela.

A nossa proposta de atividade se prende à segunda e à terceira perspectiva, especialmente por tratar de atividades sociolinguisticamente orientadas na busca por uma descrição da variedade padrão e seu cotejamento com os usos percebidos pelos alunos em seu dia a dia. Isso demanda ações práticas sobre as quais o estudante deve refletir, raciocinar sobre a língua e seus usos, produzindo resultados de cunho científico, com criação de hipóteses ou teorias em relação ao que eles observam.

A teoria linguística aplicada ao ensino deve englobar, além dos fenômenos linguísticos, o contexto linguístico dos falantes e as variações no uso da língua.

### **3 Metodologia**

A atividade pedagógica proposta neste trabalho tem como foco metodológico o paradigma qualitativo, intervencionista e interpretativista, mediante utilização de uma pesquisa-ação orientada. Adotamos o caráter exploratório-explicativo, na busca de esclarecimento sobre uma dada realidade, linguística oral ou escrita, suas características e os fatos e os fenômenos específicos dela, no sentido de promover uma reflexão sobre o uso da língua.

Para tanto, realizamos primeiramente quatro encontros com os professores-mestrandos, no sentido de trabalhar algumas teorias linguísticas, voltando-as para o ensino e, em seguida, lançar a nossa proposta de trabalho em sala de aula da Educação Básica, a partir de fatos e fenômenos específicos da língua.

Destacamos desde os primeiros encontros a visão de que a língua é heterogênea e está sujeita a mudança e, no ensino da língua portuguesa, isso deve se reconsiderado. Destacamos, também, os estudos de alguns fenômenos linguísticos, dentre eles as práticas aqui apresentadas (no item 3.1 e 3.2), ou seja, o fenômeno da voz passiva e o uso dos pronomes e nomes (sintagmas) na posição de sujeito. Nos encontros subsequentes, foram elaboradas e aplicadas pelos professores-mestrandos as Práticas, dentro da proposta lançada, como as que estão nos itens a seguir.

#### **3.1 Metodologia para a Prática 01**

A instituição de ensino escolhida para aplicação da pesquisa foi uma escola pública municipal na qual funciona o Ensino Fundamental regular, do 1º ao 9º ano. Os sujeitos primários da pesquisa foram alunos de uma turma do 8º ano do Ensino Fundamental, com idades entre os 11 a 13 anos.

Os procedimentos tomaram como referência as sugestões de Travaglia (2009), o qual entende que um significativo ensino, que vise ao desenvolvimento da competência comunicativa, deve ter pelo menos três atividades voltadas à gramática de uso, à gramática reflexiva e teórica, e à gramática normativa. Para o autor, “[...] o mesmo professor com a mesma turma e num só conteúdo pode desenvolver atividades de gramática de uso, reflexiva, teórica ou normativa, dosando cada uma de forma a atingir com eficiência o objetivo pretendido.” (TRAVAGLIA, 2009, p. 110).

O autor chama a atenção para a necessidade de o professor eleger um tópico específico e resguardar-se com bom material teórico antes de se propor a realizar atividades de gramática nas quais se trabalhem as quatro perspectivas acima descritas. Por isso, foi escolhido o trabalho com Vozes Verbais, e, em um recorte mais específico, com a Voz Passiva Sintética, a qual vem sendo discutida por autores como Scherre (2005); Possenti (2014) e, especialmente, por Travaglia (2009) e Bagno (2002, 2016) – estes dois últimos chegando a afirmar que a voz passiva sintética não existe, que é uma criação da Gramática Tradicional (GT), e deveria ser renomeada como “pseudopassiva” –, de maneira a levar o aluno à compreensão sobre o fenômeno em seu dia a dia.

Simplificando as atividades realizadas e indo para a questão central, descreveremos algumas ações realizadas. Inicialmente, observou-se o fenômeno destacado: a passiva sintética, no uso pelos próprios alunos, buscando fazer um confronto entre o uso feito por eles e o que está descrito no livro didático e nas gramáticas tradicionais. Aqui, enfatizamos a diferença entre os usos reais e aqueles que são expostos pela gramática. Chamamos atenção para o quadro da página 63 do livro didático:

### Quadro 1 – Contraponto em relação aos usos sociodiscursivos da voz passiva sintética

#### Contraponto

O conceito de voz verbal está relacionado com os critérios semânticos, ou seja, para determinar a voz, é necessário saber quem realiza a ação verbal: se o sujeito (caso de voz ativa) ou se o agente da passiva (caso de voz passiva). Alguns linguistas, entretanto, têm questionado esses critérios.

Por exemplo, a gramática normativa entende que em frases como “O navio afundou” ou “o feijão queimou” existe voz ativa. No entanto, está claro que semanticamente o sujeito mais sofre do que realiza a ação verbal.

Apesar das divergências, em exames ou outras situações formais, em que esse conhecimento é avaliado, convém adotar a análise tradicional, de acordo com a gramática normativa.

Fonte: Adaptado de Cereja e Cochar, 2016, p. 63.

Ressaltamos que, no quadro, reproduzido acima, os autores não se aprofundam sobre os valores sociais do uso linguístico do fenômeno estudado, defendendo que a adoção tácita da regra normativa deve ser o melhor a ser feito. Neste momento, não se poderia perder a oportunidade de conduzir a uma reflexão em relação ao fenômeno, de modo a superar a reprodução mecânica de valores linguísticos padronizados. Assim, o quadro foi lido e debatido, em sala, e os alunos perceberam a incoerência entre o discurso do livro didático e a realidade: apesar de vários estudiosos (linguistas) questionarem as definições propostas, eles deveriam continuar seguindo algo que era “não natural”. Em seguida, partimos para um novo momento sobre o estudo do mesmo fenômeno: a passiva sintética, uma visão reflexiva, tendo como aporte os estudos linguísticos e por meio da pesquisa sociolinguística.

Para Pressanto e Moré (2012, p. 137),

O ensino de língua [deve] se realizar com base em propostas de reflexão do material linguístico ou dos recursos à disposição do usuário, não só em nível estrutural propriamente, mas unindo as análises estruturais às possibilidades pragmáticas do que está sendo usado. [...] Se aprender uma língua é aprender a significar, ao usuário devem ser fornecidos recursos

para que reflita sobre os reais significados ou as reais funções das estruturas em uso e deles faça bom proveito.

Portanto, entendemos que proporcionar aos alunos o estudo baseado nos recursos que eles, efetivamente, têm, ou ainda levantar um *corpus* de língua real, por meio de estratégias sociolinguísticas, atribuindo significados mediante a leitura e construção de textos socialmente significativos, poderá tornar o ensino de português muito mais dinâmico e real para esses estudantes.

No caso aqui trabalhado, foram solicitadas atividades de pesquisa sociolinguística, ou seja, a construção de um *corpus* relativo ao fenômeno de usos reais da voz passiva sintética. Assim, os estudantes observaram, no seu dia a dia, placas, cartazes, anúncios, propagandas que apresentassem o uso da voz passiva sintética. Isso foi feito por meio de fotos de celular, as quais foram enviadas ao professor, que realizava a pesquisa, por meio dos aplicativos para *smartphones*, *Whatsapp* ou *Messenger*.

Durante três dias, foram enviadas diversas dessas imagens (54 no total), algumas retiradas da internet (estas últimas, 13, no total, mesmo assim foram aproveitadas após se saber o motivo pelo qual alguns estudantes não foram às ruas realizar a pesquisa: medo de terem seus aparelhos tomados de assalto). Em aula posterior, foram apresentados, em *datashow*, todas as fotos enviadas, sendo solicitado que os estudantes fossem percebendo regularidades presentes nas imagens, refletindo sobre esse tema a partir das seguintes questões:

- (1) Quantas placas de venda estão, efetivamente, na voz passiva sintética?
- (2) Quantas estão na voz passiva sintética com indicação de verbo no plural?
- (3) A que conclusões vocês chegam com os dados que coletaram? As pessoas no dia a dia estão usando esse fenômeno mais de acordo com a gramática normativa ou conforme a gramática de uso (que chamamos de “pessoal”)?
- (4) Podemos dizer que elas estão “erradas”? Justifique.

Temos, aqui, a utilização do que Travaglia (2009, p. 215) chama de “gramática teórica”, isto é, “a sistematização a respeito da língua dos conhecimentos a seu respeito, construída utilizando-se uma metalinguagem apropriada”. Em outras palavras: os próprios alunos deveriam propor uma teoria para explicar o fenômeno que estão observando em seu entorno, e, com a orientação do professor – lembramos, o real especialista – promover as adequações e direcionamentos para posterior divulgação para a comunidade escolar, por meio dos gêneros discursivos/textuais apropriados.

Dentre os fatos destacados pelos alunos nesta prática, está a percepção por parte deles de muitas placas de vendas e aluguéis, especialmente imobiliárias, estarem abandonando o uso da passiva sintética, optando pelas construções com verbo na voz ativa, como “Vendo Casa”, “Alugo quitinete”, ou, no caso de placas nas quais está bem perceptível o nome da empresa/vendedor. Este fato foi também apontado por Dias (2017), o qual indicou que a tendência em cartazes nas regiões urbanas brasileiras é a assunção do sujeito, em detrimento de seu apagamento por meio do uso da voz passiva sintética.

### **3.2 Metodologia para a Prática 02**

Foi proposto, na Prática 02, realizar um estudo sobre o uso do *nós* e o *a gente* como pronomes na situação de sujeito. A partir deste objetivo, foi analisada, inicialmente, a variação linguística que ocorre entre *nós* e *a gente* na escrita de alunos, conforme já dito, da rede pública de ensino da cidade de João Pessoa/PB, independente das imposições da gramática normativa, e, depois, a partir desta análise, realizar uma reflexão sobre esse fenômeno em sala de aula, tendo como suporte as teorias linguísticas.

Para a descrição e análise, cartas pessoais foram produzidas por alunos na faixa etária entre 11 e 13 anos, cursando o 7º ano do Ensino Fundamental. Cada aluno produziu uma

carta direcionada ao poeta Jessier Quirino, escritor paraibano que estava sendo homenageado pela escola.

Nesta metodologia, levou-se em consideração fatores como a escolaridade do aluno, o gênero textual trabalhado na sala de aula, o tema proposto, o contexto em que o aluno foi inserido no momento dessa produção e, por fim, a necessidade de os professores de língua portuguesa trabalharem a variação linguística nas aulas gramaticais.

Antes da produção escrita, foi informado aos alunos que focassem seu texto na primeira pessoa do plural (nós), no intuito de condicioná-los ao emprego da norma padrão que apresenta, muitas vezes, o quadro de pronomes com a ausência da forma *a gente* como primeira pessoa do plural.

A hipótese levantada para esta primeira ação é a de que a ocorrência do pronome *a gente* nas produções textuais dos alunos seja bastante presente, pois o seu uso é constante na oralidade, principalmente, quando estes apresentam uma maturação de escolaridade, relativamente, mediana (alunos de 7º ano).

Além disso, o gênero textual que foi utilizado para aplicação da pesquisa, a carta pessoal, instiga o aparecimento dessa variação linguística, por ser um gênero que se aproxima da linguagem informal e da oralidade.

Os professores-mestrandos realizaram a análise das 20 cartas e obtiveram o seguinte resultado: sete produções textuais apresentaram o emprego da primeira pessoa do singular *eu*, mesmo tendo sido sugerido o uso do *nós*; em seis produções, o emprego do pronome *nós*; e em sete textos, a presença do *a gente*. Esses resultados apresentam percentuais de 30% para o uso do *nós* e de 35% para o uso de *a gente*, indicando este uso linguístico como uma variante consagrada.

A maioria dos manuais orienta o ensino de língua na escola adotando o quadro dos pronomes pessoais vigentes nas gramáticas tradicionais que excluem o *a gente* pronominal. Mas a frequência de *a gente* na escrita escolar mostra que a pressão normativa em favor de uma norma padrão, nem sempre é soberana. Mesmo os alunos sendo instruídos a usarem o pronome *nós*, ocorreu, de forma significativa, o emprego da forma *a gente*, comprovando a influência da fala na escrita do discente.

Vale salientar que, segundo Lopes (2012), quando se faz menção ao uso do *a gente* pronominal nas escolas, se faz considerando esse uso como linguisticamente pertencente à língua falada ou à linguagem coloquial. Há uma dissociação entre este pronome e a linguagem escrita.

Por se tratar da escrita de alunos do sétimo ano do Ensino Fundamental, a variante escolaridade constitui um fator social de peso na inclusão, exclusão ou manutenção de formas gramaticais, pois indivíduos tendem a seguir esta correlação: menor escolarização, menor uso das formas padrão; maior escolaridade, maior emprego das formas padrão. No início da escolarização, os alunos utilizam mais o seu conhecimento gramatical da fala para a escrita. No ensino da norma padrão, tenta-se implantar uma pressão em favor de *nós*, sobretudo na escrita, exercendo um papel preponderante na recuperação do uso desta variante, mais formal.

Ressaltamos que a amostragem envolveu o gênero Carta Pessoal; assim, o aluno se viu envolvido numa atmosfera de relatos pessoais, e a expressão *a gente* foi bem favorecida na escrita proposta, como se pode observar nos fragmentos das escritas dos alunos:

1. (...) toda festa que *a gente* tem na escola (...)
2. (...) obrigado Jessier Quirino por tudo que você fez *pra gente*.

3. (...) *a gente* leu ela para a escola toda (...)
4. Estava lendo suas poesias, são ótimas, faz *a gente* refletir (...)

Mesmo os textos dos alunos tendo sido produzidos mediante certo grau de monitoramento, os resultados apontados pelos professores que realizaram a pesquisa fornecem evidências de que o gênero relacionado às experiências pessoais, como a carta proposta, levou os alunos à ocorrência significativa do *a gente* pronominal, corroborando a hipótese de que os temas que envolvem experiências vividas tendem ao uso de variações linguísticas, devido ao envolvimento com o que eles relatam, acabando prestando menos atenção ao que escrevem.

Portanto, o gênero escolhido, para o levantamento do material de pesquisa, influenciou nos resultados obtidos; assim, a forma *a gente* foi a mais usada, por ser a carta pessoal uma narrativa que se aproxima da oralidade, sendo o uso do *a gente* nesse gênero bem aceito.

Travaglia (2009) diz que tanto a língua escrita quanto a oral apresentam um conjunto próprio de variedades de grau de formalismo. A tendência para maior regularidade e formalidade está nas variedades de grau de formalismo da escrita. Mas, é importante lembrar que podemos ter textos muito formais na língua falada e textos com um grande grau de informalidade na língua escrita, como exemplo, na carta pessoal, por isso a ocorrência do emprego do pronome *a gente* nas cartas produzidas pelos alunos da nossa pesquisa.

Após esta produção e análise, foi proposto aos alunos, pelos professores que realizavam a pesquisa, observar em vários gêneros escritos o uso do *a gente* e do *nós*. Para isso, várias revistas de segmentos diversos foram utilizadas.

Após esta pesquisa, perguntou-se aos alunos qual destas formas tinha aparecido mais e pediu-se que eles justificassem este emprego. Eles perceberam que nos gêneros mais formais o *nós* predominava. Destacamos que, conforme estudos, não há, por parte da comunidade linguística brasileira, uma avaliação negativa da forma *a gente* no lugar de *nós*. A forma *a gente* é bastante recorrente em textos escritos atuais também.

A partir desta constatação os professores pesquisadores apresentaram um quadro dos pronomes com dois paradigmas – o tradicional (1) exposto nas gramáticas tradicionais e o de uso efetivo no Português do Brasil (2). Este quadro está presente no texto de Gorski e Coelho (2009, p. 85). Segue o quadro:

**Quadro 2: Descrição dos paradigmas pronominais tradicional e em uso efetivo no PB**

<b>Paradigma 1</b>	<b>Paradigma 2</b>
Eu	eu
Tu	tu/você
ele (a)	ele (a)
Nós	nós/ a gente
Vós	(vós) vocês
eles(as)	eles (as)

Fonte: Gorski; Coelho (2009)

Foi dito aos alunos que as autoras do quadro apontaram que as formas *você(s)* e *a gente* são advindas de nomes ou expressões nominais de tratamento de base nominal *Vossa Mercê* e do substantivo *gente*, respectivamente, por um processo de gramaticalização, que, neste caso, ocorreu quando o substantivo *gente* acompanhado do artigo *a* passou a ser usado também no lugar de *nós*.

Foi realizado um debate em torno do quadro apresentado em sala e, depois, foi feita uma breve exposição sobre como *a gente* passou a ser pronome. Este relato teve como base as pesquisas realizadas por Lopes (2003). Foi apresentado que o substantivo *gente*, em

certos contextos discursivos, passou a fazer parte de outra classe/categoria, no caso, de pronome. Os alunos, então, concluíram que usaram o *a gente* como pronome.

Os alunos observaram esse quadro e compararam, por meio de uma pesquisa, com os quadros presentes em gramática e em livros didáticos. Os alunos perceberam que na gramática de Bechara (1999, p. 166), a mais disponível para os alunos, a forma *a gente* é citada separadamente no tópico “Observações”. Este autor afirma, nesta citação, que: “o substantivo “gente”, precedido do artigo “a” em referência a um grupo de pessoas em que se inclui a que fala, ou a esta sozinha, passa a pronome”. Entretanto, não explica que houve a gramaticalização de um nome para pronome, nesse caso.

Em seguida, foram propostas atividades nas quais o substantivo *gente* foi usado como pronome ou como substantivo, para que o aluno percebesse a função deste termo na oração, e, depois, atividade de uso do *a gente* no lugar dos *nós* e vice-versa, para trabalhar a concordância e a contextualização do uso dos termos como pronomes.

#### **4 Conclusão**

Com essas práticas, procuramos, conjuntamente, demonstrar que é possível abordar o ensino de gramática sob uma perspectiva tríplice, tomando como parâmetro o conhecimento presente nas três concepções de gramática apontadas por Travaglia (2009), a Gramática de Usos, a Gramática Normativa e a Reflexiva/Teórica (estas últimas colocadas, para efeitos metodológicos nestas práticas, inclusive dentro de uma mesma atividade).

A proposta não despreza a gramática prescritiva/normativa, mas a ressignifica, em uma ótica sociolinguisticamente orientada, como sendo o que ela, de fato, é: uma das várias possibilidades de uso da língua.

Assim, por meio de um trabalho em sala de aula sobre os fenômenos linguísticos de forma reflexiva, perpassando pela observação do uso da língua e das teorias linguísticas, dentre elas a sociolinguística, pode-se mudar o ensino da gramática de uma reprodução monótona de regras e imposições, para algo real e produtivo ao aluno de qualquer origem social.

Um ensino de gramática plural, a partir de fenômenos presentes na língua, pode conduzir os alunos ao uso dos conhecimentos e de habilidades linguísticas, nas mais variadas situações de interação, que requerem competências de naturezas distintas para o uso pleno da língua.

## Referências

- ANTUNES, I. C. **Aula de português: encontro e interação**. 8. ed. São Paulo: Parábola, 2003.
- BECHARA, I. **Moderna Gramática Portuguesa**. 37. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro, Lucerna, 1999.
- BAGNO, M. **Gramática Pedagógica do Português Brasileiro**. São Paulo: Parábola, 2011.
- BAGNO, M. **Não é errado falar assim**. Em defesa do português brasileiro. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2016.
- BAGNO, M. **Português ou Brasileiro? Um convite à pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Parábola, 2002.
- CANALE, M. De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje. *In: Llobera, M. et al. Competencia comunicativa*. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras. Madrid: Edelsa, 1995.
- CASTILHO, A. **Nova gramática do português brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2010.
- CEREJA, W; C, T. **Português Linguagens**. 8º ano. 9. ed. reform. São Paulo: Saraiva, 2016.
- GORSKI, E. M.; COELHO, I. L. Variação linguística e ensino de gramática. **Working papers em Linguística**, Florianópolis, 10 (1): 73-91, 2009.
- DIAS, L. F. **O conhecimento linguístico integrado ao texto: aplicações no ensino de língua materna**. Conferência Oral. *In: IV SIMPÓSIO NACIONAL DE LINGUAGENS E GÊNEROS TEXTUAIS*. Campina Grande-PB, UFPB, 2017. (Não publicado).
- HYMES, D. Acerca de la Competencia Comunicativa. *In: Llobera, M. et al. Competencia comunicativa*. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras. Madrid: Edelsa, 1995.

- LOPES, C. A. **A gramaticalização de a gente em português em tempo real de longa e curta duração**: retenção e mudança na especificação dos traços intrínsecos. Fórum Linguístico, Florianópolis, 2003.
- LOPES, C. A. O quadro dos pronomes pessoais: descompasso entre pesquisa e ensino. **Matraga**, v. 19, n. 30, 2012.
- POSSENTI, S. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas, Mercado de Letras, 2014.
- PRESSANTO, I. M. P.; MORÉ, M. M. A postura reflexivo-funcionalista no ensino de língua portuguesa como língua materna: uma revisão teórica aplicada. *In*: ZINANI, C. J. A. (org.). **Transformando o ensino de língua e literatura**: análise da realidade e propostas metodológicas. Caxias do Sul, RS: EDUCS. p. 131-140, 2012.
- RODRIGUES, S. G.; MELO, F. A. Ensino de gramática e da variação linguística: uma análise reflexiva da sociolinguística sobre o uso dos sintagmas nominais *nós* e *a gente* na escrita escolar. *In*: IV Congresso Nacional de Educação - IV CONEDU. Realizado em novembro de 2017, João Pessoa. **Anais [...]** João Pessoa, Realize Eventos & Editora, v. 1, 2017. Disponível em <https://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/anais.php>.
- SANTANA, C. T. de; NICOLAU, R. B. F. Teorias linguísticas e práticas docentes: em prol de uma aprendizagem significativa da língua (gem). *In*: I Congresso Brasileiro sobre Letramentos e Dificuldades de Aprendizagem - I CONBRALE. Realizado em 24 a 26 de julho de 2017 - Campina Grande - PB pelo Mestrado Profissional em Formação de Professores (UEPB), PROFLETRAS (UEPB) e Mestrado Acadêmico em Educação (UFCG). **Anais [...]** Campina Grande - PB, 2017. Disponível em <https://www.editorarealize.com.br/revistas/conbrale/anais.php>.
- SCHERRE, M. M. P. **Doa-se lindos filhotes de poodle**: variação linguística, mídia e preconceito. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- TOURINHO, C. **O ensino de variação e mudança na Educação Fundamental**: heterogeneidade e identidade linguística comunitária. 2017. Projeto de Pesquisa (Qualificação ao Mestrado Profissional em Língua Portuguesa) – Programa de Pós-Graduação Profissional em Letras - PROFLETRAS, Universidade Federal da Paraíba-UEPB, *Campus IV*, Mamanguape, 2017.
- TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- TRAVAGLIA, L. C. Conhecimento linguístico e a elaboração de atividades de ensino/aprendizagem. *In*: SEMINÁRIO MUNICIPAL DE LITERATURA E LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO FUNDAMENTAL: ABORDAGENS METODOLÓGICAS, 1, 2009, Uberlândia - MG. **Anais [...]**. Uberlândia - MGEDUFU, 01, CD-ROM, 2009.