

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS
PROFLETRAS**

DISSERTAÇÃO

**Da fala para a escrita: preenchimento e apagamento do sujeito em
textos de alunos do 6º ano do Ensino Fundamental**

Keittimere Aparecida Justino

2019



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS
PROFLETRAS**

**DA FALA PARA A ESCRITA: PREENCHIMENTO E APAGAMENTO DO
SUJEITO EM TEXTOS DE ALUNOS DO 6º ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL**

KEITTIMERE APARECIDA JUSTINO

Sob orientação do Professor Doutor

Gilson Costa Freire

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do título de **Mestra em Letras**, no Curso de Mestrado Profissional em Letras - ProfLetras - da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, na área de concentração Linguagens e Letramentos da linha de pesquisa Leitura e Produção Textual: diversidade social e práticas docentes.

Seropédica - RJ
Março de 2019

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

J96f Justino, Keittimere Aparecida, 1990-
Da fala para a escrita: preenchimento e apagamento
do sujeito em textos de alunos do 6º ano do Ensino
Fundamental / Keittimere Aparecida Justino. - 2019.
123 f.: il.

Orientador: Gilson Costa Freire.
Dissertação(Mestrado). -- Universidade Federal Rural
do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação/Mestrado
Profissional em Letras, 2019.

1. Língua Portuguesa - Teses. 2. Variação Linguística
- Teses. 3. Preenchimento/apagamento do sujeito -
Teses. 4. Letramento - Teses. I. Freire, Gilson
Costa, 1975-, orient. II Universidade Federal Rural
do Rio de Janeiro. Programa de Pós-Graduação/Mestrado
Profissional em Letras III. Título.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS

KEITTIMERE APARECIDA JUSTINO

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestra em Letras**, no Curso de Mestrado Profissional em Letras – ProfLetras – da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, na área de concentração Linguagens e Letramentos da linha de pesquisa Leitura e Produção Textual: diversidade social e práticas docentes.

DISSERTAÇÃO APROVADA EM ___/___/_____

Prof. Dr. Gilson Costa Freire - UFRRJ (Orientador)

Profa. Dra. Eliete Figueira Batista da Silveira - UFRJ (Avaliador externo)

Profa. Dra. Daniela Samira da Cruz Barros - UFRRJ (Avaliador interno)

SEROPÉDICA, 2019

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a todos os professores que passaram por minha vida refinando em mim o amor pela minha profissão e a consciência da minha responsabilidade enquanto docente. Dedico a minha mãe maravilhosa, cujo apoio fora imprescindível em toda a minha caminhada, e a todos os meus familiares e amigos que estiveram ao meu lado. Dedico ainda ao meu amado marido que, por acreditar tanto em mim, me impulsiona a novas conquistas.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por ter me permitido concluir mais uma etapa da minha vida com êxito, pelo fortalecimento concedido a cada oração para que os obstáculos não fossem capazes de me fazer fraquejar, pela luz que indicou os caminhos que, certamente não foram fáceis, mas que me transformaram numa pessoa melhor. Ao fim desta trajetória, a minha gratidão a todos que direta ou indiretamente contribuíram para que o sonho de me tornar mestre fosse possível.

Ao querido professor Gilson Costa Freire cuja orientação impecável foi o alicerce para a construção deste trabalho. Obrigada pela atenção que o senhor me dedicou e por cada uma das correções e dicas que me direcionaram. Obrigada pela disponibilidade em dedicar seu tempo ao nosso trabalho e pela seriedade com a qual exerce sua profissão.

Às professoras Eliete Figueira Batista da Silveira e Daniela Samira da Cruz Barros, que prontamente aceitaram o convite para compor a minha banca. Obrigada pelo cuidado, pela gentileza e por cada uma das considerações que fizeram acerca do meu projeto na qualificação e que, sem dúvida, foram fundamentais para a conclusão deste trabalho.

A minha família que sempre acreditou que eu podia ir além e que nutre por mim orgulho que talvez nem me caiba e que ao mesmo tempo me edifica. Marco, Vó Ria, Vô Baiano, Pai, Keilliane, Kamilly, tios, Vilma, Sebastião, Igor... Todos vocês são peças fundamentais para a construção do meu eu. Agradeço em especial a minha amada mãe, Claudimere, meu espelho e meu alicerce que inúmeras vezes abdicou de si mesma para que meus sonhos fossem possíveis. Você, mãe, forneceu-me a consciência de que caráter e dedicação podem ultrapassar qualquer barreira e são capazes de nos fornecer belíssimos frutos. Eu a amo.

Ao meu marido, Thiago, que me encontrou quando ainda éramos crianças e me fez encontrar a vida que tanto sonhei. Você, meu amor, acredita mais em minha capacidade do que eu mesma e isso é um combustível imprescindível para que conquistemos o mundo. Obrigada por todo amor, pelo carinho, pela nossa família. Obrigada pela paciência nos meus

surtos à beira da qualificação e da defesa. Obrigada pela gentileza de me entender e me apoiar e, principalmente, de me fazer acreditar que eu sou capaz. Este título também é seu. Você é um homem incrível. Eu o amo mais do que as minhas palavras possam expressar. AMV.

Aos meus queridos alunos, cujo carinho me faz acreditar que estou no caminho certo, cujos olhares de admiração me fazem ter forças para seguir em frente nesta profissão que diariamente é privada de justiça e reconhecimento. Este trabalho é por vocês. Em especial, agradeço aos meus lindos alunos do 6º ano que, gentil e brilhantemente, participaram deste projeto. E, claro, a cada um de seus responsáveis pela confiança que depositaram em mim.

Aos meus amigos que tornam qualquer caminhada mais leve, principalmente, às amigas que conquistei no trajeto de todas as sextas-feiras para a UFFRJ: Camila, Catia, Isabela e Nathália. Sou a grata a Deus por tê-las colocado em meu caminho. Obrigada, meninas, pelas infindáveis conversas, pelas risadas e por terem tornado os compromissos mais leves e agradáveis. Espero que possamos, ainda, dividir muitos momentos de alegria. Agradeço também aos alunos da turma IV do ProfLetras pelas discussões produtivas e pelas contribuições para que me tornasse uma professora melhor.

Minha eterna gratidão a cada um de vocês.

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

RESUMO

JUSTINO, Keittimere Aparecida. **Da fala para a escrita: preenchimento e apagamento do sujeito em textos de alunos do 6º ano do Ensino Fundamental**. 123p. Dissertação (Mestrado em Letras – ProfLetras). Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Departamento de Letras e Comunicação, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2019.

Segundo pesquisas variacionistas diacrônicas (cf. DUARTE, 1993; BRAVIN DOS SANTOS, 2006, 2010) e sincrônicas (cf. COELHO *et.al.*, 2010; GRAVINA, 2014), o português brasileiro manifesta um processo de mudança em progresso, passando de uma língua de sujeito nulo, principalmente devido à simplificação do paradigma pronominal, para uma língua de marcação negativa no parâmetro *pro-drop*. Dessa forma, este trabalho, baseado nas contribuições da Sociolinguística ao ensino, em especial a teoria dos contínuos de variação linguística (cf. BORTONI-RICARDO, 2004), pretende descrever o fenômeno variável acima apresentado em textos de alunos do 6º ano do Ensino Fundamental, numa escola pública da rede da Prefeitura de Itatiaia. Objetiva-se, por um lado, (i) fornecer uma contribuição para o ensino de Língua Portuguesa no que diz respeito à abordagem sistemática da variação linguística em sala de aula, conforme propõem os documentos oficiais, tais como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC); por outro, (ii) favorecer o letramento dos alunos envolvidos na pesquisa, tornando-os capazes de reconhecer as variantes mais frequentes em eventos tanto de oralidade quanto de letramento, aproximando-os das práticas linguísticas dos indivíduos cultos. A fim de alcançar os objetivos supracitados, desenvolveu-se uma mediação pedagógica que promoveu a aplicação de atividades de retextualização de textos orais a escritos (cf. MARCUSCHI, 2010) nos gêneros *relato de experiência* e *causo*. De modo geral, os resultados evidenciaram que a escrita dos alunos participantes da pesquisa, antes permeada por muitos sujeitos preenchidos como reflexo da oralidade, passou a apresentar maior frequência de sujeitos nulos, aproximando-se da prática escrita da sociedade letrada, que privilegia o apagamento da posição de sujeito em eventos de letramento, ou seja, em textos mediados pela cultura escrita. Por conseguinte, percebeu-se que os alunos, quando conscientizados da existência da variação linguística, tendem a usar a língua de modo reflexivo, transitando com eficiência entre eventos de oralidade e letramento, aumentando dessa forma seu desempenho linguístico, objetivo primado pelos documentos oficiais que estabelecem orientações para o ensino (cf. BRASIL, 1998, 2001, 2016).

Palavras-chaves: Variação. Preenchimento/apagamento do sujeito. Letramento

ABSTRACT

JUSTINO, Keittimere Aparecida. **From spoken language to writing: filling and deletion of the subject position in texts of 6th grade middle school students.** 123p. Dissertation (Master Science in Languages – ProfLetras). Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Departamento de Letras e Comunicação, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2019.

According to diachronic (DUARTE, 1993; BRAVIN DOS SANTOS, 2006, 2010) and synchronic (COELHO *et. al.*, 2010; GRAVINA, 2014) researches in Variation area, Brazilian Portuguese manifests a change process in progress, going from a null subject language, mainly due to the simplification of the pronominal paradigm, to a negative markup language in the pro-drop parameter. Thus, this work, based on the contributions of Sociolinguistics to teaching, especially the theory of linguistic variation continuums (BORTONI-RICARDO, 2004), intends to describe the phenomenon of variation presented above in texts of 6th grade middle school students, in a municipal public school from Itatiaia. The objectives are as follows: (i) to provide a contribution to Portuguese teaching with regard to the systematic approach to linguistic variation in the classroom, as proposed by official documents such as the National Curricular Common Base; (ii) to favor the literacy of the students involved in the research, making them able to recognize the most frequent variants in both orality or literacy events, bringing them closer to the linguistic practices of the educated individuals. In order to achieve the objectives mentioned above, a pedagogical mediation was developed with the application of retextualization activities from oral texts to written (MARCUSCHI, 2010) in these genres: *experience report* and *causo*. In general, the results have showed that the writing of the students participating in the research, previously with many full subjects as a reflection of orality, has begun to present a higher frequency of null subjects, approaching the written practice of the literate society, which favors the deletion of the subject's position in literacy events, that is, in texts mediated by the written culture. Therefore, it was noticed that students, when they realize the linguistic variation, tend to use language in a reflexive way, efficiently transiting between orality and literacy events, thus increasing their linguistic performance, goal defended by the official documents that establish guidelines for teaching (BRASIL, 1998, 2001, 2016).

Keywords: Variation. Filling/deletion of the subject. Literacy.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Eixos norteadores para o ensino de língua	22
Figura 2: Atividades para identificação de sujeito desinencial	26
Figura 3: Atividades para emprego de sujeito oculto/desinencial	27
Figura 4: Atividades para comparação entre preenchimento e apagamento de sujeito	29
Figura 5: Operações textuais-discursivas na passagem do texto oral para o escrito	40
Figura 6: Capa do <i>e-book</i> com textos produzidos pelos discentes	85
Figura 7: <i>Layout</i> do blog “Proseando com o sexto”	86

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Percentual de ocorrências se sujeitos nulos em peças de teatro brasileiras ao longo do tempo	12
Gráfico 2: Trajetória das variantes de sujeito anafórico de 1ª pessoa do oral para o escrito	83
Gráfico 3: Comparação de ocorrências das variantes de sujeito de 3ª pessoa no texto de partida oral para o texto de chegada escrito	84

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Comparação entre relato oral e retextualização para relato escrito	72
Quadro 2: Comparação entre o caso oral “O gato da madame” e sua retextualização na produção dos alunos	79
Quadro 3: Comparação entre o caso oral “O caso da procissão” e sua retextualização na produção dos alunos	80
Quadro 4: Comparação entre o caso oral “O caso do Manezinho” e sua retextualização na produção dos alunos	81
Quadro 5: Comparação entre o uso de pronomes pessoais na retextualização e na reescritura.....	82

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Paradigmas pronominais do PB segundo Duarte (1993)	13
Tabela 2: Preenchimento/apagamento de sujeito em textos jornalísticos ao longo do tempo.....	14
Tabela 3: Distribuição geral das variantes na produção inicial.....	60
Tabela 4: Distribuição das variantes na produção inicial segundo o contexto sintático.....	61
Tabela 5: Distribuição das variantes na produção inicial segundo o fator sexo.....	62
Tabela 6: Frequência das estratégias de referência anafórica nas respostas da questão 2 do texto 3 (anexo 6)	64
Tabela 7: Distribuição geral das variantes no relato oral de experiência.....	66
Tabela 8: Distribuição das variantes no relato oral segundo o contexto sintático.....	67
Tabela 9: Distribuição das variantes no relato oral segundo o fator sexo.....	68
Tabela 10: Distribuição geral das variantes na retextualização do relato oral para o escrito.....	70
Tabela 11: Distribuição das variantes na retextualização do relato oral para o escrito segundo o contexto sintático.....	71
Tabela 12: Distribuição das variantes na retextualização do relato oral para o escrito segundo o fator sexo.....	71
Tabela 13: Distribuição geral das variantes na retextualização do relato oral para o escrito.....	77
Tabela 14: Distribuição das variantes na retextualização do relato oral para o escrito segundo o contexto sintático.....	78

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	01
1 DA TRADIÇÃO GRAMATICAL ÀS PESQUISAS SOCIOLINGUÍSTICAS	05
1.1 Abordagem das Gramáticas Tradicionais de Língua Portuguesa	05
1.2 Descrição das Gramáticas de Orientação Linguística	09
1.3 Pesquisas Sociolinguísticas sobre o Preenchimento do Sujeito no PB	12
1.3.1 Estudos de abordagem diacrônica	12
1.3.2 Estudos de abordagem sincrônica	15
2 ABORDAGEM DA VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NOS DOCUMENTOS OFICIAIS E NA PRAXE ESCOLAR	19
2.1 Orientações Oficiais para o Ensino	19
2.2 Variação Linguística e Descrição do “Sujeito Oculto” nos Livros Didáticos	24
2.3 Práticas Docentes	30
3 FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS	34
3.1 Teoria da Variação e Ensino	34
3.1.1 Teoria dos contínuos	36
3.2 Processo de Retextualização	38
3.3 Estratégias de Coesão Referencial	42
3.4 Gêneros Textuais Selecionados	45
3.4.1 Relato de experiência	45
3.4.2 Causo	46
3.5 Metodologia da Pesquisa	47
3.5.1 Tipo de pesquisa	48
3.5.2 Perfil da escola e dos alunos envolvidos	48
3.6 Mediação Pedagógica	50
4 APLICAÇÃO DA MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA E ANÁLISE DOS RESULTADOS	58
4.1 Etapa 1: Produção Inicial e Apresentação do Projeto	58
4.2 Etapa 2: Módulo Sobre Elementos Referenciais para Coesão Textual	63
4.3 Etapa 3: Didatização do Gênero Relato de Experiência	65
4.4 Etapa 4: Retextualização do Oral para o Escrito no Gênero Relato de Experiência	69

4.5 Etapa 5: Da Retextualização à Reescritura no Gênero Relato de Experiência	73
4.6 Etapa 6: Didatização do Gênero Causo	74
4.7 Etapa 7: Retextualização do Oral para o Escrito no Gênero Causo	75
4.8 Etapa 8: Da Retextualização à Reescritura no Gênero Causo	81
CONSIDERAÇÕES FINAIS	87
REFERÊNCIAS	90
ANEXOS	93
Anexo 1	93
Anexo 2	94
Anexo 3	95
Anexo 4	96
Anexo 5	99
Anexo 6	103
Anexo 7	111
Anexo 8	114
Anexo 9	115
Anexo 10	116
Anexo 11	118
Anexo 12	121
Anexo 13	123

INTRODUÇÃO

A língua, devido a sua dinamicidade, passa por variações ao longo de sua história, fenômeno que pode ser evidenciado tanto em contextos de comunicação mais monitorados como naqueles tidos como informais, conforme descrevem trabalhos sociolinguísticos que versam sobre as modalidades oral e escrita da Língua Portuguesa (doravante LP). Por outro lado, a escola – há tempos – fora incumbida de manter e garantir a homogeneidade de uma pretensa norma padrão, sobretudo para a escrita, o que, segundo Faraco (2008), não passa de uma idealização de uso da língua resultante de um processo unificador em sociedades marcadas por acentuadas diferenças dialetais, como no caso da brasileira. Em função disso, distanciou-se no Brasil a descrição linguística ensinada em sala de aula do efetivo uso da língua pelos falantes.

Como consequência, esse distanciamento foi, e ainda é, responsável pela aversão ao aprendizado da estrutura e do funcionamento da língua entre muitos discentes, visto que o conteúdo privilegiado nas aulas de LP, por vezes, é descontextualizado e pautado na tradicional dicotomia 'certo vs. errado'. Partindo da equívoca premissa de que as variações são desvios da variedade socialmente prestigiada conhecida como norma culta, os professores, de modo geral, consideram que as estruturas da variedade que o aluno traz de casa devem ser progressivamente substituídas por aquelas típicas da variedade de prestígio, sobretudo em contextos escolares, consolidando estereótipos.

Nesse contexto, urge que o espaço colegial considere a língua enquanto uma entidade heterogênea e perceba não só que as variedades linguísticas coexistem, mas também que o falante hábil é aquele capaz de transitar entre elas, a depender das situações de uso. Dessa forma, não parece ser produtivo que a escola supervalorize a chamada norma culta em detrimento da variedade trazida de casa pelos estudantes. Diante de tais reflexões, coloca-se para o professor de LP o desafio de como ensinar gramática.

Embora os documentos oficiais que tratam do ensino de LP no país apontem para a necessidade da abordagem da variação linguística em sala de aula, a escola ainda é muito conservadora, privilegiando estruturas linguísticas da gramática tradicional sem se dar conta do aparecimento de inovações, tal como o fenômeno do preenchimento da posição de sujeito no português brasileiro (doravante PB), que foi selecionado como objeto de estudo para a elaboração da mediação pedagógica desta pesquisa.

Tradicionalmente, o português é definido como língua de sujeito nulo (denominado na praxe escolar como oculo, desinencial ou elíptico) em razão do rico sistema flexional que permite depreender o sujeito através da desinência verbal, de maneira que seria dispensável a concretização do pronome-sujeito no enunciado, ao contrário do inglês em que essa concretização é obrigatória pela ausência de marcas número-pessoais no verbo, conforme é mostrado pelos exemplos a seguir:

- (01) Ontem comprei roupas novas. (suj.: **eu**)
- (02) Ontem compraste roupas novas. (suj.: **tu**)
- (03) Ontem compramos roupas novas. (suj.: **nós**)
- (01') Yesterday **I** bought new clothes.
- (02') Yesterday **you** bought new clothes.
- (03') Yesterday **we** bought new clothes.

Entretanto, trabalhos linguísticos como os de Duarte (1993), Bravin dos Santos (2006, 2010), Coelho *et al.* (2010) e Gravina (2014), entre outros, vêm demonstrando uma crescente tendência ao preenchimento da posição de sujeito no PB, nas três pessoas gramaticais, o que põe em xeque o *status* de língua de sujeito nulo dessa variedade, conforme ilustram os exemplos abaixo extraídos das amostras de Duarte (1993):

- (04) **Eu** já te contei sobre a foto que **eu** vi uma vez?
- (05) Quem sabe se **você** tomar umas pílulas de vitamina, Nilson, **você** não consegue o diploma?
- (06) Margareth: Às vezes **ele** não morre. Mas se **ele** não morre, **ele** fica aleijado pra sempre. É isso que a Dolores acha bonito!

Os sujeitos representados nos exemplos acima são de referência definida: em (04), o personagem que detém o turno da fala usa o pronome <eu> para referir-se a si mesmo (1ª pessoa do singular); em (05), o emissor emprega o pronome <você> para dirigir-se a um interlocutor específico, o personagem Nilson, que aparece marcado pelo vocativo; em (06), a personagem faz uso do pronome <ele> para referir-se a alguém conhecido pelos envolvidos no diálogo. Essa realidade do preenchimento da posição de sujeito tem se espreado, de modo

que já está atingindo também os sujeitos de referência indefinida, exemplificados a seguir:

- (07) Volkswagen. **Você** conhece, **voce** confia. (anúncio publicitário)¹
- (08) Quando **a gente** gosta, é claro que **a gente** cuida. (Peninha, 1998)²

Por outro lado, conforme registra Duarte (1993, p. 122), embora o preenchimento do sujeito esteja bem presente na fala espontânea do PB, a escrita brasileira, sobretudo em contextos marcados pela formalidade, é mais conservadora, visto que ainda manifesta altos índices de sujeito nulo. Assim, a presente pesquisa se justifica pela realidade constatada na escrita de alunos do 6º ano do Ensino Fundamental (EF), com os quais foi desenvolvida a mediação pedagógica: o recorrente preenchimento da posição de sujeito, fenômeno que representa uma marca de oralidade em seus textos frequentemente sujeita à correção pelos professores de LP, já que os brasileiros letrados, de modo geral, tendem a manifestar preferência por sujeitos nulos na escrita. Em vista disso, percebeu-se a necessidade de aproximar os alunos da prática de escrita da sociedade letrada brasileira, de maneira a colaborar para o letramento desses mesmos alunos. A fim de delimitar o objeto de pesquisa, a mediação pedagógica debruçou-se apenas sobre os sujeitos de referência definida, focalizando a 1ª pessoa do singular e a 3ª pessoa, já que estão previstos no conteúdo programático do 6º ano do EF, no tópico que trata da descrição do quadro pronominal, ao contrário dos de referência indefinida, que aparecem indicados somente no conteúdo programático dos anos de escolaridade posteriores.

Sendo assim, esta pesquisa-ação, baseada na teoria dos contínuos de variação linguística descritos por Bortoni-Ricardo (2004), em especial o de oralidade-letramento, propõe uma mediação pedagógica que, por meio de atividades de retextualização (MARCUSCHI, 2010) de textos orais a escritos nos gêneros *relato de experiência* e *causo*, leve os alunos a perceber a variação no que diz respeito ao preenchimento/apagamento da posição de sujeito no contínuo da fala para a escrita.

Como objetivo geral, esta pesquisa pretende oferecer uma contribuição ao ensino de LP a partir de uma proposta concreta de abordagem da variação linguística no que diz respeito ao fenômeno da realização de sujeitos de referência definida no PB, a fim de romper

¹ Disponível em <<https://quemdisse.com.br/frase/voce-conhece-voce-confia/100980/>>. Acesso em 08 de jun. 2018.

² PENINHA. Sozinho. In: VELOSO, Caetano. **Prenda Minha**. Rio de Janeiro: Universal Music, 1998. CD. Faixa 11.

com a mera descrição do “sujeito oculto” cristalizada pela tradição gramatical e pela prática de muitos docentes sem que haja uma percepção acerca da coexistência de normas distintas na própria escola (cf. VIEIRA; FREIRE, 2014). Como objetivos específicos, pretende-se (i) apresentar uma descrição linguística sobre a variação no preenchimento/apagamento da posição de sujeito em textos de alunos do EF, sob a perspectiva do contínuo oralidade-letramento (cf. BORTONI-RICARDO, 2004); (ii) favorecer o letramento dos alunos para que reconheçam os contextos de uso das variantes em textos representativos da oralidade e da cultura de letramento, de modo a atenderem às diferentes situações discursivas.

A presente pesquisa-ação foi desenvolvida com estudantes do 6º ano do EF de uma escola municipal de Itatiaia, cidade localizada no extremo sul do estado do Rio de Janeiro.

Quando à estruturação deste trabalho, está dividido em quatro capítulos. No primeiro, faz-se uma revisão da literatura, desde as gramáticas tradicionais, passando pelas gramáticas de orientação linguística, até a descrição dos trabalhos acadêmicos a respeito do tema. No segundo capítulo, pretende-se verificar o que trazem os documentos oficiais a respeito da abordagem da variação linguística na disciplina de LP, contrastando tais recomendações com a descrição linguística em coleções de livros didáticos destinadas ao EF e com a prática docente em sala de aula, a fim de perceber como se dá o tratamento da variação no ensino de LP. No capítulo terceiro, serão apresentados o aporte teórico e a metodologia que fundamentaram a presente pesquisa. No quarto capítulo, descrevem-se as etapas da mediação pedagógica aplicada, comentando os resultados obtidos. Por fim, serão feitos apontamentos nas considerações finais a respeito dos objetivos alcançados na pesquisa empreendida.

Em linhas gerais, espera-se que a mediação pedagógica aplicada possa contribuir para um ensino de LP mais eficaz que considere a variação linguística na descrição dos fatos gramaticais, desenvolvendo nos alunos a habilidade de selecionar estruturas linguísticas na produção de textos a depender do ponto do contínuo em que estes se situam, aproximando-os efetivamente das práticas da sociedade letrada no uso da língua.

1 DA TRADIÇÃO GRAMATICAL ÀS PESQUISAS SOCIOLINGUÍSTICAS

Este capítulo pretende fazer um levantamento da descrição do quadro pronominal e do tópico “sujeito oculto” presente tanto nos compêndios gramaticais tradicionais quanto nas gramáticas de orientação linguística. Além disso, serão aduzidos resultados de trabalhos acadêmicos representativos no âmbito da Sociolinguística Variacionista sobre o fenômeno do preenchimento do sujeito no PB, a fim de evidenciar a realidade brasileira no tocante a esse fenômeno variável.

1.1 Abordagem das Gramáticas Tradicionais de Língua Portuguesa

A gramática, palavra de origem grega cujo significado é “a arte de escrever”, nasceu com intuito de descrever a escrita dos considerados grandes autores da Literatura. Tal finalidade recai sobre o que, hoje, denominamos gramática tradicional (GT), um compêndio prescritivo e descritivo que privilegia a chamada norma-padrão³ em detrimento dos usos efetivos da língua. Bagno (2003) atenta para o fato de que essa norma, sendo ideal, não corresponde às atividades linguísticas realizadas pelos falantes.

Durante séculos, as gramáticas de base tradicional pautaram suas descrições em um modelo, por vezes com definições falhas, de língua escrita dissociado da fala, o que contribuiu para a consolidação de um preconceito linguístico que permeia as aulas de língua materna, pois a norma ensinada é

Uma norma no sentido mais jurídico do termo: “lei”, “ditame”, “regra compulsória” imposta de cima para baixo, decretada por pessoas e instituições que tentam reger, regular e regulamentar o uso da língua. E é também um padrão; um modelo artificial, arbitrário, construído segundo critérios de bom-gosto vinculados a determinada classe social, a um determinado período histórico e num determinado lugar. (BAGNO, 2003, p. 65)

Embora as GTs prescrevam um modelo de uso linguístico “arbitrário e artificial”, que muitas vezes se afasta do uso efetivo da variedade brasileira do português sobretudo no registro oral, tais compêndios servem de base para o ensino de língua materna na escola. Em vista disso, faz-se pertinente a análise da descrição que trazem tanto sobre o quadro

3 Norma que, segundo Bagno (2007), serve de referência para a uniformização da língua, desconsiderando as variedades e estabelecendo um ideal a ser reproduzido. Faraco (2008), no entanto, chama de *norma gramatical* as regulações de uso linguístico presentes nas gramáticas normativas mais contemporâneas, que já trariam certa flexibilização em razão do acolhimento de algumas mudanças linguísticas presentes em textos literários mais recentes, o que, segundo o autor, distingue-se de *norma-padrão*, um construto teórico abstrato que serviria de referência para uniformização linguística. Por razões de ordem prática, este trabalho não entrará nessa discussão, seguindo a proposta de Bagno (2003, 2007), que identifica a norma-padrão com os ditames das gramáticas de base tradicional.

pronominal do português quanto sobre o tipo de sujeito denominado “oculto” ou desinencial, tópico listado entre os conteúdos programáticos da disciplina de LP no EF. Para tal, a presente pesquisa analisou três gramáticas de base tradicional: Cunha e Cintra (2008 [1985]), Rocha Lima (2011 [1972]) e Bechara (2009). A opção por esses autores deveu-se ao fato de, desde a segunda metade do século passado até o presente, serem considerados os mais respeitados gramáticos de LP do país, constando nas indicações bibliográficas de compêndios gramaticais de outros autores e servindo de referência para provas de Português de muitos concursos públicos.

Cunha e Cintra (2008) apresentam um amplo quadro pronominal em função subjetiva, representado por seis pessoas (três do singular e três do plural): <eu> e <nós> como 1ª pessoa (aquele que fala); <tu> e <vós> como 2ª pessoa (aquele com quem se fala); <ele>, <ela>, <eles>, <elas> como 3ª pessoa (de quem ou de que se fala). Esse inventário prevê um rico sistema de desinências verbais que permitiria, sem prejuízo semântico, a omissão do sujeito, conforme os autores evidenciam nas conjugações (p. 296):

ando (eu)	escreves (tu)	dormiu (ele/ela)
rimos (nós)	partistes (vós)	voltaram (eles/elas)

Por outro lado, os mesmos autores afirmam que a presença do pronome sujeito se daria quando houvesse as seguintes condições (p. 297):

(a) a intenção de enfatizar o sujeito gramatical:

“**Eu**, naufraga de vida, **ando** a morrer!” (F. Espanca. S. 31)

(b) o intuito de opor pessoas gramaticais diferentes:

“**Eu** calo-me – **tu** descartas.

Eu rojo – **tu** te levantas.

Tu és livre – escravo **eu** sou!” (Castro Alves, OC, 273)

(c) a necessidade de evitar ambiguidade, quando a forma verbal é comum à 1ª e à 3ª pessoa.

“É preciso que **eu repita** o que **ele disse**?

É preciso que **ele repita** o que **eu disse**?”

A justificativa presente em (a) não corresponde à realidade de fala do PB, visto que os índices de preenchimento são consequência de uma mudança em curso na modalidade oral da língua, ocasionada pela alteração do quadro pronominal com a introdução de elementos como <você> e <a gente>, conforme será referido na seção 1.3. E, embora a descrição em (c) seja

pertinente, não há menção à possibilidade de realização dos sujeitos <você> e <a gente>, que também combinariam com as formas verbais destacadas: “É preciso que **você repita** o que **a gente disse**? É preciso que **a gente repita** o que **você disse**?”

Os autores até registram que o pronome <você> e sua flexão <vocês> podem ser utilizados para representar de forma indireta a 2ª pessoa gramatical (p.175), no entanto, conforme demonstrado acima, não incluem esses itens pronominais quando descrevem a necessidade de preencher a posição de sujeito para evitar a ambiguidade em caso de uma mesma forma verbal que aceita pronomes de diferentes pessoas gramaticais.

Por sua vez, Rocha Lima (2011) apresenta, também, o tradicional quadro pronominal composto pelas seis pessoas, de maneira que percebe o português como uma língua de amplas possibilidades de desinências verbais que, por si só, indicariam o sujeito sem que este fosse expresso. Ao descrever o uso dos pronomes, o autor amplia a inventário de pronomes pessoais retos incluindo <você> como indicativo de 2ª pessoa; no entanto, não menciona a entrada de <a gente> como variante concorrendo com o tradicional pronome de 1ª pessoa do plural, <nós>. Já no que concerne ao sujeito oculto/desinencial, embora não faça referência às terminologias amplamente ensinadas em contexto escolar, o autor considera o fenômeno do apagamento do sujeito por meio do inventário de desinências número-pessoais, que apresentaria seis formas diferentes (p. 244):

cant – O	(eu)
cant – a – S	(tu)
cant – a	(ele/ela)
cant – a – MOS	(nós)
cant – a – IS	(vós)
cant – a – M	(eles/elas)

Tendo em vista esse rico sistema de desinências número-pessoais dos verbos, o sujeito não teria a necessidade de ser expresso. No entanto, essa perspectiva tradicional, assumida pela escola, não contempla a realidade do PB, em cujo sistema pronominal figuram elementos que compartilham uma mesma forma verbal, a qual não apresenta distinção marcada, dificultando, portanto, a possibilidade de omissão de sujeito, como já explicitado acima.

Do mesmo modo, Bechara (2009, p. 97) apresenta o tradicional quadro de pronomes pessoais composto por 1ª pessoa (<eu> e <nós>), 2ª pessoa (<tu> e <vós>) e 3ª pessoa (<ele> e <eles>), descrevendo à parte, na seção *formas de tratamento* (p. 198), o uso de <você> como segunda pessoa indireta e a entrada de <a gente> para expressão da 1ª pessoa do plural,

ou seja, as formas inovadoras não teriam o mesmo *status* dos tradicionais pronomes retos. Ao definir o sujeito elíptico, o gramático afirma corresponder aos casos em que há omissão do termo com função de sujeito pelo fato de este ser facilmente subentendido devido à desinência verbal. O autor termina dizendo que “[em] português, salvo em caso de ênfase ou contraste, não se explicita o sujeito gramatical mediante os pronomes sujeitos de primeira e terceira pessoas do singular e do plural” (BECHARA, 2009, p. 592).

A atribuição da explicitação do sujeito à ênfase evidencia-se contraditória se comparada aos resultados das pesquisas linguísticas que apontam elevados índices de preenchimento dessa posição sintática no PB, haja vista a necessidade de contraste, já que uma mesma forma verbal pode ser comum a mais de um elemento pronominal. O autor até reconhece essa necessidade (p. 592) envolvendo a 1ª e a 3ª pessoas do singular — <eu> e <ele>, respectivamente —, porém negligencia os demais contextos representados por <você> e <a gente>, embora tenha feito menção a esses itens pronominais na seção sobre as formas de tratamento.

Como se pôde perceber, o levantamento das descrições das gramáticas de base tradicional, que, seguindo a tradição herdada da gramática greco-latina, não têm o compromisso de retratar a fala mas sim a variedade literária (cf. AZEREDO, 1997), revelou que seus autores mantêm o tradicional quadro de pronomes pessoais retos de seis pessoas gramaticais com um rico sistema flexional de desinências número-pessoais correspondentes que se manifestam nos verbos, o que não condiz necessariamente com a realidade do PB oral. Assim, a abordagem do sujeito nulo (ou omissão do sujeito) acaba sendo superficial e não contempla os usos feitos na fala brasileira. Ao afirmar que o sujeito pode ser facilmente depreendido através da desinência verbal, por exemplo, desconsideram-se os casos em que o falante usa tanto <a gente> como 1ª pessoa do plural, quanto <você> e <vocês> como 2ª pessoa, formas que se combinam com o verbo na 3ª pessoa, de maneira que a desinência verbal não é suficiente para a depreensão do sujeito. Tal omissão descritiva certamente promove um afastamento dos usos linguísticos dos alunos, de forma que se mostra pertinente a conclusão de Bagno (2004) acerca dessas obras:

De tudo isso se conclui que a Gramática Tradicional não tem bases científicas consistentes. Seus preceitos são o resultado de um processo bastante perverso: a transformação em dogmas, em “verdades” definitivas, de um conjunto de especulações filosóficas (“especulação” aqui não tem sentido pejorativo, é um termo tradicional em filosofia). De fato, as classificações, a terminologia, os conceitos e definições da GT foram, em sua origem, propostas de teorização dos fenômenos da linguagem, nunca foram hipóteses científicas postas à prova em experimentações empíricas (que é o que caracteriza toda ciência). Os autores da grande maioria dos

compêndios gramaticais normativos não submetem, até hoje, as noções gramaticais a crítica, limitando-se a repetir – inalterados – os conceitos usados por gramáticos de gerações anteriores. (BAGNO, 2004. p. 22)

1.2. Descrição das Gramáticas de Orientação Linguística

As gramáticas de orientação linguística opõem-se à essência prescritiva das gramáticas normativas, visto que – baseadas em teorias – buscam promover uma descrição da língua efetivamente usada na sincronia do presente. Partindo desse pressuposto, a fim de buscar referências sobre o fenômeno do preenchimento/apagamento de sujeito, a análise de tais obras é pertinente. Em linhas gerais, a descrição nelas contida observa a ampliação do quadro pronominal do PB, bem como suas implicações na mudança de parâmetro de uma língua de sujeito nulo para uma de sujeito preenchido.

Perini (2005), em sua gramática, propõe-se a descrever o “português padrão” representado por textos jornalísticos e técnicos cuja linguagem apresentaria, segundo o autor, uniformidade gramatical (p. 25). No entanto, na seleção do *corpus* de análise baseia sua descrição no julgamento de frases isoladas, criadas por ele mesmo, assim como o método tradicional de análise sintática (p. 36), construindo a descrição do que julga ser o português padrão e submetendo tais exemplos a exame de gramaticalidade, tal qual o modelo gerativista. Acerca dos pronomes pessoais, o gramático se atém ao quadro tradicional e afirma que a 2ª pessoa é de uso raro no português padrão do Brasil, de maneira que não seria abordada na obra, o que se explica pelo fato de ele se propor a descrever a variedade padrão da língua a partir de textos jornalísticos, predominantemente escritos em 3ª pessoa.

Quanto à categoria de sujeito, o autor fornece uma nova definição: sujeito é o item expresso na oração que se harmoniza com o núcleo do predicado, estabelecendo com o verbo uma relação de concordância. Consoante essa definição de base formal, o autor considera casos como “Vendi meu jegue” como uma oração sem sujeito e não uma ocorrência de sujeito oculto como faria a GT (p. 78). O sujeito no exemplo seria uma entidade semântica subentendida e não sintática, tendo em vista a definição proposta pressupor um sujeito explícito, o que não é o caso.

No que diz respeito ao tratamento do fenômeno da concretização do pronome-sujeito com formas verbais portadoras de desinência número-pessoal bem marcada, o autor oferece uma outra interpretação. Segundo ele, como a terminação verbal permite a omissão do pronome que pode ser depreendido, o preenchimento por <eu> relacionado ao verbo <vendi> na sentença “Vendi meu jegue” seria redundância, pois haveria duas marcas expressas: uma na desinência verbal e outra no pronome.

A possibilidade de elipse é, ainda, analisada pelo autor como problemática. Quando a ocorrência se dá com sujeito em primeira pessoa, a desinência número-pessoal funcionaria como um sujeito pronominal marcado e suficientemente compreensível pela desinência; em contrapartida, com verbos de 3ª pessoa, pouco informativos com relação ao sujeito, isso torna-se menos aceitável, pois a frase precisa ser compreendida num contexto que especificaria o sujeito (ressaltada a possibilidade de o verbo flexionado em terceira 3ª pessoa poder referir-se também à 2ª pessoa <você> e <vocês>), seria, pois, uma insuficiência de natureza pragmática.

Já Azeredo (2008), em sua descrição dos pronomes pessoais, afirma que estes permitem que o enunciador se refira a si e aos outros como participantes do discurso, sendo assim representados: <eu>, para designar aquele que fala; <nós> e <a gente>, para grupos em que aquele que detém o turno da fala esteja inserido; <tu>, <vós>, <você> e <vocês> para indicar os indivíduos a quem se dirige; e, por fim, <ele>, <eles>, <ela>, <elas> para aqueles a quem o eu se refere. Já se percebe, portanto, uma ampliação do quadro pronominal estabelecido pela GT, incluindo tanto <você> e sua variante no plural para indicativo de 2ª pessoa quanto <a gente> como indicativo de 1ª pessoa do plural. Ampliação essa que, conseqüentemente, influencia o quadro de desinências verbais.

Quanto ao não preenchimento do sujeito ou categoria vazia (cv), o autor (p. 224) afirma ser possível ocorrer por:

i) elipse, quando sua existência está assinalada na flexão verbal:

Houve um ano em que (cv) **estranhei** tanto roxo e o pai logo me rebateu, deixando-me perplexo.

ii) cancelamento, quando - mesmo sem a marca desinencial – é possível recuperar o sujeito pelo contexto comunicativo:

Meu irmão e eu estamos proibidos de (cv) **cumprimentar** qualquer pessoa da família.

Nos apêndices da obra, em seção denominada “Português Brasileiro: um tema e alguma polêmica”, o autor tece comentários sobre o que ele afirma ser a “língua que emerge de pesquisas atuais” (p.548). Segundo o mesmo linguista, o debate sobre a identidade linguística do país tem evidentes repercussões no ensino de língua materna, isso porque, inevitavelmente, traz à luz questões de variação linguística cuja abordagem se faz necessária. Dentre elas, o gramático salienta o “sujeito pronominal redundante”, tal como entende Perini (2005) visto acima, ou seja, a descrição do preenchimento do pronome pessoal em função de

sujeito, mesmo quando a desinência verbal traz a marca número-pessoal, o que representaria uma alteração significativa no ensino de LP, visto que a tradição gramatical recomenda a supressão desse pronome especialmente nesse último contexto.

Por sua vez, Castilho e Elias (2017) propõem um método de aprendizagem do PB capaz de quebrar preconceitos linguísticos partindo, além dos textos prototípicos de letramento, de exemplos de manifestações linguísticas mais próximas da realidade, desmistificando a noção de “certo” e “errado”. O objetivo seria, consoante as orientações dos PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) e as pesquisas desenvolvidas sobre a variedade brasileira da LP, promover reflexões acerca da língua.

Assim como Azeredo (2008), os autores salientam a grande reestruturação do quadro pronominal tradicional, acrescentando a este as formas <você>, <vocês> (que segundo eles estão em uso por conta do “desaparecimento” de <tu> e <vós>) e <a gente> (p. 447). Essa modificação do quadro pronominal acarretou uma redução no inventário de desinências morfológicas das flexões verbais, tendo afetado a sintaxe, de maneira que passa a haver a necessidade de preservação do sujeito na sentença, haja vista a impossibilidade de recuperá-lo pela desinência do verbo. A forma verbal <fala>, por exemplo, pode referir-se à 2ª pessoa do singular (você), à 3ª pessoa do singular (ele/ela) e, ainda, à 1ª pessoa do plural (a gente). Assim, “se o sujeito não aparecer na sentença, teremos dificuldades para entendê-la. Por outras palavras, adeus sujeito oculto!” (CASTILHO; ELIAS, 2017, p. 448). A conclusão a que chegam os autores confirma a tendência ao preenchimento do sujeito, correspondendo à realidade linguística do PB.

A partir do que foi observado, as gramáticas de orientação linguística apresentam uma descrição mais coerente com os usos linguísticos da variedade brasileira devido ao reconhecimento da necessidade de preencher a categoria de sujeito em contextos com formas verbais que apresentem desinência número-pessoal zero (p. ex. *amava*) englobando, além dos pronomes <eu> e <ele>, as formas pronominais que entraram no sistema: <você> e <a gente>. Entretanto, interpretar como redundância o preenchimento do sujeito em contextos com desinência número-pessoal específica (p. ex. a forma verbal *amo*) não descreve a realidade de mudança em curso que tem se efetuado no PB, ou seja, a passagem de uma língua de sujeito nulo para uma língua de sujeito preenchido, conforme será evidenciado na seção subsequente que trata dos estudos sociolinguísticos acerca do tema.

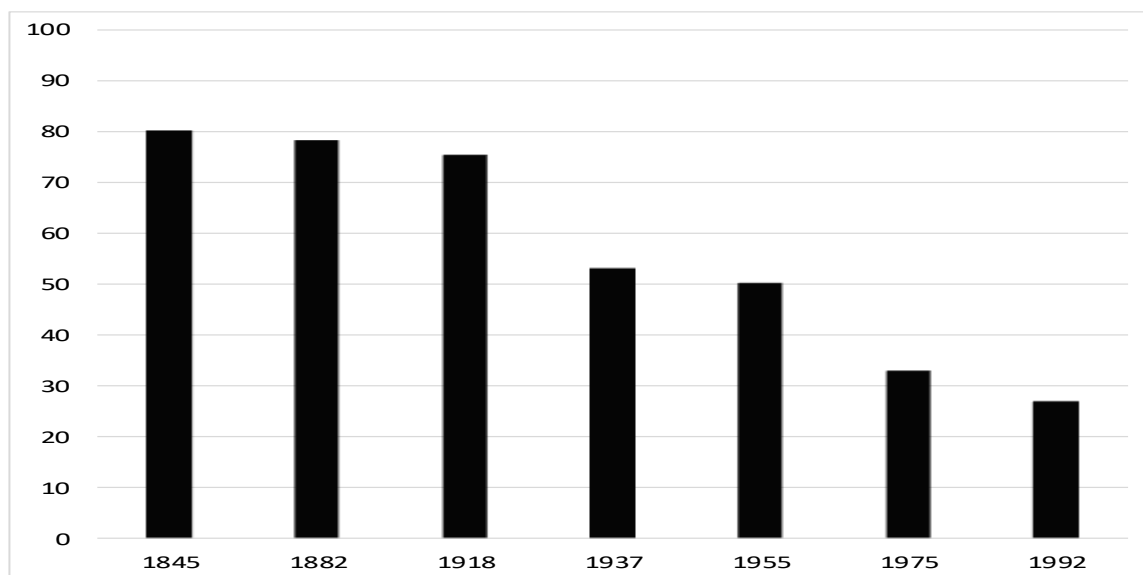
1.3 Trabalhos Acadêmicos sobre o Preenchimento do Sujeito no PB

Diferentes estudos linguísticos, tanto diacrônicos quanto sincrônicos, apontam que, embora o português seja tradicionalmente considerado uma língua de sujeito nulo, há um crescente preenchimento da posição de sujeito na variedade brasileira. Tal fenômeno, ainda que mais frequente na oralidade, já tem se espreado para a escrita. Na primeira parte desta seção, serão aduzidos resultados de dois trabalhos diacrônicos: o primeiro com um *corpus* constituído por textos representativos da fala, como peças de teatro (DUARTE, 1993); o segundo com uma amostra formada por textos jornalísticos, portanto representativos da modalidade escrita (GRAVINA, 2014). Na segunda parte, serão expostos resultados de dois estudos sincrônicos: um sobre dados de fala (BRAVIN DOS SANTOS, 2006); outro sobre dados de escrita (COELHO *et al.*, 2010).

1.3.1 Estudos de abordagem diacrônica

A fim de verificar o preenchimento/apagamento do sujeito pronominal, Duarte (1993) analisou peças de teatros de diferentes épocas (1845, 1882, 1918, 1937, 1955, 1975, 1992). No período compreendido entre 1845 a 1918, percebe-se a preferência pelo sujeito nulo. A partir de 1918, constata-se que, progressivamente, as ocorrências de apagamento do sujeito decaem a ponto de, em 1992, haver uma inversão das frequências das variantes: em 1845, 80% das ocorrências eram de sujeito nulo; em 1992, esse número caiu para menos de 30%. O gráfico a seguir exhibe os resultados gerais obtidos pela autora:

Gráfico 1: Percentual de ocorrência sujeitos nulos em peças de teatro brasileiras ao longo do tempo



Fonte: Duarte (1993, p. 112)

Tal alteração é associada pela autora à redução do paradigma pronominal do PB, que evolui de seis formas diferentes mais dois sincretismos para quatro formas. Como consequência, a queda da 2ª pessoa direta (tu e vós) implica a perda do traço distintivo, haja vista, no novo paradigma, a 2ª pessoa (representada por você/vocês) ter a mesma forma verbal da 3ª pessoa. Desse modo, o preenchimento do sujeito passa a ser um mecanismo para evitar a ambiguidade. Tal redução pode ser evidenciada na tabela a seguir:

Tabela 1: Paradigmas pronominais do PB segundo Duarte (1993)

Pessoa	Número	Paradigma 1	Paradigma 2	Paradigma 3
1ª	Singular	cant- o	cant- o	cant- o
2ª direta	Singular	canta- s	_____	_____
2ª indireta	Singular	canta- Ø	canta- Ø	canta- Ø
3ª	Singular	canta- Ø	canta- Ø	canta- Ø
1ª	Plural	canta- mos	canta- mos	canta- Ø ⁴
2ª direta	Plural	canta- is	_____	_____
2ª indireta	Plural	canta- m	canta- m	canta- m
3ª	Plural	canta- m	canta- m	canta- m

Fonte: Duarte (1993, p. 109)

Além da mudança de paradigma, outras variáveis para a opção pelo preenchimento do sujeito são elencadas pela pesquisadora:

- i) Em se tratando de 3ª pessoa, quando o referente não é o tema (sujeito de uma predicação), há tendência ao preenchimento;
- ii) As 1ª e 2ª pessoas favorecem o preenchimento do sujeito, salvo em algumas interrogativas e em orações que se assemelham a comandos;
- iii) A modalidade oral manifesta maior preenchimento: ao avaliar o roteiro escrito do teatro e a transcrição da fala dos atores (considerando a peça de 1992), as ocorrências de sujeito nulo caem ainda mais. Na fala, há 13% a mais de preenchimento da 3ª pessoa e 10% da 1ª pessoa, não tendo passado nenhum sujeito originalmente preenchido para nulo.

⁴ A redução do paradigma também afeta a 1ª pessoa do plural, visto que passa a ser representada por <a gente>. Nos três primeiros períodos, havia 100% de apagamento; em 1992, em todos os casos há preenchimento: em três das ocorrências por <nós> e em sete, por <a gente>.

Segundo Duarte (1993, p. 107), “a mudança que se observa no português do Brasil, que parece estar evoluindo de uma marcação positiva para uma marcação negativa dentro do parâmetro pro-drop⁵ coincide com a significativa redução ou simplificação dos paradigmas flexionais”.

Essa marcação negativa do parâmetro do sujeito nulo evidencia-se, portanto, como um traço da variedade linguística dos discentes; logo, caberia à escola apresentar aos alunos textos representativos da variedade culta, em que há frequente omissão de sujeito, para que eles sejam conscientizados acerca da prática de escrita da sociedade letrada, socialmente prestigiada.

Gravina (2014), por sua vez, analisou textos jornalísticos mineiros no período compreendido entre 1845 e 1948 que, embora sejam representativos de eventos de letramento, portanto menos sensíveis à variação, já evidenciam na escrita a emergência de uma gramática de sujeito nulo parcial com restrições de ocorrências. Segundo a autora, com o passar do tempo, tende-se a preencher mais o sujeito anafórico (o sujeito nulo passa de 69% a 24%; enquanto o pleno, de 31% a 76%).

Somado a isso, a autora observa a existência de um *sujeito lexical anafórico*, estratégia que evita tanto o apagamento do sujeito, quanto o seu preenchimento por pronome reto, sendo assim menos estigmatizado. Essa “nova” modalidade de preenchimento passa a ocorrer com mais frequência em detrimento do sujeito nulo e do pronominal, fator observável na tabela 2.

Tabela 2: Preenchimento/apagamento de sujeito em textos jornalísticos ao longo do tempo

	Sujeito nulo		Sujeito pronominal realizado		Sujeito Lexical	
Recreador Mineiro (1845/1848)	688/1685	41%	137/1685	8%	860/1685	51%
Jornal Mineiro (1890/1898)	419/1835	23%	95/1835	5%	1321/1835	72%
Tribuna de Ouro Preto (1945/1948)	312/1615	18%	53/1615	3,5%	1250/1615	78,5%

Fonte: Gravina (2014 [2008]), p. 202

Sintaticamente, a autora aponta as orações relativas e as interrogativas diretas como aquelas que mais favorecem o preenchimento do sujeito nos textos analisados, como se pode verificar nos exemplos a seguir extraídos do *corpus*:

⁵ Parâmetro proposto por Chomsky (1981 *apud*. VERÍSSIMO, 2017) para explicar as diferenças entre as línguas no que concerne à possibilidade de ter ou não sujeito nulo (denominado na tradição escolar como elíptico/desinencial/oculto).

- (01) Si o eleitorado, esquecido de si mesmo, fizer-se portador de nomes que **elle** não conhece e abdicar de seu direito de intervir, por meio do seu voto consciente, na direcção dos negocios públicos.
- (02) Onde estava **ele** na ocasião que o crime foi praticado?

Percebe-se, portanto, que os estudos diacrônicos confirmam a crescente ocorrência de preenchimento do sujeito no PB evidenciando a mudança de paradigma tanto na oralidade, como verificou Duarte (1993) ao analisar peças teatrais, quanto na escrita, observável nos textos jornalísticos levantados por Gravina (2014), que constatou a preferência por sujeitos lexicais anafóricos em detrimento do apagamento e da realização pronominal.

1.3.2 Estudos de abordagem sincrônica

Estudos sincrônicos do fenômeno confirmam a concorrência entre sujeito nulo e sujeito pleno, atestando a tendência ao preenchimento da posição subjetiva. Bravin dos Santos (2006) faz contribuições importantes ao investigar a variação na expressão do sujeito anafórico de 3ª pessoa na fala do carioca a partir de amostras representativas de duas sincronias: com informantes gravados na década de 1970 e com os mesmos informantes da primeira amostra regravados na década 1990 (amostra Recontato), ambas do projeto Nurc-RJ⁶. Em estudo de painel, que examina o desempenho de um mesmo indivíduo em dois momentos distintos, a autora constata competição entre as duas variantes: entre os dados levantados, houve 42% de apagamento do sujeito contra 58% de preenchimento dessa posição por pronomes ou por SN (sintagmas nominais) anafóricos.

De acordo com a mesma autora, o apagamento ou categoria vazia (cv) ainda é preferido pelos informantes observados em contextos específicos como os seguintes: (i) sujeito sintaticamente acessível sem elementos intervenientes que ameacem a identificação de seu antecedente e (ii) em estruturas com o verbo ser, como se verifica nos exemplos (03) e (04), respectivamente.

- (03) **O homem** disse que (cv) só vendia bananas a quilo.
- (04) E hoje **a rua** é muito mais movimentada do que (cv) era na minha época.

⁶ O projeto Norma Urbana Culta-RJ (Nurc) constitui um importante banco de dados formado a partir de entrevistas coletadas de cariocas com ensino superior completo.

Em estudo de tendência, que analisa duas amostras de fala da mesma comunidade obtidas em períodos distintos, a autora descreve que, na década de 90, as ocorrências de sujeito nulo diminuem se comparadas às da década de 70. Nesta, havia o preenchimento de 62% dos sujeitos, incluindo realizações pronominais e SNs, em contraste com 38% de apagamento; enquanto nos anos 90 o índice de preenchimento do sujeito sobe para 67%.

Em outro estudo, Bravin dos Santos (2010) elenca quais são os contextos de resistência a essa inovação, ou seja, os que ainda favorecem o sujeito nulo na variedade brasileira. Segundo a autora, a preferência pelo sujeito nulo recai sobre as estruturas em que o antecedente na função de sujeito e o sujeito nulo se encontram em frases adjacentes, a saber:

- i. em antecedente com traço [- animado], ocorre em 61% dos casos;
- ii. em contextos com elementos intervenientes entre sujeito e verbo como palavras indicativas de negação, clíticos pré-verbais e advérbios aspectuais, os índices de apagamento são de 34%, 41% e 61%, respectivamente;
- iii. em orações substantivas, é categórico o apagamento;
- iv. em orações com a presença do verbo “ser”, há 58% de apagamento.

Coelho *et al.* (2010), com o objetivo de identificar não só os fatores que inibem/favorecem o preenchimento do sujeito, mas também a correlação entre frequência desse preenchimento e escolaridade, constatam, ao analisar textos escritos por alunos do EF, que a transição do PB de língua marcada positivamente no parâmetro *pro-drop* para uma língua não *pro-drop* já não é característica restrita à modalidade oral dessa variedade.

Os resultados obtidos foram avaliados em três variáveis independentes: a forma de realização do pronome, o nível de escolaridade e a concordância verbal. A primeira variável, assim como o indicado nos estudos apresentados acima, apresentou maior índice de preenchimento do sujeito quando este concorda com o verbo em 3ª pessoa, ou seja, é representado por <a gente>, <você/vocês> e <ele/eles>, totalizando 87%, 88% e 81%, respectivamente.

Ainda sobre o primeiro fator linguístico, a forma de realização do pronome, um ponto observado por Coelho *et al.* (2010) quanto ao fenômeno variável em foco é que, no 6º ano, os alunos preencheram 74% do sujeito pronominal de 1ª pessoa do singular, o que até então não tinha sido observado em pesquisas anteriores. Esse preenchimento do sujeito de 1ª pessoa muito provavelmente se deve ao fato de a ocorrência de uma categoria vazia ser condicionada a um reforço externo ao elemento de concordância, o que não ocorre em relação ao <eu> (cf. DUARTE, 1993). Cabe ressaltar, ainda, que a 1ª pessoa do singular não possui desinência

verbal modo temporal sempre marcada, isso apenas se dá no presente, no pretérito perfeito e do futuro do presente do indicativo, de maneira que nos demais tempos a marcação é Ø (eu amava Ø, amara Ø, amaria Ø – que eu ame Ø – se eu amasse Ø).

Quanto ao nível de escolaridade, fator de ordem extralinguística, percebeu-se que a influência da escola interfere diretamente no preenchimento/apagamento do sujeito pronominal, visto que, quanto maior a escolaridade, maior o índice de sujeito nulo: no 6º ano houve 72% de preenchimento; no 7º ano, 61%; no 8º ano, 59%; e, no último ano do ensino fundamental, o índice cai para 55%. Tais resultados, portanto, evidenciam a pertinência da mediação pedagógica proposta por esta pesquisa cujo objetivo foi levar o aluno do 6º ano a aproximar sua escrita daquela praticada pelos indivíduos letrados no que diz respeito ao apagamento do sujeito.

Com relação ao segundo fator linguístico, a concordância verbal, observou-se que a não concordância canônica favorece o apagamento do sujeito, o que é explicável pelo fato de a maioria dos dados obtidos pelas autoras nesse contexto estrutural ter sido entre <a gente> e o verbo na primeira pessoa do plural:

(05) A gente fomos pra praia. Ø Voltamos só a noite e o resto dos dias Ø ficamos brincando.

Em linhas gerais, os estudos diacrônicos e sincrônicos sobre a variedade brasileira do português demonstram que há um crescente movimento em direção ao preenchimento da posição de sujeito devido, principalmente, a mudanças do paradigma pronominal que provocaram redução no inventário de desinências número-pessoais verbais. Por outro lado, ainda há contextos estruturais em que esse preenchimento é inibido, tais como se o sujeito é recuperado facilmente, se apresenta traço [- animado], ou se ocorre em frases com verbo <ser> e em orações substantivas. Além disso, os trabalhos acadêmicos aduzidos mostraram que a modalidade escrita tende a ser mais conservadora do que a falada em relação ao fenômeno variável aqui focalizado, já que, de modo geral, o registro escrito exibiu maiores índices de apagamento do sujeito. Tal diferença se deve certamente à escolarização, conforme demonstraram os dados obtidos por Coelho *et al.* (2010), em que os maiores índices de sujeito nulo se deram justamente em textos de alunos dos anos finais do EF.

Portanto, trabalhar com a modalidade escrita em sala de aula configura-se um desafio. Isso porque os discentes tendem a manifestar em seus textos os mesmos fenômenos da fala,

como preencher, excessivamente, o sujeito de referência definida, comportamento linguístico estereotipado que é estigmatizado na escrita representativa de eventos de maior letramento.

2 VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NOS DOCUMENTOS OFICIAIS E NA PRAXE ESCOLAR

Este capítulo pretende promover uma análise das orientações oficiais sobre o ensino no que diz respeito à abordagem da variação linguística nas aulas de LP, tanto em âmbito nacional, com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), quanto em âmbito local, com o currículo mínimo da Prefeitura de Itatiaia, onde se situa a escola definida como *locus* para a aplicação da mediação pedagógica proposta neste trabalho. A partir dessa análise, pretende-se fazer um levantamento da descrição do quadro pronominal e do tópico “sujeito nulo” em coleções de livros didáticos destinados ao EF, verificando até que ponto as orientações oficiais encontram eco nessas obras. Por fim, serão apresentadas experiências docentes no tratamento da variação linguística em sala de aula, obtidas por meio de questionários aplicados pela autora desta pesquisa a professores que atuam em turmas do EF, com o objetivo de promover uma reflexão sobre a praxe escolar no que diz respeito ao tratamento do tema da variação linguística no ensino de LP.

2.1 Orientações Oficiais para o Ensino

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) surgem como parte do *Plano Decenal de Educação para Todos* cujo objetivo era, em suma, criar uma unidade no ensino do país, propiciando uma “uniformização” da ação docente. Para além das discussões acerca de sua pertinência, é evidente que sua implementação promoveu uma considerável autonomia das escolas, que, de modo geral ou mais específico, passaram a discutir a construção de seus currículos. Assim, quando tomados como base, os parâmetros suscitam discussões acerca da aplicabilidade e importância de um ou outro conteúdo, a fim de que a sala de aula seja um ambiente para o surgimento e aperfeiçoamento de competências e habilidades necessárias para a vida escolar ou extraescolar do educando.

Publicados em 1998, os PCN são voltados para cada uma das áreas de conhecimento — interligadas pelos denominados temas transversais — e divididos em ciclos, a fim de desfragmentar o conhecimento: o primeiro e o segundo ciclos referentes aos anos iniciais do EF; o terceiro e o quarto, aos anos finais. Em cada um dos ciclos é possível perceber os objetivos a serem desenvolvidos bem como os conteúdos a serem trabalhados, de forma a permear os eixos temáticos, advindos dos temas transversais; além disso, há critérios para a

avaliação e orientações didáticas. Especificamente para este trabalho, analisou-se o documento referente ao terceiro ciclo (6º e 7º anos do EF) de LP.

Segundo o próprio documento, sua elaboração visava ao respeito às diversidades culturais, regionais e políticas sem desconsiderar a necessidade de definir referenciais nacionais comuns aos processos educativos de todo o país. Em outras palavras, por um lado, pretendia-se o respeito à diversidade (especificamente, no caso das aulas de LP, às variedades linguísticas); por outro, também se objetivava a padronização do ensino daqueles conhecimentos socialmente definidos como imprescindíveis.

Em meio aos debates sobre o êxito ou fracasso escolar e sobre a tentativa de promover um aprendizado mais qualitativo, o ensino de LP acabou por tornar-se central na discussão de todas as demais disciplinas, visto que o domínio da leitura e da escrita, cuja não concretização culmina no fracasso escolar e em índices cada vez maiores de repetência, é fundamental para o desenvolvimento de todo estudante. Em vista disso, a noção de como o ensino de LP se daria de forma ideal alterou-se com o passar dos anos.

Entre as décadas de 60 e 70 do século passado, o ensino fora integralmente orientado pela perspectiva tradicional, o que parecia adequado, já que os estudantes que frequentavam a escola falavam algo próximo àquela gramática prescrita pelos manuais, a norma culta comum *standard*, nos termos de Faraco (2008). Somente a partir da década de 80, críticas consistentes com relação a esse modelo de ensino descontextualizado e afastado da realidade linguística dos discentes começam a surgir embasadas pelos estudos linguísticos em ascensão, promovendo assim reflexões acerca da necessidade de reformulação do ensino de LP:

A divulgação [desses estudos] desencadeou um esforço de revisão das práticas de ensino da língua, na direção de orientá-las para a ressignificação da noção de erro, para a admissão das variedades linguísticas próprias dos alunos, muitas delas marcadas pelo estigma social, e para a valorização das hipóteses linguísticas elaboradas pelos alunos no processo de reflexão sobre a linguagem e para o trabalho com textos reais, ao invés de textos especialmente construídos para o aprendizado da escrita. (BRASIL, 1998, p. 18)

Desse modo, embora a tradição gramatical e a noção de certo *vs.* errado ainda façam parte da prática escolar, é consenso que o uso efetivo da língua deve ser o ponto de partida para o aprendizado de LP e o caminho para atingir o objetivo de ampliar o domínio ativo do discurso em diversas situações comunicativas. Assim, a plena participação social, objetivo primeiro dos PCN, dar-se-ia mediante o domínio da linguagem, enquanto atividade discursiva e cognitiva, e da língua, no que concerne à adequação de seu uso aos contextos a que o

estudante esteja exposto. Para tanto, a escola deve promover a ampliação do conhecimento linguístico do aluno, levando em conta a variedade que ele adquiriu naturalmente no seio familiar, a fim de fazê-lo capaz de ler e produzir textos eficazes nas mais distintas situações, resultado impossibilitado se o professor pautar o ensino apenas na variedade preconizada pelas gramáticas tradicionais como realidade absoluta.

Nessa perspectiva

(...) língua é um sistema de signos específico, histórico e social, que possibilita a homens e mulheres significar o mundo e a sociedade. Aprender a língua é aprender não somente palavras e saber combiná-las em expressões complexas, mas apreender pragmaticamente seus significados culturais e, com eles, os modos pelos quais as pessoas entendem e interpretam a realidade e a si mesmas. (BRASIL, 1998, p.20)

Para os PCN, o professor de língua materna deve priorizar o conhecimento linguístico pautado nas práticas sociais do aluno para que as aulas de LP se comprometam com a criação de condições eficazes, de maneira que o aluno desenvolva sua competência discursiva. Por conseguinte, o aluno deve aprender, além da norma de prestígio que não lhe pode ser negada, os usos variados da língua, a fim de produzir diferentes efeitos de sentido e adequar o texto a diferentes situações de interlocução oral ou escrita.

Ainda consoante os parâmetros, o ensino não deve pautar-se na pura análise de letras/fonemas, sílabas, palavras, sintagmas e frases que, descontextualizadas, nada têm de proximidade com a competência discursiva do educando. Nesse ponto, salienta-se a importância do texto, não como pretexto, mas como pano de fundo para a criação de situações em que o aluno possa operar a própria linguagem, construindo paradigmas próprios e levantando hipóteses sobre os aspectos contextuais e estruturais da língua.

Dessa forma, a atividade metalinguística deve apoiar o ensino cuja

(...) referência não pode ser a gramática tradicional. A preocupação não é reconstruir com os alunos o quadro descritivo constante dos manuais de gramática escolar (...). O que deve ser ensinado não responde às imposições de organização clássica de conteúdos na gramática escolar, mas aos aspectos que precisam ser tematizados em função das necessidades apresentadas pelos alunos nas atividades de produção, leitura e escuta de textos. (BRASIL, 1998, pp. 28 e 29)

Nessa perspectiva, a ideia de uma língua única subjacente às gramáticas normativas e às metodologias de ensino tradicionais não se sustenta. Primeiro porque a língua que se escreve não é idêntica à que se fala; segundo, porque a tendência de considerar o sistema escrito como regra de referência pode pressupor a inexistência de variação na modalidade

escrita da língua, quando, na realidade, tanto o falar quanto o escrever bem requerem a adequação aos diferentes contextos comunicativos. Dessa forma, consoante os PCN (pp. 32-33), o professor deve, portanto, progressivamente ensinar o aluno a

- i. utilizar a língua de modo a atender suas demandas sociais;
- ii. conhecer e valorizar as variantes, combatendo o preconceito linguístico;
- iii. reconhecer e valorizar a linguagem de seu grupo como adequada e eficiente;
- iv. usar os conhecimentos adquiridos por meio da análise linguística para expandir a sua capacidade de monitoração das possibilidades de usos da LP.

A escolha dos conteúdos deve pautar-se em dois eixos básicos explicitados a seguir:

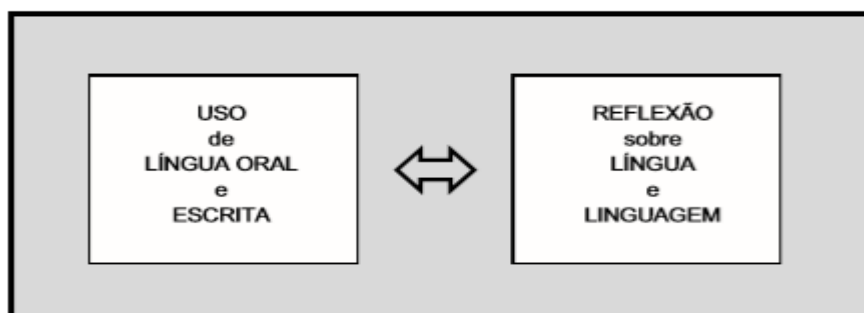


Figura 1: Eixos norteadores para o ensino de língua

Fonte: Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental, p. 34

O professor deve, portanto, selecionar os conteúdos de modo a priorizar as necessidades apresentadas pelos alunos com a finalidade de ampliar a competência linguística destes, de modo a promover reflexões acerca da estrutura e do funcionamento da língua por meio do trabalho com suas diferentes variedades. Dessa forma,

[no] ensino-aprendizagem de diferentes padrões de fala e escrita, o que se almeja não é levar os alunos a falarem certo, mas permitir-lhes a escolha da forma de fala a utilizar, considerando as características e condições do contexto de produção, ou seja, é saber adequar os recursos expressivos, a variedade de língua e o estilo às diferentes situações comunicativas: saber coordenar satisfatoriamente o que fala e escreve e como fazê-lo, saber que modo de expressão é pertinente em função de sua intenção enunciativa. (BRASIL, 1998, p. 31)

Em suma, além da resignificação da noção de erro, os PCN preconizam o eixo USO-REFLEXÃO-USO. Por conseguinte, a escola deve propiciar a ampliação da competência linguística do aluno. O professor, enquanto mediador, leva o discente a perceber criticamente

o uso que faz do aparato linguístico, para que, após uma reflexão, seja capaz de alinhar sua atividade linguística aos diversos contextos comunicativos aos quais seja exposto.

Ainda nessa perspectiva de orientações para o ensino, foi homologada em 2017 a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que constitui um documento que norteia as habilidades e competências necessárias aos estudantes em cada fase da vida escolar, a fim de promover um ensino qualitativo que busque aproximar o conteúdo das escolas públicas e privadas, promovendo oportunidades pares a todos os discentes. A seção do documento destinada ao EF é dividida em cinco áreas: linguagens, matemática, ciências humanas, ciências da natureza e ensino religioso. Dentro das competências específicas de cada grande área, há as competências específicas de cada componente (em linguagem, por exemplo, as competências específicas do ensino de LP).

A abordagem desenvolvida no componente de LP promove uma atualização daquela já prevista pelos PCN: a perspectiva enunciativa-discursiva da linguagem. A proposta visa a um ensino de língua materna que favoreça o letramento do aluno, de modo que este possa participar, significativa e criticamente, das práticas sociais em que esteja inserido. Tal ensino dividir-se-á em quatro eixos (leitura, produção de textos, oralidade e análise linguística/semiótica) e ressalta a importância de suscitar reflexões

sobre os fenômenos da mudança linguística e da variação linguística, inerentes a qualquer sistema linguístico, e que podem ser observados em quaisquer níveis de análise. Em especial, as variedades linguísticas devem ser objeto de reflexão e o valor social atribuído às variedades de prestígio e às variedades estigmatizadas, que está relacionado a preconceitos sociais, deve ser tematizado. (BRASIL, 2016, p. 79)

Especificamente em relação à variação, pretende-se levar o aluno a

- i. conhecer algumas das variedades linguísticas do português do Brasil e suas diferenças fonológicas, prosódicas, lexicais e sintáticas, avaliando seus efeitos semânticos;
- ii. discutir, no fenômeno da variação linguística, variedades prestigiadas e estigmatizadas e o preconceito linguístico que as cerca, questionando suas bases de maneira crítica (p. 81).

Já desde a implementação dos PCN, os municípios e estados convergiram para a necessidade de construir o conteúdo programático em consonância com as orientações oferecidas pelos documentos de âmbito nacional. No entanto, ao analisarmos o currículo da

rede de ensino da Prefeitura de Itatiaia, percebemos que a relevância dada à variação linguística ainda é pequena.

O documento com as orientações para professores da rede pública itatiaense foi reformulado em 2016, após reuniões e discussões entre os docentes de cada área de conhecimento com a finalidade de revisar o anterior e adequá-lo à BNCC.

No que concerne ao formato, a matriz curricular de LP divide-se em três eixos: Leitura, Uso da Língua e Produção Textual. Embora as orientações tenham sido elencadas por docentes em exercício e justificadas pela necessidade de o ensino de língua materna ser desenvolvido com o objetivo de adequar-se às indicações dos documentos nacionais, percebe-se que a ênfase dada à variação linguística ainda é preterida em favor dos conteúdos tradicionalmente privilegiados.

No entanto, há três menções ao fenômeno da variação linguística na matriz da segunda fase do EF (p. 1, 2 e 16) que merecem destaque:

- i. o reconhecimento de marcas do registro coloquial (no primeiro bimestre do 6º ano);
- ii. a identificação e valorização das ocorrências de variações linguísticas (no segundo bimestre do 6º ano);
- iii. a seleção e o emprego de palavras adequadas em função do tipo de produção, da finalidade social do texto e do nível de formalidade desejado pelo enunciador (no quarto bimestre do 9º ano).

Não obstante o documento não desenvolva detalhadamente a abordagem da variação linguística nas aulas de LP, cabe ao professor a consideração das orientações, a fim de contemplar, em sala de aula, os fenômenos variáveis. Entretanto, ao negligenciar o conceito de língua a ser ensinada e a variação inerente a ela, o conteúdo programático acaba se restringindo, na prática, ao ensino da gramática normativa.

2.2 Variação Linguística e Descrição do “Sujeito Oculto” nos Livros Didáticos

Os livros didáticos configuram um importante recurso para o processo ensino-aprendizagem, uma vez que podem ser o único material de apoio ante a falta de recursos para o acesso a textos, por exemplo, de maneira que se faz pertinente a análise dessas obras, a fim de verificar se a abordagem fornecida por elas acerca do estudo do tópico “sujeito oculto” ou desinencial está de acordo com as orientações dos documentos oficiais quanto à abordagem

do fenômeno da variação linguística. Para tanto, selecionamos três coleções destinadas ao EF, que passam a ser analisadas a seguir.

Na coleção *Português: linguagens*, de Cereja e Magalhães (2015), os capítulos são divididos em cinco sessões principais: estudo do texto, produção de texto, para escrever com adequação/coerência/coesão/ expressividade, a língua em foco e de olho na escrita.

Ao fim de cada volume, apresenta-se o “Manual do Professor”, sessão de orientações didático-metodológicas embasadas por referências bibliográficas de importantes estudos linguísticos. Em tais orientações revela-se uma proposta consoante os PCN, em que se pretende, segundo os autores, tanto reavaliar a supervalorização de alguns conteúdos quanto trazer uma mudança de postura em relação à língua, eliminando a noção de erro e inserindo a ideia de adequação linguística. Para isso, propõe-se o ensino dos conteúdos normativos necessários para o “exercício de um mínimo de metalinguagem”, mas com uma abordagem de língua segundo a perspectiva enunciativa, isto é, como promotora de ação e interação social.

No entanto, na seção que trata dos tipos de sujeito, a descrição para as possibilidades de sujeito preenchido ou nulo é semelhante àquela encontrada nas gramáticas de base tradicional estudadas na seção 1.1. Os autores definem como sujeito desinencial aquele que “está implícito na desinência do verbo” (p. 107), utilizando como exemplo a frase “(**Você**) não **acha**, Galfield?” (p.107). Exemplo insuficiente se considerada a definição dada pelos autores, visto que a forma verbal “acha” pode ser associada a <ele>, <a gente> e <você>, não sendo, pois, suficiente sua desinência, ou seja, a identificação do sujeito (*você*, segunda pessoa indireta) se dá pelo contexto comunicativo e não por marca flexional do verbo. Ao proporem tal definição de sujeito desinencial, os autores negligenciam a entrada de novos elementos no sistema pronominal do português e a consequente redução do inventário de desinências número-pessoais.

Embora utilizem textos de gêneros diversos (cartum, quadrinho, fábula), as atividades propostas exploram apenas o reconhecimento dos tipos de sujeito e a possibilidade de os sujeitos expressos serem deslocados na estrutura oracional, conforme se pode observar na figura a seguir, que traz um exercício tradicional de identificação de sujeito desinencial:

EXERCÍCIOS

Leia o texto a seguir e responda às questões de 1 a 4.

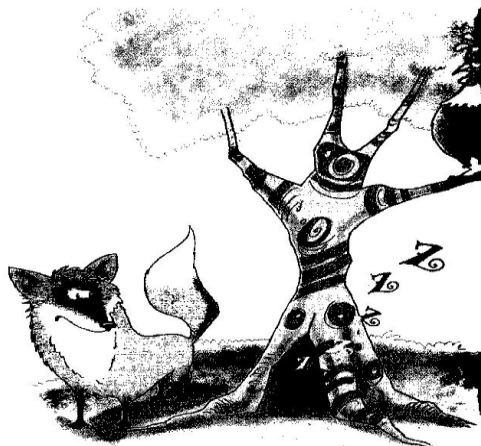
O cão, o galo e a raposa

Um cão e um galo que tinham feito amizade iam juntos por uma estrada. Quando veio a noite, o galo subiu numa árvore, enquanto o cão se aninhou no oco de um tronco. Adormeceram. Como de costume, o galo cantou antes de o dia nascer. Uma raposa, escutando-o, correu até a árvore e pediu para ele descer: queria beijar um animal de voz tão bela. O galo respondeu-lhe:

— Acorde antes o porteiro que está dormindo ao pé da árvore. Quando ele acordar, descerei.

Quando a raposa foi conversar com o cão, ele saltou sobre ela e a despedaçou. [...]

(Esopo. *Fábulas*. Porto Alegre: L&PM, 1997. p. 133.)



1. Leia estas orações do texto:

"Um cão e um galo [...] iam juntos por uma estrada."
"o galo subiu numa árvore"
"Adormeceram."
"Quando ele acordar"
"descerei."

a) Em qual(is) delas o sujeito é desinencial?

Figura 2. Atividade para identificação de sujeito desinencial
Fonte: Português: Linguagens, 7, (CEREJA; MAGALHÃES, 2015), pg. 108

Embora essa coleção seja aclamada em escolas públicas e privadas, a descrição morfossintática do tópico “tipos de sujeito”, em especial o “oculto” ou “desinencial”, ainda é ancorada na GT, de maneira que não contempla a realidade linguística da variedade brasileira do português. Em outras palavras, não se fala sobre o fato de a posição do sujeito aparecer frequentemente preenchida sobretudo na fala espontânea, o que, na prática, passa a crença de que o PB é uma língua com *status* de sujeito nulo.

A coleção *Para Viver Juntos: Português*, de Costa, Marchetti e Soares (2015) estrutura-se apresentando dois textos de cada gênero na seção “estudo do texto” e, a partir dos modelos apresentados, propõe produções. Há ainda as seções: “reflexão linguística” em que os conteúdos gramaticais são explorados; “língua viva”, em que se apresentam os conceitos a partir de situações de uso (p. 310); “questões de escrita”, destinada à abordagem de ortografia e pontuação; “oralidade” e “interligados”, propondo projetos interdisciplinares. Ao fim de cada volume, propõe-se um jogo para revisar o conteúdo anual.

Especificamente na sessão “Manual do Professor”, percebe-se que a concepção de língua se assemelha àquela proposta pelos PCN inclusive no que tange às competências necessárias aos alunos: a discursiva, a linguística e a estilística. A primeira, para que o aluno seja capaz de produzir discursos adequados às situações enunciativas; a segunda, para que sejam desenvolvidos os saberes necessários para a construção de textos orais ou escritos, com maior ou menor grau de formalidade, “independente da norma-padrão, escolar ou culta” (p. 295); a última, por fim, refere-se à capacidade de escolha dos recursos da língua, dentre todos os disponíveis, para a finalidade a que o texto produzido se proponha.

Não obstante esse ideal de ensino, a abordagem dada ao fenômeno focalizado nesta pesquisa é semelhante àquela proposta pela coleção estudada acima e, conseqüentemente, ao que é prescrito pelas gramáticas normativas. Os autores, por meio de uma das atividades, explicitam ainda que o sujeito oculto/desinencial pode ser usado como um mecanismo para evitar a repetição de termos, como podemos ver a seguir:

Leia a fábula “A raposa e as uvas”, de Esopo, observando o sujeito das orações.

A raposa e as uvas
A raposa passou embaixo de uma parreira carregada de lindas uvas.
A raposa ficou com muita vontade de comê-las.
A raposa deu muitos saltos, tentou subir na parreira, fez tudo que podia, mas a raposa não conseguiu.
A raposa foi embora, depois de muito tentar, dizendo:
– Eu nem estou ligando para as uvas. Elas estão verdes mesmo...

Moral: Quem desdenha quer comprar.

Domínio público.

a) Observe os sujeitos das orações desse texto. O que é possível identificar?
b) Reescreva a fábula no caderno empregando o sujeito desinencial para evitar as repetições do mesmo termo.

Figura 3: Atividade para emprego do sujeito oculto/desinencial

Fonte: *Para Viver Juntos: Português* (COSTA; MARCHETTI; SOARES, 2015), p. 196

Percebe-se na atividade o caráter tradicional de metalinguagem em que o aluno é levado, mecanicamente e sem maiores reflexões acerca do fenômeno, ao apagamento do sujeito de terceira pessoa representado pelo sintagma nominal “a raposa”. Ao analisar o comando da questão, é patente a percepção de que o exercício explora o tema de maneira superficial, sem chamar atenção para o fenômeno de variação no preenchimento/apagamento do sujeito. Primeiramente porque parece ignorar que o apagamento do sujeito não é o único recurso com o propósito de evitar a repetição de um SN, visto que na última oração a fábula apresenta o uso do pronome sujeito <elas> com a mesma finalidade (“**E**las estão verdes mesmo...”); além disso, não é explorado, por parte dos autores, o emprego da forma

pronominal <eu> preenchendo a posição de sujeito em uma oração com verbo cuja desinência número-pessoal é específica de primeira pessoa (“**Eu** nem estou ligando para as uvas”).

Por fim, a coleção *Singular e Plural: Leitura, Produção e estudos da linguagem*, de Figueiredo, Baltazar e Goulart (2015), é estruturada de forma bem distinta das demais. A obra subdivide-se em três cadernos: o primeiro dedicado à leitura e produção; o segundo, às práticas de literatura; o último, aos estudos de língua e linguagem. Assim como as outras obras analisadas anteriormente, essa última coleção apresenta uma seção final denominada “Suplemento com orientações para o professor”, a fim de orientar o docente.

Nesse suplemento, os autores criticam o ensino pautado na concepção de língua inflexível que, orientado pelos estudos normativos, prioriza uma variedade distante dos usos reais. Dessa forma, a concepção adotada salienta o fato de que a diversidade de contextos sócio-cultural-econômicos dos alunos implica, necessariamente, a existência de uma diversidade linguística que deve ser aceita pela escola, a fim de combater o preconceito linguístico fundado na falsa crença de que existe uma variedade melhor que as outras⁷. Essa concepção oportuniza que os alunos percebam que o trânsito entre a variedade que eles dominam e aquela praticada pelos indivíduos cultos da sociedade em situações de monitoramento da fala ou da escrita (cf. FARACO, 2008) permite a ampliação da cidadania, pois lhes possibilita a comunicação nos mais variados contextos comunicativos.

Em síntese, nas aulas de Língua portuguesa, o fortalecimento da cidadania pode ser alcançado de várias formas: uma delas é abordar, ao mesmo tempo, noções de variação linguística e trabalhar as variedades de prestígio como parte do conjunto das variáveis da nossa língua portuguesa. (FIGUEIREDO, BALTAZAR e GOULART, 2015, p. 292)

Todavia, na prática, a obra acaba assumindo uma abordagem semelhante às observadas nas outras coleções, associando a opção pela omissão do sujeito à possibilidade de este ser recuperado pela desinência verbal e dizendo ser essa uma alternativa para evitar a repetição excessiva de alguns vocábulos (p. 265). Essa percepção pode ser evidenciada nas atividades propostas e reproduzidas na figura 4:

⁷ Embora os autores utilizem a expressão “variante”, aqui se usa *variedade* para maior precisão terminológica. O termo *variante* designa um elemento que concorre com outro(s) para a realização de um fenômeno variável (p. ex. a posição preenchida vs. a posição vazia dos sujeitos de referência definida), o que se distingue de *variedade*, que constitui um conjunto de hábitos linguísticos que perfazem uma norma social de uso da língua.

a) Quais são o sujeito e o núcleo do sujeito na oração “O delegado mandou pedir um cafezinho para o preso”?

b) De que tipo é esse sujeito: simples ou composto? Justifique.

c) Releia este trecho:

“O delegado mandou pedir um cafezinho para o preso e perguntou se a cadeira estava confortável, se ele não queria uma almofada. **Depois perguntou:** [...]”

I. Na oração destacada, quem foi que perguntou?

II. O que você observou na oração para responder à pergunta anterior?

d) Fizemos algumas modificações nesse trecho que você releu. Leia.

O delegado mandou pedir um cafezinho para o preso e o delegado perguntou se a cadeira estava confortável, se ele não queria uma almofada. Depois o delegado perguntou:

I. O que foi modificado nesse trecho?

II. O que você achou da modificação? Justifique sua opinião.

III. Em sua opinião, por que o autor optou por não escrever todos os sujeitos de todos os verbos desse trecho?

Figura 4: Atividade para comparação entre preenchimento e apagamento de sujeito
 Fonte: FIGUEIREDO, BALTAZAR e GOULART, 2015, p. 264

Observa-se que, ao propor a comparação entre os trechos, primeiro com o sujeito nulo e depois com a posição subjetiva preenchida pelo sintagma nominal “o delegado”, os autores esperam que “os alunos considerem que o texto ficou repetitivo” (p. 489), salientando assim a noção de que a estratégia de apagamento do sujeito seria uma possibilidade para evitar a repetição desnecessária de termos. Entretanto, na página seguinte, ao comentar a resolução das questões — no exemplar destinado ao professor — a obra orienta que é necessário ressaltar que, quando em contextos estruturais cuja desinência verbal possa referir-se a mais de uma pessoa do discurso, o sujeito deve ser preenchido, a fim de evitar ambiguidade. Para ilustrar, os autores apontam o exemplo:

(01) Pedro e eu nos encontramos no pátio. **Estava** nervoso. (p. 490)

Na situação apresentada, o verbo *estava* pode ser atribuído tanto ao pronome <eu> quanto ao nome <Pedro>, sendo, pois, necessário o preenchimento. Percebe-se que o exemplo envolve a 1ª e a 3ª pessoas do singular tal como a descrição da GT, de maneira que os autores não consideram a entrada de novos elementos que se combinam com verbos com desinência número-pessoal zero (como <você> e <a gente>) no quadro pronominal do PB.

Após a análise dos livros didáticos foi possível perceber que, embora os autores se apresentem adeptos da concepção de língua flexível e proponham-se a elaborar um estudo consoante as orientações dos documentos oficiais, a descrição dos fenômenos linguísticos

ainda é pautada na tradição normativa e não contempla a variação linguística. No que diz respeito ao fenômeno variável focalizado nesta pesquisa, a variação em direção ao preenchimento da posição de sujeito no PB não foi sequer considerada na descrição linguística dos textos utilizados nem nos exercícios propostos pelos autores das coleções analisadas quando trataram do tópico “tipos de sujeito”. Essa insuficiência dos livros didáticos no tratamento da variação na descrição morfosintática contribui, direta ou indiretamente, para que os docentes continuem a programar suas aulas priorizando a norma prescrita pelos compêndios tradicionais em detrimento dos usos que efetivamente ocorrem na variedade brasileira do português.

2.3 Práticas Docentes

Esta seção descreve os resultados de uma pesquisa realizada pela autora deste trabalho com docentes de LP que atuam no EF de escolas públicas tanto da rede estadual (RJ) quanto dos municípios de Barra Mansa, Volta Redonda e Itatiaia, tendo como propósito traçar um panorama da abordagem em sala de aula da variação linguística, em especial acerca do trabalho com os tipos de sujeito e com o quadro pronominal.

Para tal, foi aplicado um questionário (Anexo 2) a vinte professores⁸, dezoito mulheres e dois homens, com idades entre 28 e 60 anos, cujo tempo de profissão variou consideravelmente: um professor tem menos de cinco anos de docência; cinco têm entre 6 e 10 anos de profissão; três têm entre 11 e 15 anos e os outros onze têm mais de 16 anos de atividade docente. Quanto ao nível de formação, um entrevistado alegou já ter cursado mestrado; quinze afirmaram possuir especialização (presencial ou à distância) e quatro não continuaram os estudos após o término da graduação.

Desses professores, dois atuam nas redes pública e privada, enquanto o restante atua apenas em rede pública. Três professores têm mais de 40 tempos de aula semanais; seis, entre 31 e 40 tempos; outros seis têm entre 21 e 30, enquanto quatro professores cumprem menos de 20 tempos. Um dos informantes não respondeu sobre sua carga horária.

Ao serem questionados acerca do tempo dedicado ao ensino de gramática, 25% dos docentes afirmaram utilizar todo o tempo para tal finalidade, 65% dedicam metade do tempo a esse propósito e outros 10% utilizam pouco tempo das aulas para conteúdos gramaticais. De todo modo, nenhum docente afirmou ter deixado de abordar tal ensino em suas aulas. Quanto

⁸ Os nomes de cada um dos entrevistados foram mantidos em sigilo, sendo designados aqui pela letra “P” (Professor) e um número de 1 a 20.

às justificativas para tal divisão de tempo, as respostas foram variadas, dentre as quais destacamos as seguintes:

A maior parte do tempo [é dedicado ao ensino de gramática], pois tento fazer com que o aluno saiba distinguir a norma culta da coloquial, realizando construções cultas. (P 01)

O desconhecimento gramatical dificulta a interpretação textual. (P 06)

Porque acho muito importante qualquer pessoa saber ler e escrever corretamente. (P 11)

Cabe ressaltar, no que tange às respostas supracitadas, que a fala dos docentes reflete o senso comum sobre a justificativa subjacente ao ensino de gramática: ou pretensamente levar o aluno a produzir construções cultas em oposição ao registro coloquial (considerado, por vezes, inadequado para o ambiente escolar), ou a crença de que tal ensino desenvolve, por si só, as habilidades de leitura e escrita. Tal pensamento vai de encontro ao que Perini (2005, p. 27 e 28) afirma. Segundo o estudioso, não há evidências de que o ensino de gramática contribua para o desenvolvimento dessas habilidades, o que ocorre é o contrário: em geral, os alunos que leem e redigem bem é que estão aptos a compreender melhor a gramática, não o inverso.

Quanto à abordagem do tema variação linguística em sala de aula, três professores afirmaram não o fazer, e os que disseram abordar o assunto o fazem devido a exigências dos currículos das redes em que trabalham ou por conta de situações passíveis de “correção” da variedade do aluno, quando então mencionam os tipos de variação, principalmente as regionais. Entre os entrevistados, os informantes P 08 e P 20 ressaltaram a importância de o trabalho com variação contemplar a adequação linguística. Observem-se algumas respostas obtidas:

O tema é trabalhado ao demonstrar a importância do domínio da variedade de prestígio. (P 17)

Acho importante sempre assinalar a questão da adequação da língua e (...) mostrar para eles [os alunos] os níveis da língua. (P 08)

Mostrando que não existe certo ou errado na fala. (P 20)

Sempre trabalho com variação regional, através do uso de cordéis e canções, principalmente do Nordeste. (P 15)

Percebe-se que as respostas não foram muito precisas, tendo focado, em geral, no contraste entre a variedade de prestígio e a do aluno. Além disso, a fala do entrevistado 15 revela um tratamento comum dos livros didáticos e do ensino tradicional, que entendem a variação linguística apenas no âmbito regional, exemplificando com componentes fonológicos e lexicais (sotaques e gírias locais), como se não houvesse variação nos demais componentes da gramática (morfológico e sintático).

No que concerne ao quadro pronominal, os entrevistados relataram, em sua maioria, ensinar os tipos de pronomes (11 professores), alguns relacionando um tipo a outro e associando-os à função sintática exercida. Quatro docentes ressaltaram a importância do ensino dos pronomes enquanto recursos coesivos, e somente dois afirmaram apresentar as “variações incorporadas no nosso dia a dia [como por exemplo] *ocê (s)* e *a gente*” (P 01). Veja-se o depoimento a seguir:

Primeiro apresento o quadro pronominal de acordo com a gramática normativa. Depois mostro os pronomes que caíram em desuso e quais usamos agora para substituir, mas faço isso apenas oralmente. (P 16)

Essa resposta contrasta com a maioria dos professores que participaram da pesquisa. É possível perceber que, na prática, a grande parte dos docentes acaba reproduzindo o quadro tradicional de pronomes, desconsiderando a ampliação já evidenciada anteriormente.

A última questão solicitava que os professores dissessem o que consideram importante no ensino de tipos de sujeito. Nove entrevistados afirmaram valorizar a distinção entre os tipos de sujeito previstos pela GT; cinco ressaltaram a importância de aliar o ensino de tal conteúdo às regras de concordância verbal; três afirmaram que o conhecimento dos tipos de sujeito auxilia na interpretação textual, tendo um deles afirmado ser esse conteúdo necessário para que o aluno consiga organizar os termos numa construção frasal; os outros dois entrevistados disseram que a identificação é mais importante que a classificação. É importante ressaltar que nenhum dos entrevistados mencionou o fenômeno do preenchimento do sujeito no tratamento que a GT denomina de “sujeito oculto” ou “desinencial”, o que revela um ensino ainda centrado na descrição tradicional.

Pelo que se pôde observar, ainda é frequente na fala dos docentes uma visão de ensino calcada nas prescrições normativas cujo foco se debruça, na maioria das vezes, na metalinguagem, segundo a qual ainda se consideram as possibilidades de variação linguística como erros a serem corrigidos, como é evidenciado nas falas destacadas a seguir:

Dedico a maior parte das aulas ao ensino de gramática para manter a unidade da língua. (P 03)

(...) pois a maioria dos alunos não fala corretamente e por consequência escreve errado (...). (P 14)

Embora os professores tenham manifestado conhecer a orientação dos documentos oficiais sobre a abordagem da variação linguística em sala de aula, na prática, reduzem-na à variação regional ou ao contraste entre a variedade prescrita pelas gramáticas normativas e a variedade do aluno, sendo esta sujeita frequentemente à correção.

Diante dessa praxe pedagógica, a presente pesquisa-ação traz uma contribuição para a abordagem de fenômenos morfossintáticos do português a partir da perspectiva da variação linguística. Assim, no tratamento do tópico “sujeito oculto” não será considerada somente a variante prestigiada pela tradição, mas também a inovadora num contínuo que vai de textos orais a escritos, de maneira que os alunos possam fazer escolhas linguísticas a depender do contexto comunicativo.

3 FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Este capítulo apresentará o aporte teórico e a metodologia que conduziram a presente pesquisa. Quanto à fundamentação teórica, serão aduzidas as contribuições da Teoria da Variação para o ensino de LP, com ênfase nos contínuos de variação linguística propostos por Bortoni-Ricardo (2004), bem como serão mostrados o processo de retextualização segundo Marcuschi (2010) e as estratégias de referenciação, a partir dos quais se construiu a mediação pedagógica aplicada. Do mesmo modo, serão levantadas informações pertinentes ao estudo dos gêneros textuais em sala de aula, focalizando as características peculiares aos gêneros selecionados para a mediação. Quanto aos aspectos metodológicos, serão explicitados o tipo de pesquisa, o perfil da escola que serviu de *locus* para o trabalho desenvolvido e o planejamento da mediação pedagógica realizada.

3.1 Teoria da Variação e Ensino

Historicamente, com a democratização do ensino, ficou mais evidente uma série de fenômenos linguísticos que marcam a distância entre as modalidades falada e escrita da língua no Brasil, trazendo à tona o desafio de lidar, em sala de aula, com as variedades trazidas por alunos representantes dos mais diversos segmentos sociais, haja vista o ensino de gramática na escola ainda se orientar pelo padrão formulado no século XIX a partir de usos linguísticos lusitanos (*vide* o quadro pronominal comumente apresentado pelos livros didáticos de LP), que acabou sendo adotado pelas elites brasileiras da época como norma oficial para a escrita (cf. PAGOTTO, 1998). Com o passar do tempo, o campo de estudos linguísticos ascendeu e tornou possível a reflexão acerca da ideia que se tinha de língua e, conseqüentemente, como deveria pautar-se seu ensino.

Conforme lembram Coan e Freitag (2010), Willian Labov, linguista norte-americano, propôs que a língua, enquanto fenômeno variável (logo, passível de mudanças), deveria ser compreendida a partir de sua relação com as comunidades de fala. Desse modo, seria possível perceber a existência de variação, condicionada por fatores estruturais ou não, contribuindo para a noção de heterogeneidade linguística, o que tornou possível conceber um novo paradigma de ensino de língua materna que, se norteado por tais ideias, seria capaz de ampliar a competência linguística do discente de modo mais eficaz do que aquele feito na tradição escolar.

Tal perspectiva opôs-se aos modelos teóricos formulados por Saussure e Chomsky,

inaugurando a conhecida e recente (a partir da década de 60 do século passado) Sociolinguística ou Teoria da Variação, que, a partir do estudo de manifestações reais de uso da língua na comunidade de fala, contribuiu para a compreensão de que a variação e a mudança na língua não se davam de forma caótica, mas sim sistemática, através de variantes diversas que concorrem para “dizer a mesma coisa”.

Os estudos da Teoria da Variação aplicados ao ensino permitiram que chegasse à escola a consideração de que os falantes manifestam uma ou outra variante a depender de condicionamentos linguísticos e extralinguísticos. A partir dessa perspectiva, as aulas de LP poderiam promover um ensino mais consciente sobre fenômenos linguísticos variáveis, apresentando não só a variante prestigiada pela tradição, típica de contextos comunicativos mais formais, mas também aquela(s) que o aluno domina, de modo a combater a noção equívoca de certo e errado. Essa mudança de postura acaba propiciando a concretude do ideal USO-REFLEXÃO-USO, promovendo um ensino mais significativo e desmistificando a ideia de língua inferior, responsável pela consolidação de estigmas provocados pelas diferenças diatópicas, diastráticas, diafásicas e diaméricas (cf. COAN; FREITAG, 2010).

Nessa mesma linha de raciocínio, Bagno (2004) afirma que, com o advento da Sociolinguística,

(...) ficou difícil aceitar declarações genéricas do tipo: “Em português tal coisa se diz assim”. (...) A Sociolinguística acentuou ainda mais a inadequação das gramáticas normativas tradicionais, que sempre trataram a língua como se ela fosse uma coisa só, um bloco compacto e uniforme, imóvel e imutável. Por isso, fica muito difícil, hoje em dia, aceitar como verdade absoluta as coisas que vêm escritas em livros que se chamam apenas *Gramática da língua portuguesa*. Esses livros não especificam a variedade de língua portuguesa com que estão trabalhando, e tentam impor suas explicações e suas regras para todas as muitas e muitas variedades da língua. (BAGNO, 2004, p. 43)

Outra importante contribuição da Teoria da Variação constitui-se nos bancos de dados coletados a partir de situações reais que, além de fomentar os estudos descritivos da LP, auxiliam o professor a experienciar com os alunos o caráter heterogêneo da língua. Segundo Coan e Freitag (2010), o docente que se propõe a levar os resultados de pesquisas linguísticas produzidas a partir desses dados pode trazer ganhos significativos para o processo de ensino-aprendizagem, além de proporcionar pertinentes discussões acerca da existência de variantes e da formação de estereótipos e preconceitos linguísticos.

Alguns desses bancos de dados serviram de suporte para Vieira e Freire (2014) promoverem reflexões pertinentes acerca da coexistência de normas (padrões normais em uso em realizações concretas). O levantamento de resultados de pesquisas sociolinguísticas sobre

fenômenos variáveis no PB como “concordância verbal de 3ª pessoa”, “estratégias de indeterminação do sujeito”, “uso dos clíticos acusativo e dativo”, “ordem dos clíticos pronominais” e “alternância entre os verbos *ter e haver* nas construções existenciais” realizado pelos autores permite a comprovação de que a variação existe, inclusive em situações vivenciadas por falantes escolarizados (salientando que a escola é responsável pela “manutenção” das prescrições gramaticais principalmente na modalidade escrita) e, por isso, a heterogeneidade deve ser vista com naturalidade pelo professor de LP, a fim de promover o desenvolvimento do aluno no que concerne à leitura e à escrita.

Desse modo, o cumprimento dos propósitos para o ensino requer, sem dúvida, ampla formação sociolinguística do professor, que deve abranger o conhecimento: (i) das normas de uso cultas orais em comparação às normas em uso na escrita, consoante a diversidade de gêneros textuais; (ii) das normas de uso populares, para medir o distanciamento destas em relação às cultas; e (iii) das normas típicas de outras variedades ou sincronias do Português, para promover o reconhecimento de estruturas que não pertencem mais às normas efetivamente brasileira. (VIEIRA e FREIRE, 2014, pp. 112-113)

A conclusão à qual os autores chegaram vai ao encontro de uma das mais relevantes contribuições da Sociolinguística para a criação de um novo projeto de ensino de LP: a teoria dos contínuos de variação linguística, proposta por Bortoni-Ricardo (2004) e explicitada na seção seguinte.

3.1.1 Teoria dos contínuos

A fim de promover uma melhor compreensão acerca da variação no PB, Bortoni-Ricardo (2004) define três contínuos de variação: o contínuo de urbanização, o de monitoração estilística e o de oralidade-letramento.

O **contínuo de urbanização** contempla a localização geográfica do falante com seus antecedentes socioculturais e, conseqüentemente, o acesso a agências padronizadoras. De um lado do contínuo, encontramos os falares rurais mais isolados; na outra ponta, “os falares urbanos que, ao longo do processo sócio-histórico, foram sofrendo influência da codificação linguística, tais como a definição do padrão correto de escrita” (p. 51).

Entre os extremos situa-se a denominada zona rurbana, representada por áreas cujos falantes, apesar de não residirem em zonas urbanas, são expostos a influências destas. Cabe ressaltar que as fronteiras entre essas áreas não são rígidas e suas variantes podem coexistir. Para uma melhor compreensão desse cenário, Bortoni-Ricardo afirma que os traços variantes podem ser descontínuos ou graduais. Estes estão presentes na fala de todos os brasileiros

(como a marcação de plural apenas uma vez no sintagma nominal) em maior ou menor grau; enquanto aqueles desaparecem à medida que se aproxima da zona urbana (os rotacismos, por exemplo), recebendo, por isso, maior estigmatização e avaliação negativa.

No **contínuo de oralidade-letramento**, analisam-se os eventos de comunicação: de um lado, encontramos os eventos de letramento, situações em que a escrita funciona como mediadora para as práticas discursivas, modalidade sobre a qual atua com mais força a tradição gramatical; do outro, os eventos de oralidade caracterizados pela influência direta da modalidade falada, sobre a qual a tradição gramatical não tem tanto peso quanto na escrita, de maneira a ser mais espontânea. É interessante perceber que um evento de letramento pode se dar tanto na modalidade falada quanto na escrita: um líder religioso, por exemplo, ao elaborar um sermão a ser falado a uma plateia, faz um roteiro escrito com apoio em textos também escritos, de maneira que o configura como evento de letramento, ainda que a manifestação do texto se dê oralmente.

Por fim, o contínuo de **monitoração estilística** contempla o nível de atenção que o falante tem em cada situação de interação. Em um extremo, estão as situações comunicativas mais monitoradas e, no outro, as menos monitoradas. Desse modo, um mesmo falante pode situar-se em pontos distintos da linha imaginária a depender do ambiente, do interlocutor e do tópico de conversa, visto que tende a elaborar o discurso com maior atenção, ou seja, [+monitorado], ou fazê-lo de forma mais espontânea, [-monitorado]. Trata-se, portanto, de alinhar o texto, oral ou escrito, a determinado contexto comunicativo, situando a interação em uma moldura. “As molduras servem para orientar os interagentes sobre a natureza da interação, se é uma ‘brincadeira’, uma ‘declaração de amor’, uma ‘queixa’, uma ‘admoestação’, um ‘xingamento’ (...) etc.” (p. 63). Quanto maior o monitoramento, maior a possibilidade de que a fala e/ou escrita se aproximem das construções gramaticais prescritas.

O contínuo de urbanização e o de monitoração estilística não se aplicam a este projeto. O primeiro, porque os alunos são todos pertencentes a uma comunidade situada na área urbana do município de Itatiaia; o segundo, porque o planejamento da fala ou da escrita supõe a seleção de determinadas estruturas linguísticas a depender de situações de formalidade, o que, no caso do preenchimento do sujeito de referência definida, não é algo absoluto, já que se trata de fenômeno geral da modalidade oral que pode manifestar frequência considerável tanto em contextos formais de fala (uma conferência, por exemplo) quanto em textos escritos categorizados como semiformais (uma crônica narrativa, por exemplo).

Elegeu-se, portanto, como base para a mediação pedagógica que se propõe neste trabalho, o contínuo de oralidade-letramento, visto que é a categorização do gênero textual como evento de oralidade ou de letramento que vai determinar a maior ou menor frequência do preenchimento da posição de sujeito: os trabalhos acadêmicos revelam um comportamento diferenciado entre os brasileiros cultos que, na modalidade oral, registram maior preenchimento (cf. BRAVIN DOS SANTOS, 2006), enquanto na escrita exibem maior apagamento (cf. DUARTE, 1993). Dessa forma, por meio da adoção desse contínuo, pretendeu-se levar os alunos à percepção de que o uso de uma ou outra variante é condicionado pelo ponto do contínuo em que se situam os gêneros textuais: eventos marcados com o traço de oralidade tendem a apresentar maior preenchimento; eventos de letramento, maior apagamento, o que permitiu aproximar os discentes da prática linguística dos brasileiros letrados.

3.2 Processo de Retextualização

É evidente que os estudantes, principalmente os que cursam os primeiros anos do EF, estão imersos em eventos de comunicação, em sua maioria, orais. Tal fator contribui para que elementos pertencentes tipicamente à oralidade estejam presentes também na escrita desses alunos, o que costuma ser visto negativamente, haja vista a tendência, inclusive da escola, de atribuir *status* superior à modalidade escrita em detrimento da oral.

Em consonância com os avanços na desconstrução dessa percepção dicotômica da língua – principalmente com a perspectiva Variacionista que favoreceu o processo de desconstrução da noção de supremacia da escrita –, Marcuschi (2010) concebe como impossível dissociar a modalidade oral da modalidade escrita, visto que ambas são usos de um mesmo sistema e não sistemas distintos e incongruentes. Desse modo, tratar tais modalidades de forma complementar permite aos discentes um melhor desempenho discursivo, pois evidencia que “as diferenças entre fala e escrita se dão dentro do *continuum* tipológico das práticas sociais de produção textual e não na relação dicotômica de dois polos opostos” (MARCUSCHI, 2010, p. 37).

Embora essa relação se revele complexa, o advento dos estudos sociolinguísticos foi capaz de demonstrar que as diferenças e semelhanças existentes entre fala e escrita são contínuas e/ou graduais, sendo melhor compreendidas se observadas na perspectiva de contínuo (cf. BORTONI-RICARDO, 2004). Além disso, cabe salientar que as duas modalidades são normatizadas (no sentido de ter uma organização própria) e

multissistêmicas. A ideia dicotômica, portanto, não pode ser sustentada.

Com vistas a isso, em seu livro *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*, Marcuschi pretendeu criar um “modelo para analisar o grau de consciência dos usuários da língua a respeito das diferenças entre fala e escrita observando a própria atividade de transformação” (p. 46).

A essa transformação, dá-se o nome de **retextualização**, processo segundo o qual, através de operações complexas, um texto é transformado:

- i. da fala para a escrita;
- ii. da fala para a fala;
- iii. da escrita para a fala;
- iv. da escrita para a escrita.

Em qualquer desses processos, a passagem de um texto a outro não deve ocorrer com a finalidade de organizar um caos, visto que quaisquer textos construídos obedecem a dada configuração com a intenção de atender a demandas comunicativas. Além disso, a passagem do oral para o escrito (proposta deste trabalho) desfaz a ideia de que a primeira é informal e a segunda formal, pois a escolha por rebuscamento e elaboração sintática se dá devido às exigências discursivas de cada texto, independentemente da modalidade.

Há alguns fatores que intervêm no processo de retextualização: o objetivo; a relação entre aquele que produz o texto e aquele que o retextualizará; a relação tipológica entre os gêneros iniciais e finais; as ações exigidas para a formulação de cada modalidade. Consideradas tais variáveis, sustenta-se que

(...) as operações de retextualização na passagem da fala para a escrita são atividades conscientes que seguem os mais variados tipos de estratégias. Em certos casos, algumas formas linguísticas são eliminadas e outras introduzidas; algumas são substituídas e outras reordenadas. Nesse processo de reescrita (...) entram em ação algumas estratégias de regularização linguística. (...) posteriormente, surgem outras operações que afetam as estruturas discursivas, o léxico, o estilo, a ordenação tópica, a argumentatividade e acham-se ligadas à reordenação cognitiva e à transformação propriamente dita que atinge a forma e a substância do conteúdo pela via da mudança na qualidade de expressão. (MARCUSCHI, 2010, p. 55)

Segundo o mesmo autor, envolvidos nesse processo, há ao menos quatro aspectos:

- a) Idealização, que contempla as eliminações, a completude e a regularização dos aspectos linguísticos-textuais-discursivos;
- b) Reformulação, que contempla os acréscimos, as substituições e a reordenação necessários para a reescrita;

- c) Adaptação, em que há o tratamento da sequência dos turnos;
- d) Compreensão, que envolve os aspectos cognitivos.

A partir dessa percepção, Marcuschi (2010) propõe um modelo que serviria de base para a retextualização. Nas palavras do autor, tal modelo não deve ser tomado como verdade absoluta, visto que as operações envolvidas se dão de forma imbricada e podem não seguir a linearidade apresentada na imagem a seguir. Soma-se a isso, a existência de aspectos sutis não mencionados no modelo. As operações envolvidas no processo de retextualização encontram-se indicadas na próxima figura:

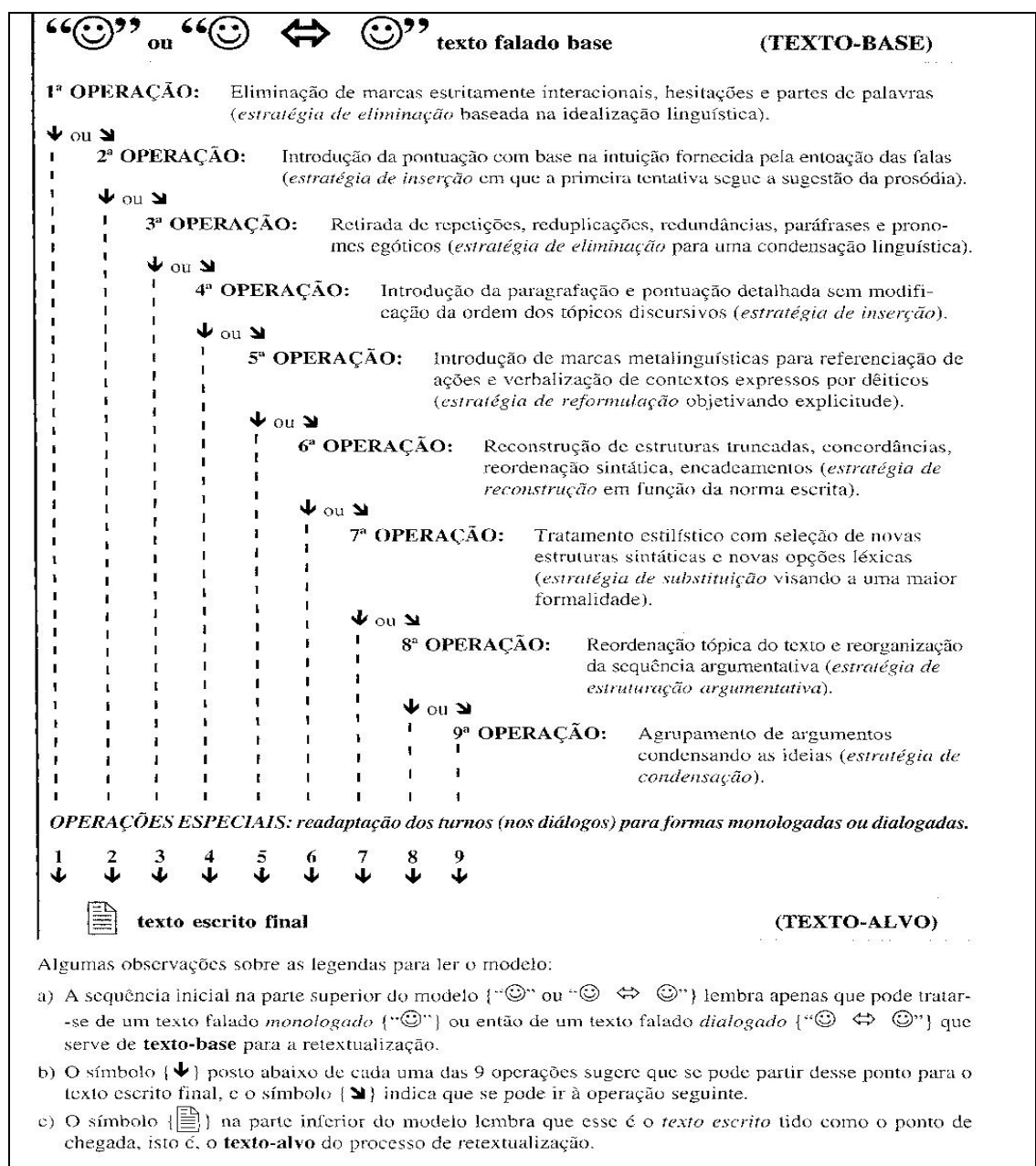


Figura 5: Operações textuais-discursivas na passagem do texto oral para o escrito
Fonte: MARCUSCHI, 2010, p. 75

As quatro primeiras operações, denominadas **operações de regularização e idealização**, contribuem para chegar à idealização linguística e eliminar marcas da oralidade, suprimindo marcas de hesitações e outros elementos típicos da interação entre os interlocutores, além de palavras repetidas e redundâncias, promovendo uma “condensação linguística”. Soma-se a isso a inserção tanto de pontuação diacrítica e formal quanto de paragrafação, que não são possíveis na fala, mas são exigências do texto escrito.

As cinco demais operações são as **de transformação**, que promovem alterações nos níveis sintático, semântico, pragmático e cognitivo. Nas operações 5 e 6, é pretendido chegar a uma adequação aos padrões morfossintáticos, prezando pela concordância entre os elementos linguísticos e a um tratamento dos referenciais necessários para a compreensão do texto-alvo. Esse último movimento se justifica na necessidade de explicitar elementos que não são utilizados na fala, visto que esta se utiliza do contexto físico – o que não é transposto para a escrita. Já na operação 6, evidencia-se uma tentativa de reconstruir estruturas comuns à oralidade, mas consideradas inadequadas para a escrita formal, tratando-se, portanto, de uma normatização do texto.

A operação 7 contempla o tratamento estilístico das estruturas sintáticas, ponto importante na construção do sentido, pois a escolha sintática influencia diretamente na semântica do texto. A oitava operação exige um domínio maior da modalidade escrita formal da língua, a fim de promover uma reordenação do texto e da sequência argumentativa. Por fim, a última operação tem a tendência à redução textual, uma vez que pretende condensar os argumentos. É preciso salientar que não se trata de uma atividade de resumo. A redução, comum em processos como esse, não deve, necessariamente, implicar redução do conteúdo.

É preciso ressaltar a diferença entre “retextualizar” e “transcrever” um texto: neste último processo, não há interferência no discurso, visto que o objetivo central é transformar uma realidade sonora em uma realidade gráfica; enquanto, naquele, há uma interferência maior e mais passível de mudanças tanto formais como de conteúdo.

Tendo em vista o grau de maturidade dos alunos envolvidos, a mediação pedagógica proposta neste trabalho se concentrará nas quatro primeiras operações, de modo especial na terceira, que trata da retirada de repetições, reduplicações, redundâncias, paráfrases e pronomes egóticos, visto que tal operação tem relação direta com o fenômeno variável abordado na pesquisa: o preenchimento/apagamento do sujeito de referência definida. Tal recorte não prejudica o processo de retextualização, pois, conforme registra o próprio

Marcuschi (2010, p. 76), “para uma retextualização ser bem-sucedida, não é necessário que se efetivem todas as operações e, sobretudo, não necessariamente na ordem proposta”.

Em última análise, no processo de ensino-aprendizagem, a retextualização pode ser uma aliada na melhora da habilidade escritora e leitora do discente, isso porque, ao ler o texto com o objetivo de retextualizá-lo, o aluno se coloca em posição de leitor e pode analisar sua produção de modo mais objetivo, acionando conhecimentos acumulados em prol de uma escrita mais eficiente. Assim, a fim de manter a unidade temática da produção, o aluno-escritor pode fazer as interferências necessárias — especialmente com a mediação do professor — para a manutenção da informatividade e provável adequação da produção ao público-alvo.

3.3 Estratégias de Coesão Referencial

Tanto a modalidade oral como a modalidade escrita da língua pressupõem o uso de estratégias através das quais são construídos os discursos. Koch e Elias (2010) afirmam que essas estratégias podem ser realizadas com o fim de garantir a constante referência ao foco temático, a manutenção do foco por meio de processos de retomada e a desfocalização para que novos referentes sejam introduzidos.

Tais estratégias garantem o que se denomina *coesão textual*, recursos cujo objetivo é estabelecer relações de sentido entre as partes do texto, estruturando uma sequência lógica e, conseqüentemente, um todo significativo na superfície do texto. Koch (1994), citando estudo de Halliday e Hason (1976), afirma que a coesão pode se dar por

- i. referência, quando a interpretação de um item remete a outros e pode ser endofórica (quando se refere a algo de “dentro do texto”) ou exofórica (quando se refere à situação comunicativa);
- ii. substituição, quando se usa um item em lugar do outro, a fim de evitar repetição de termos;
- iii. elipse, quando se omite um termo recuperável pelo contexto;
- iv. conjunções, quando se usam conectivos responsáveis por relacionar as informações já citadas àquelas que ainda serão expostas;
- v. estratégias lexicais, quando se refere a outros itens por meio do uso de sinônimos, hiperônimos, hipônimos, etc.

A coesão referencial, estratégia pertinente à presente pesquisa, é “aquela em que um componente da superfície do texto [forma referencial ou remissiva] faz remissão a outro(s)

elemento(s) [elemento de referência ou referente] do universo textual” (KOCH, 1994, p.30). O referente, além de se (re)construir textualmente tendo traços agregados a si ao longo do texto, pode ser representado por um nome, um sintagma, um fragmento de oração, uma oração ou, até mesmo, todo um enunciado.

Quando essa referência é feita para trás, denomina-se anáfora; quando para a frente, catáfora, conforme é ilustrado pelos exemplos da mesma autora a seguir (p. 31):

- (01) [O homenzinho]_i subiu correndo os três lances de escadas. Lá em cima, *ele*_i parou diante de uma porta e bateu furiosamente. (anáfora)
- (02) *Ele*_i era tão bom, [o meu marido]_i! (catáfora)

Em LP, as formas remissivas podem ser não referenciais ou referenciais. As formas não referenciais são as que não fornecem sentido, mas estabelecem conexão entre as partes e podem ser denominadas presas ou livres; se são presas (exemplo 03, p. 36), acompanham um nome antecedendo-o e estabelecendo relação de concordância, ou seja, são os modificadores – artigos, pronomes adjetivos e numerais – antepostos dentro do sintagma nominal; se são livres (exemplo 04, p. 37), são usadas para referir-se a um ou mais constituintes do texto, como o fazem os pronomes de 3ª pessoa:

- (03) Joana vendeu a casa. Depois que *seus* pais morreram num acidente, ela não quis continuar vivendo lá.
- (04) [As crianças]_i estão viajando. *Elas*_i só voltarão no fim do mês.

As formas referenciais, por sua vez, fornecem noções de sentido, para além do universo linguístico, podendo dar-se por meio de sinônimos, hiperônimos, nomes genéricos, dentre outros, como se observa em outro exemplo dado pela autora (p. 34):

- (05) [O avô]_i da criança atropelada encontrava-se em estado lastimável! *O velho*_i chorava desesperado, sem saber que providências tomar.

Cada uma das variantes que concorrem para a realização do sujeito anafórico de referência definida representa diferentes estratégias de coesão referencial. A variante sujeito nulo, por exemplo, é identificada como forma remissiva do tipo elipse.

(06) [Os convidados]_i chegaram atrasados. Ø_i Tinham errado o caminho e Ø_i demoraram a encontrar alguém que os orientasse.

A variante sujeito preenchido, por sua vez, pode apresentar-se por meio de formas remissivas constituídas por:

(i) Pronomes pessoais:

(07) [A juíza]_i condenou o réu a dez anos de prisão. *Ela*_i achou essa pena condizente com as circunstâncias do crime.

(ii) Pronomes substantivos:

(08) [Os candidatos]_i foram convocados por edital. *Os mesmos*_i deverão apresentar-se, munidos de documentos, até o dia 25.

(iii) Expressões ou grupos nominais definidos

(09) [Trump]_i perdeu a batalha no Congresso. *O presidente dos Estados Unidos*_i vem sofrendo sucessivas derrotas políticas.

(iv) Expressões sinônimas ou quase sinônimas

(10) A porta se abriu e apareceu [uma menina]_i. *A garotinha*_i tinha olhos azuis e longos cabelos dourados.

(v) Nomes genéricos

(11) A multidão ouviu o ruído de [um motor]_i. Todos olharam para o alto e viram *a coisa*_i se aproximando.

(vi) Hiperônimos

(12) Vimos [o carro]_i do ministro aproximar-se. Alguns minutos depois, *o veículo*_i estacionava adiante do Palácio do Governo.

(vii) Formas referenciais com lexema idêntico ao núcleo do SN antecedente (com ou sem mudança de determinante)

(13) O bandido disparou [um tiro]_i. *Esse tiro*_i acertou uma mulher que passava despreocupada pela calçada.

3.4 Gêneros Textuais Selecionados

A seleção dos gêneros textuais utilizados na mediação pedagógica foi motivada pelo objetivo desta pesquisa de tratar do sujeito anafórico de referência definida, primeiro o de 1ª pessoa do singular e depois o de 3ª pessoa. Assim, a fim de obter tais estruturas, foram selecionados os seguintes gêneros: *relato de experiência*, em razão de apresentar frequentes ocorrências de 1ª pessoa; *causo*, por geralmente trazer muitas estruturas de 3ª pessoa, especialmente quando o narrador também é de 3ª pessoa. Na mediação pedagógica, esses gêneros foram abordados primeiramente na modalidade oral e posteriormente foram retextualizados para a escrita.

Todo processo comunicativo, falado ou escrito, baseia-se em formas relativamente estáveis de estruturação, os gêneros textuais. Em vista disso, apresentam-se a seguir explicações acerca da caracterização dos gêneros que foram selecionados para a mediação pedagógica, contemplando as condições de produção, a interação estabelecida entre os interlocutores e as formas linguísticas neles utilizadas, elementos que, consoante Bakhtin (2003), são indispensáveis para o estudo dos gêneros discursivos.

3.4.1 Relato de experiência

O relato de experiência, ou relato pessoal, é um gênero não-ficcional, predominantemente, narrativo — podendo apresentar sequências descritivas e dialogais — cujo foco temático são experiências vividas pelo autor. O foco narrativo é em 1ª pessoa, visto que o narrador apresenta uma sequência de ações que ocorreram consigo ou das quais fora testemunha, evidenciando uma intensa subjetividade. Linguisticamente, o tempo verbal mais comum é o pretérito perfeito. Sua estrutura, apesar de não ser rígida, tende a ser constituída pelo seguinte:

i. Apresentação: em que o interlocutor é situado no tempo e no espaço em que ocorreram as ações e é levado a conhecer os personagens;

ii. Complicação: em que se apresenta o conflito central da narrativa, de modo a envolver o leitor/interlocutor nas ações narradas;

iii. Resolução: em que é apresentado o desfecho das ações;

iv. Avaliação: em que o narrador apresenta suas opiniões acerca dos acontecimentos.

Segundo Kocher *et. al.* (2012 *apud* RAMOS, 2016), embora essa estruturação não seja obrigatória, o autor deve, ao produzir um relato de experiência, apresentar *unidade temática*, a fim de que se focalize apenas um eixo central a ser desenvolvido e que se forneçam as informações necessárias para o leitor compreender a narrativa; *concretude*, evidenciando o aspecto realista do que é contado; *objetividade*, visto que o narrador precisa se colocar na posição de ser a pessoa certa para contar o relato. Além disso, Ramos (2016) destaca o *questionamento*, que demonstra que o autor soube envolver o interlocutor selecionando as informações mais relevantes para serem relatadas.

Ressalte-se a importância de abordar o gênero em questão em sala de aula, pois

O relato pessoal (...) se utiliza de uma estrutura que permite ao educando o fortalecimento de sua identidade através da operação com reflexões sobre seu próprio universo, propiciando ao sujeito voltar-se para si buscando a compreensão sobre seu eu. Este gênero, além de tratar de questões individuais, também integra este mesmo ser através da troca de experiências apresentada nas exposições escritas e orais. (ARAGÃO, 2016, p. 13)

A abordagem dos aspectos oral e escrito no relato de experiência é pertinente à mediação proposta por este trabalho, visto que o mesmo gênero pode sofrer alterações significativas no que concerne à modalidade da língua em que ele se dá. Em sua página sobre o assunto, o *site* Toda Matéria⁹ afirma que o relato oral apresenta marcas de oralidade, de modo que, ao ser retextualizado para a escrita, deve ser reorganizado, a fim de adequar-se às regras de concordância, pontuação e ortografia, que constituem operações de retextualização segundo Marcuschi (2010).

3.4.2 Causo

O causo é um gênero primário¹⁰ tipicamente oral com a função principal de materializar a cultura popular, constituindo-se de narrativas não-ficcionais — por vezes, repletas de elementos sobrenaturais — passadas de geração em geração. A temática principal é o cotidiano que, através de uma construção textual espontânea, ainda que mescle fatores imaginários, evidencia a pretensão do narrador em atribuir veracidade para os fatos narrados. São textos breves, humorísticos ou aterrorizantes, ligados à memória do contador e com

⁹ Disponível em <<https://www.todamateria.com.br/relato-pessoal/>>. Acesso em 20 jun. 2018.

¹⁰ Segundo Bakhtin (2003), gêneros primários são aqueles que emergem de situações comunicativas informais e espontâneas, sem complexidade estrutural e, por vezes, moldados pela oralidade.

enredo ambientado, geralmente, na área rural.

A fim de promover definições mais palpáveis para o gênero em questão, tendo em vista a dificuldade de encontrar fontes que discorressem sobre o assunto, Batista (2007) entrevistou contadores de causos, moradores da cidade de Ubatuba, que permitiram uma percepção geral dos aspectos formadores desse gênero. Primeiramente, a narrativa é classificada como não-ficcional, pois, apesar de mesclar elementos imaginários, o contador e o ouvinte não a reconhecem como fruto da imaginação, tendendo sempre a oscilar entre a dúvida e a crença. Além disso, o contador lhe confere credibilidade, já que, se não é o autor, nomeia o autor da história e apresenta nomes de testemunhas que podem confirmar os fatos narrados. O caso seria, portanto,

uma narrativa que se assemelha ao conto pela simplicidade e concisão, com as diferenças já abordadas. Os personagens presentes geralmente são pessoas conhecidas do contador. Seres sobrenaturais como lobisomens e assombrações podem ou não aparecer. Do mesmo modo, exageros que levam o ouvinte a duvidar da veracidade do contado são facultativos. Podem estar presentes elementos cômicos ou trágicos, a intenção do exemplo ou simples divertimento. (BATISTA, 2007, p. 105)

Assim, o gênero caso nasce da necessidade de fortalecimento dos vínculos e crenças culturais de dada comunidade, de modo que, a partir de fatos subjetivados pelo contador, sejam atendidas as intencionalidades discursivas que emergem do contato direto com o interlocutor. É um conhecimento tradicional, por vezes afastado do contexto escolar – talvez por sua natureza informal e oral – cujo intuito é a valorização e preservação de um modo de vida, de uma forma de pensar, construindo a identidade do contador e do ouvinte, além de possibilitar a preservação da memória de um povo e a função educativa de promover ensinamentos e/ou reflexões.

De modo geral, os causos constituem-se em narrativas curtas, entremeadas por diálogos, em que se pode perceber a narração em 1ª pessoa (quando o contador se assume como personagem da história) ou em 3ª pessoa, com uma relevante função sociocomunicativa de materializar a cultura popular, sendo dessa forma “importante instrumento para a preservação e disseminação da referida cultura” (STRIQUER, BATISTA. 2016, p. 570).

3.5. Metodologia da Pesquisa

Nessa seção, serão abordadas questões relativas ao tipo de pesquisa selecionado para este trabalho, a pesquisa-ação, bem como aspectos da caracterização da escola e da turma escolhida como *locus* da pesquisa. Em seguida, são explicitadas as etapas da mediação

pedagógica aplicada.

3.5.1. Tipo de pesquisa

A metodologia em que se ancora este trabalho é a pesquisa-ação (cf. THIOLENT, 2011), isto é, a partir da constatação de um problema — o domínio de uma norma típica dos eventos de comunicação mediados pela escrita (cf. BORTONI-RICARDO, 2004) — a professora-pesquisadora e os alunos contribuíram para que o objetivo fosse alcançado. Segundo Tripp (2005), trata-se de uma estratégia cujo intuito é a melhoria no processo de ensino-aprendizagem e que contempla uma fase de pesquisas voltadas para o aprimoramento da ação docente e, conseqüentemente, surge como um facilitador do aprendizado dos alunos.

Tal método é pertinente, haja vista levar o professor ao conhecimento de teorias que possam contribuir para a efetiva mudança de seu fazer professoral, auxiliando numa maior compreensão da situação em que está inserido, a fim de que possa planejar as alterações necessárias e fornecer explicações técnico-científicas para os resultados obtidos, podendo repensá-los à medida que não se revelarem satisfatórios.

A implementação dessa estratégia é relevante devido ao fato de, por muitos anos, não se ter concebido a ideia de que a compreensão da teoria influenciaria diretamente na ação docente, como aponta Antunes (2009), em sua obra *Língua, texto e ensino: outra escola possível*:

Parece que são dois caminhos paralelos, que nunca vão se encontrar: por um lado, os cientistas e pesquisadores, com suas investigações e achados; por outro, os professores com suas atividades diárias de ensino. Cada um olhando para o seu próprio mundo. A especialização fica confinada no espaço da academia e, assim, se torna patrimônio de poucos. O ensino continua preso às próprias justificativas e conveniências, e assim, vai-se reproduzindo nos mesmos perfis e parâmetros. [...] Parece que ainda falta acontecer a mútua relação entre a teoria, que inspira e fundamenta a prática – e a prática, que realmente instiga a teoria. (ANTUNES, 2009, p.14)

A pesquisa-ação é, portanto, um mecanismo para o estabelecimento dessa “mútua relação”, visto que alia o conhecimento da teoria ao planejamento de ações práticas com vistas à melhora do ensino-aprendizado do discente, objetivo primeiro de todo professor.

3.5.2 Perfil da escola e dos alunos envolvidos

A aplicação desta pesquisa-ação teve como propósito intervir positivamente no letramento no que concerne ao ensino de LP em uma turma de 6º ano EF II de uma escola municipal situada no bairro Campo Alegre, em Itatiaia, município do extremo sul do Estado

do Rio de Janeiro. Trata-se de uma escola cujo funcionamento se dá em dois turnos: no matutino, há turmas de 7º, 8º e 9º anos, além de uma turma de 6º ano com alunos com distorção idade-série; no vespertino, turmas de 4º, 5º e 6º anos. A unidade escolar tem, ao todo, 564 alunos matriculados, havendo uma diretora geral e uma adjunta, duas orientadoras pedagógicas e três orientadoras educacionais, uma profissional responsável pelo Atendimento Especializado a Alunos Especiais (AEE), uma psicopedagoga e uma psicóloga, 26 funcionários de apoio e 46 professores. A meta do Ideb tem sido superada desde 2009 e apresenta um crescimento: em 2009, 4.0; em 2011, 4.4, em 2013, 4.5; em 2015, 5.9.

Quanto à infraestrutura, há 11 salas de aula, sala da direção, sala dos professores, laboratório de informática (composto por 19 máquinas, sendo apenas duas com acesso à internet), sala de recursos, biblioteca, refeitório, despensa, almoxarifado, secretaria, auditório e banheiros adaptados. Há um pátio coberto, utilizado apenas para o momento cívico semanal, um pátio aberto e uma quadra poliesportiva aberta à comunidade. A biblioteca não funciona em horário integral. Os alunos não levam os livros didáticos para casa, devido à insuficiência de exemplares. Não há um espaço adequado destinado ao planejamento dos professores, embora cada um cumpra três tempos semanais na escola para essa finalidade. No setor de reprografia, o número de cópias é limitado a 11 unidades por aluno em cada bimestre, o que, em geral, implica a mecanografia apenas de atividades avaliativas.

A escola tem um projeto pedagógico fixo intitulado “Mão Amiga”, que auxilia os alunos com dificuldade de aprendizagem. Durante o ano, ocorrem alguns projetos e encontros que visam à integração da comunidade, além do Itatiart, projeto municipal que homenageia anualmente personalidades da música, arte e literatura.

Com relação à turma, participaram da pesquisa-ação 23 discentes (8 meninos e 15 meninas) com idades entre 10 e 13 anos, todos cursando o 6º ano pela primeira vez. Trata-se de uma turma extrovertida e falante que cumpre as atividades propostas com empenho. Não apresentavam problemas sérios de leitura, mas a escrita era um pouco precária com sucessivos desvios de convenção do registro escrito e repetição excessiva de termos. Alguns desses alunos residem no bairro em que a escola está situada; os demais, nos bairros vizinhos. São pertencentes à classe baixa: com renda *per capita* média de R\$474,20. Quanto à escolaridade da família, 29% são filhos de pais que não completaram o EF, havendo apenas um estudante cujos pais têm ensino superior completo.

Por se tratar de uma cidade pequena, cujas atividades econômicas são basicamente a indústria e o turismo ecológico, não há muitas atividades culturais; para participar destas, os

alunos devem deslocar-se para as cidades vizinhas (mais da metade dos alunos nunca foi ao teatro nem a uma biblioteca fora da escola). Sete alunos afirmaram nunca terem lido um livro. Quanto ao hábito de leitura e escrita, mais da metade dos discentes afirmou só realizar essas atividades na escola. A maioria dos alunos (87%) tem acesso à internet em casa.

3.6 Mediação pedagógica

A presente pesquisa-ação buscou desenvolver uma mediação pedagógica para a abordagem da variação na expressão do sujeito anafórico de referência definida de 1ª pessoa do singular e de 3ª pessoa, por meio do trabalho com textos organizados no contínuo oralidade-letramento (cf. BORTONI-RICARDO, 2004). Tal proposta surgiu a partir da aplicação de uma atividade de escrita diagnóstica para a definição das metas a serem desenvolvidas ao longo do período letivo e o reconhecimento das necessidades de aprendizagem dos alunos, em que se constatou a dificuldade destes em transitar do oral para o registro escrito, especialmente no que diz respeito às estruturas de sujeito anafórico de referência definida, havendo excessivas repetições tanto de pronomes plenos (1ª e 3ª pessoas) quanto de itens lexicais (3ª pessoa).

Visto que se optou pelo **contínuo de oralidade-letramento**, os gêneros relato de experiência e caso foram inicialmente trabalhados em textos orais, configurando eventos de comunicação mediados pela língua falada, e posteriormente foram retextualizados para o formato escrito, caracterizando-se como eventos mediados pela escrita. Para alcançar o propósito de levar os discentes a transitar de gêneros orais para gêneros escritos, fez-se uso das operações de retextualização propostas por Marcuschi (2010), em especial a terceira: a estratégia de eliminação para condensação linguística.

Tendo em vista que a mediação pedagógica aplicada nesta pesquisa-ação foi voltada para o ensino de gramática, cabe aqui explicitar os três eixos que norteiam esse ensino segundo Vieira (2017).

O primeiro eixo diz respeito à necessidade de uma **abordagem reflexiva** no ensino de gramática segundo a qual as atividades escolares com esse componente do ensino são de três naturezas: linguística, epilinguística e metalinguística. A primeira consiste em trabalhar com o “saber linguístico” que o aluno já domina ao entrar na escola para produzir e compreender textos; a epilinguística leva os alunos a operar sobre sua linguagem, experimentando e diversificando os recursos linguísticos com que fala e escreve; a metalinguística, por fim, permite a sistematização gramatical por meio da observação das estruturas estudadas. Nesse

sentido, é importante que o professor perceba que o ensino de língua deve priorizar a reflexão do discente de que o reconhecimento das estruturas linguísticas — tanto aquelas que já estão interiorizadas devido ao contato com outros falantes, quanto aquelas que lhes serão apresentadas nas aulas de LP — produzem sentido, levando-os, para além do ensino puramente metalinguístico, à compreensão de que o uso que fazem da língua deve ser uma atividade consciente.

O segundo eixo refere-se à **produção de sentido**, observa que o texto, enquanto unidade de uso, permite um trabalho com as estruturas linguísticas com vistas a sua perspectiva discursivo-funcional. Dessa forma, os alunos são levados a reconhecer que os elementos gramaticais são responsáveis pela criação de sentido e compreendem que seu uso pode ser manipulado na construção de enunciados, com vistas a determinados objetivos.

O último eixo contempla **variação e normas**, de maneira que propicia aos alunos o conhecimento das diferentes variedades que integram a língua. Numa perspectiva pedagógica, deve-se levar o aluno a conhecer estruturas linguísticas que fazem parte da(s) norma(s) da sociedade letrada, de modo a permitir que se avalie a proximidade ou a distância dessa(s) norma(s) em relação: (i) a outras normas já dominadas pelos estudantes quando ingressam na escola; (ii) a outras normas que se apresentam nos diferentes gêneros textuais trabalhados na escola; (iii) a normas idealizadas que manifestam formas arcaicas de outras sincronias. Assim, a sala de aula torna-se espaço propício para a coexistência de normas variadas que dialogam em prol do reconhecimento da existência de diferentes variedades linguísticas, para que, conscientemente, os alunos possam utilizá-las, promovendo assim o domínio do maior número possível dessas variedades.

As considerações de Vieira (2017) vão ao encontro da mediação pedagógica que foi aplicada, na medida em que esta contemplou os eixos propostos pela autora. As atividades elaboradas objetivaram levar os alunos participantes da pesquisa à percepção de diferentes estratégias relacionadas ao fenômeno investigado de forma que fizessem uso reflexivo da língua (Eixo 1). Além disso, a seleção de gêneros textuais diferentes, orais e escritos, permitiu que os estudantes operassem com os diferentes sentidos produzidos a partir da opção pelo preenchimento ou pelo apagamento do sujeito, haja vista a possibilidade de ambiguidade em alguns contextos de sujeito nulo (Eixo 2). Por fim, buscou-se levar o discente a reconhecer a possibilidade de uso de diferentes variantes (sujeito nulo, sujeito preenchido por SN, sujeito preenchido por pronome <ele>) em atendimento a diferentes normas (Eixo 3), determinadas pelo ponto do contínuo em que se situam (cf. BORTONI-RICARDO, 2004).

Os três eixos estão naturalmente relacionados e, quando considerados e colocados em prática no planejamento das aulas, podem contribuir para um ensino de língua mais significativo e baseado nos usos linguísticos reais.

Após a apresentação dos eixos que nortearam a elaboração da mediação pedagógica aplicada nesta pesquisa, passa-se à explicitação de seu planejamento. A mediação proposta compreendeu oito etapas, que serão indicadas a seguir:

Etapa 1: Produção inicial e apresentação do projeto

a) Objetivos

- Produzir texto para detecção de necessidades de aprendizagem a serem atendidas pelo projeto
- Tomar ciência do projeto e de suas respectivas etapas

b) Atividades

- Produção de um texto de dez linhas sobre a experiência de mudança para o ensino fundamental II (novos amigos, aumento das disciplinas e da quantidade de professores, etc.)
- Conversa sobre o tema do projeto, ou seja, como evitar num texto repetições de itens já mencionados no discurso, em especial na função de sujeito
- Leitura silenciosa e depois coletiva de dois textos com muitas repetições seguida de discussão
- Detalhamento do projeto e indicação das próximas etapas

c) Materiais

- Folhas de papel almaço para a produção inicial
- Folhas com os textos selecionados impressos
- *Datashow*

d) Duração

- Dois tempos de aula

Etapa 2: Módulo sobre elementos referenciais para coesão textual

a) Objetivo

- Reconhecer num texto as ocorrências de diferentes recursos anafóricos (pronomes, elipses, expressões referenciais) para evitar repetição de itens já mencionados no discurso

b) Atividades

- Leitura de textos com diferentes recursos anafóricos para marcação desses elementos
- Identificação desses recursos anafóricos
- Realização de exercícios de aplicação sobre os recursos linguísticos usados para evitar repetição na escrita

c) Materiais

- *Datashow*
- Folhas com os textos selecionados impressos

d) Duração

- Quatro tempos de aula

Etapa 3: Didatização do gênero relato de experiência

a) Objetivos

- Identificar as características do gênero relato de experiência
- Levantar as variantes usadas na representação do sujeito anafórico de referência definida de 1ª pessoa

b) Atividades

- Breve conversa sobre diferentes experiências de vida por meio da apresentação de imagens sugestivas
- Audição de um relato de experiência oral
- Leitura silenciosa e coletiva de um texto de relato de experiência escrito
- Exposição das características do gênero relato de experiência
- Comparação entre a transcrição do áudio do relato de experiência oral e o texto com o relato de experiência escrito, especialmente quanto ao apagamento/preenchimento do sujeito de 1ª pessoa
- Gravação em casa de uma mensagem de áudio de 30 segundos, por meio de um aplicativo de conversa instantânea, sobre um acontecimento que tenha marcado sua vida para envio a um amigo e posterior encaminhamento à professora

c) Materiais

- *Datashow*
- Caixa de som
- Folhas com os textos selecionados impressos

d) Duração

- Quatro tempos de aula.

Etapa 4: Retextualização do oral para o escrito no gênero relato de experiência

a) Objetivos

- Reconhecer as diferenças entre o relato de experiência da modalidade oral e o da escrita
- Efetuar operações de retextualização de um texto oral para um escrito

b) Atividades

- Audição de um relato de experiência na modalidade oral acompanhado da respectiva transcrição do texto
- Leitura desse mesmo relato de experiência retextualizado para uma versão escrita (diferente da mera transcrição) para identificação das alterações efetuadas na passagem de uma modalidade a outra
- Retextualização da transcrição do próprio áudio gravado na etapa anterior para um relato de experiência escrito

c) Materiais

- *Datashow*
- Caixa de som
- Folhas com os textos selecionados impressos
- Folhas de papel almaço para a segunda produção

d) Duração

- Dois tempos de aula

Etapa 5: Da retextualização à reescritura no gênero relato de experiência

a) Objetivos

- Identificar as diferenças entre o texto de partida e o de destino nas retextualizações efetuadas
- Reconhecer os ajustes necessários para a versão final
- Reescrever o texto retextualizado para a solução de problemas em vista da versão final

b) Atividades

- Apresentação por meio de *slides* de problemas recorrentes dos textos retextualizados na última etapa em busca de soluções

- Devolução a cada aluno das respectivas produções de retextualização da última etapa com correções indicativas para leitura individual

- Reescritura de nova versão dessas retextualizações para publicação em *e-book*

c) Materiais

- *Datashow*

- Folhas de papel almaço para a reescritura

d) Duração

- Dois tempos de aula

Etapa 6: Didatização do gênero caso

a) Objetivos

- Identificar as características do gênero caso

- Levantar as variantes usadas na representação do sujeito anafórico de referência definida de 3ª pessoa

b) Atividades

- Audição de três casos

- Leitura silenciosa e depois coletiva de um caso escrito

- Exibição de um vídeo com um caso

- Exposição das características do gênero caso

- Comparação entre o texto do caso escrito e a transcrição do caso do vídeo, especialmente quanto à realização do sujeito anafórico de 3ª pessoa (com atenção para a frequência de uso do pronome <ele> e de expressões referenciais em contraste com a elipse)

c) Materiais

- *Datashow*

- Caixa de som

- Folhas com os textos selecionados impressos

d) Duração

- Quatro tempos de aula.

Etapa 7: Retextualização do oral para o escrito no gênero caso

a) Objetivos

- Reconhecer as diferenças entre o caso na modalidade oral e o caso na escrita

- Efetuar operações de retextualização de um texto oral para um escrito

b) Atividades

- Audição de um caso oral acompanhado da respectiva transcrição
- Leitura desse mesmo caso retextualizado para uma versão escrita (diferente da mera transcrição) para identificação das alterações efetuadas na passagem de uma modalidade a outra
- Retextualização da transcrição de um dos casos apresentados pelo contador de histórias na etapa anterior para a versão escrita

c) Materiais

- *Datashow*
- Caixa de som
- Folhas com os textos selecionados impressos
- Folhas de papel almaço para a produção

d) Duração

- Dois tempos de aula

Etapa 8: Da retextualização à reescritura no gênero caso

a) Objetivos

- Identificar as diferenças entre o texto de partida e o de destino nas retextualizações efetuadas
- Reconhecer os ajustes necessários para a versão final
- Reescrever o texto retextualizado para a solução de problemas em vista da versão final

b) Atividades

- Apresentação por meio de *slides* de problemas recorrentes dos textos retextualizados na última etapa em busca de soluções
- Devolução a cada aluno das respectivas produções de retextualização da última etapa com correções indicativas para leitura individual
- Reescritura de nova versão dessas retextualizações para publicação em *e-book*

c) Materiais

- *Datashow*
- Folhas de papel almaço para a reescritura

d) Duração

- Dois tempos de aula

A partir da mediação pedagógica acima aplicada na turma com a qual se desenvolveu a pesquisa-ação, pôde-se contemplar, em sala de aula, o fenômeno da variação linguística no que diz respeito ao preenchimento/apagamento da posição do sujeito de referência definida, tendo sido evidenciadas aos alunos as diferenças entre o polo da oralidade e o da escrita, seja pela leitura de textos situados em diferentes pontos do contínuo, seja pelas atividades de retextualização, conforme será descrito no capítulo seguinte.

4 APLICAÇÃO DA MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Este capítulo não só descreve a realização de cada uma das oito etapas propostas pela mediação pedagógica, apontando as dificuldades e os avanços demonstrados pela turma na execução das atividades, como também faz a análise dos resultados obtidos a partir dos dados fornecidos pelas produções textuais dos alunos. A mediação dividiu-se em duas etapas: na primeira, abordou-se o fenômeno do preenchimento/apagamento da posição do sujeito de referência definida de 1ª pessoa do singular, por meio do trabalho com o gênero *relato de experiência*; na segunda, tratou-se do mesmo fenômeno envolvendo o sujeito de 3ª pessoa através de atividades com o gênero *causo*.

4.1 Etapa 1: Produção Inicial e Apresentação do Projeto

A primeira etapa foi formulada como diagnose, a partir de uma produção textual solicitada aos estudantes, a fim de verificar de forma mais sistemática a frequência do preenchimento da posição de sujeito na escrita dos discentes. Tal fenômeno já havia sido percebido desde o início do ano letivo, entretanto não fora investigado quantitativa e qualitativamente. Em atendimento ao planejamento exposto em 3.6, a princípio tratou-se do preenchimento/apagamento do sujeito de 1ª pessoa do singular, de maneira que foi solicitado aos alunos a produção de um texto que representasse uma experiência pessoal, o que levaria à predominância de estruturas de 1ª pessoa. Partindo da percepção de que os alunos, ao passarem para o EF II, sentem mudanças significativas como o maior número de disciplinas e professores, horários diferentes, dentre outros aspectos, solicitou-se que os discentes relatassem como se sentiam frente a tal transição. O texto deveria conter dez linhas.

Posteriormente à produção do texto diagnóstico, a professora-pesquisadora iniciou uma conversa com os alunos sobre o tema do projeto, ou seja, sobre como evitar a repetição de termos num texto, principalmente quando esta se dá em relação à categoria de sujeito gramatical das sentenças. Distribuíram-se aos discentes dois textos: uma adaptação¹¹ de “O homem e a galinha”, de Ruth Rocha, e um relato pessoal produzido por um aluno de 6º ano intitulado “O que quero ser quando crescer” (Anexo 4), ambos com excessivas repetições de sujeitos de 3ª e de 1ª pessoas, respectivamente. Os estudantes leram os textos silenciosamente, tendo sido feita, na sequência, a leitura coletiva.

¹¹ A adaptação consistiu na inserção de termos repetidos no texto para fins pedagógicos.

Com o auxílio de um *datashow* para projeção dos textos lidos, os participantes foram questionados sobre o que percebiam a respeito das estruturas que retomavam referentes ao longo de cada construção textual. Os alunos demonstraram, com facilidade, ter percebido a repetição excessiva de itens lexicais, afirmando que os textos estavam “repetitivos” e “cansativos”, de modo que “poderia apagar algumas palavras que continuaria fazendo sentido”. Tais considerações revelaram que os discentes tinham certa consciência da possibilidade de apagamento do sujeito, porém, na prática, ainda apresentavam muitos traços de oralidade influenciando a escrita, haja vista a alta ocorrência de sujeitos anafóricos preenchidos repetindo um mesmo referente, conforme revelou a primeira produção textual a eles solicitada, cujos dados serão apresentados mais adiante. É interessante destacar que os mesmos alunos, em suas considerações sobre os textos lidos, também acabaram refletindo o senso comum, segundo o qual quaisquer variações que estejam em desacordo com a GT são “erros” a serem corrigidos.

Pensando na resolução das questões apontadas, os participantes sugeriram alterações resultando em elipses (quando afirmavam ser possível excluir os itens lexicais em posição de sujeito sem que houvesse prejuízo semântico) e substituições por sintagmas nominais (quando solicitavam que fossem efetuadas trocas por termos de sentido equivalente àqueles que estavam repetidos), ainda que de forma intuitiva.

Após essa discussão, foi realizado um detalhamento do projeto com conversas acerca da conscientização dos movimentos que os discentes tinham acabado de fazer na análise dos textos, evidenciando que a escrita praticada pela sociedade letrada supõe uma estruturação linguística diferente da fala espontânea, de maneira que textos escritos com excessivas repetições costumam ser estereotipados, sendo indicados, nesse caso, o apagamento dos itens repetidos ou sua substituição por expressões equivalentes. Por fim, salientou-se que essas diferenças entre o oral e o escrito não representavam erro ou acerto, mas sim eventos de comunicação situados em pontos diferentes de um contínuo da fala para a escrita ou de oralidade-letramento, nos termos de Bortoni-Ricardo (2004), portanto perfeitamente válidos em seus respectivos contextos de produção.

No que diz respeito à produção inicial pedida no início desta primeira etapa da mediação pedagógica, foram obtidos 23 textos, nos quais se verificou a presença de estruturas tanto com preenchimento quanto com apagamento do sujeito, conforme ilustram os exemplos a seguir:

- (01) **Eu** senti uma diferença muito grande, porque antes **eu** só tinha três professores.
(T.S.C.S. - masc.)¹²
- (02) __ Tenho mais professores e tudo é mais complicado. (E.S.R. - fem.)

Os dados referentes ao fenômeno investigado, preenchimento/apagamento da posição de sujeito, foram organizados e aparecem exibidos na tabela abaixo.

Tabela 3: Distribuição geral das variantes na produção inicial

Variantes	Quantidade	Percentual
Sujeito preenchido	114/170	67%
Sujeito nulo	56/170	33%

Os resultados, referentes a dados de 1ª pessoa do singular, evidenciam que o preenchimento da posição de sujeito é recorrente na escrita dos alunos (67%) em detrimento do apagamento (33%), o que ratificou a necessidade de trabalhar o tema, uma vez que a prática de escrita da sociedade letrada privilegia o sujeito nulo (cf. DUARTE, 1993). Por outro lado, tais resultados gerais vão ao encontro do estudo de Coelho *et. al.* (2010) que constatou que o preenchimento — normalmente associado à modalidade oral da língua — já aparece significativamente infiltrado na escrita, embora esta tenda a ser mais conservadora.

Muitos dos dados obtidos também demonstraram que, ao contrário do que é apresentado pelas gramáticas tradicionais discutidas no primeiro capítulo, a desinência verbal de 1ª pessoa não é suficiente para a omissão do sujeito, o que fornece indícios de mudança do paradigma de positivo para negativo no padrão *pro-drop* do PB, como é evidenciado pelos exemplos a seguir:

- (03) Bom **eu** acabei gostando muito da minha nova escola. **Eu** agora tenho 11 professores.
(I.D.P. - masc.)
- (04) Aqui **eu** tenho um pouco mais de liberdade. (I.C.S. - fem.)
- (05) Minha experiência foi muito estranha no começo, depois **eu** me acostumei. (A.J.J.S. - fem.)

¹² A fim de garantir o anonimato dos discentes, os exemplos serão apresentados com as iniciais do nome de quem os produziu seguidas pela indicação do gênero.

Buscou-se também investigar nessa primeira produção se o contexto sintático influenciaria a frequência das variantes, tendo sido levantadas as seguintes estruturas:

(a) Oração absoluta

(06) ___ Gostei dos professores. (M.L.S.P. - fem.)

(07) Bom, **eu** acabei gostando muito da minha nova escola. (I.D.P. - masc.)

(b) Oração coordenada sindética

(08) (...) mas graças a Deus ___ não estou com nota vermelha. (J.L.T.R. - fem.)

(09) (...) e **eu** fico de tempo vago. (A.L.G.S. - fem.)

(c) Oração justaposta

(10) (...) ___ tenho muitos amigos, ___ fiz várias novas amizades. (L.B.P. - masc.)

(11) No 5º ano **eu** saia mais cedo, **eu** acho que o 5º ano era melhor. (D.S.C.J. - masc.)

(d) Oração subordinada desenvolvida

(12) (...) e até coisas que ___ nunca ouvi falar. (M.E.O.V. - fem.)

(13) A primeira diferença que **eu** senti foi a quantidade de professores. (K.M.P.S. - masc.)

A tabela a seguir mostra a distribuição das variantes entre os diferentes tipos de estrutura sintática.

Tabela 4. Distribuição das variantes na produção inicial segundo o contexto sintático

Contexto sintático	Sujeito preenchido		Sujeito nulo	
Oração absoluta	52/65	80%	13/65	20%
Oração coordenada	30/49	61%	19/49	39%
Oração justaposta	5/20	25%	15/20	75%
Oração subordinada	27/36	75%	9/36	25%

A tabela evidencia que todos os contextos sintáticos, com exceção das orações justapostas, favoreceram o preenchimento do sujeito, notadamente as orações absolutas (80%), seguidas das orações subordinadas (75%) e das coordenadas (61%). O alto índice de sujeitos nulos detectado entre as orações justapostas (75%) e a frequência significativa dessa variante entre as coordenadas (39%), por outro lado, não representam novidade, visto que mesmo línguas não *pro-drop* podem manifestar o apagamento da posição subjetiva nesses contextos. De modo particular, chamam a atenção as orações subordinadas, com $\frac{3}{4}$ das ocorrências representadas pelo preenchimento do sujeito, o que fornece indícios de uma mudança paramétrica do padrão *pro-drop* no PB, uma vez que, em línguas com marcação positiva, espera-se haver alta frequência de apagamento do sujeito em contextos de subordinação, o que não é o caso dos resultados aqui obtidos, que corroboram estudos pregressos sobre o mesmo fenômeno no PB (cf. DUARTE, 1993).

Além do fator estrutural comentado acima, buscou-se também investigar a interferência do fator extralinguístico sexo na realização da variável, conforme mostra a tabela a seguir.

Tabela 5: Distribuição das variantes na produção inicial segundo o fator sexo¹³

Variante	Meninos		Meninas	
Sujeito preenchido	47/59	80%	67/111	60%
Sujeito nulo	12/59	20%	44/111	40%

A tabela evidencia que a variante sujeito preenchido foi utilizada pelos meninos na grande maioria das vezes, representando 80% das ocorrências, enquanto entre as meninas houve uma distribuição ligeiramente mais equilibrada entre as duas variantes, com 40% de ocorrência de sujeito nulo, o dobro do que foi encontrado entre os meninos. Tais resultados corroboram a tendência que existe no sexo feminino de manifestar formas linguísticas de maior prestígio, entre as quais se pode citar o apagamento do sujeito. Uma das alunas, por exemplo, apresentou em seu texto apenas a variante nula, não preenchendo nenhum sujeito de 1ª pessoa do singular.

Se, por um lado, os resultados da produção diagnóstica corroboraram o já demonstrado pelas pesquisas acadêmicas sobre o preenchimento do sujeito de referência definida na escrita dos estudantes (cf. COELHO *et.al.*, 2010); por outro, esses mesmos

¹³ O desequilíbrio no número de dados entre os sexos se deu devido à diferença entre o número de meninos e meninas da turma, respectivamente 8 e 15.

resultados atestaram a pertinência da mediação pedagógica proposta por esta pesquisa-ação no sentido de levar os alunos a compreenderem e fazerem uso da estratégia de sujeito nulo em textos escritos. Tal pertinência se fundamenta a partir do que se observa na escrita da sociedade culta em eventos de letramento, que privilegia o apagamento do sujeito. É neste ponto que a mediação desenvolvida no presente trabalho se justifica.

4.2 Etapa 2: Módulo sobre Elementos Referenciais para a Coesão Textual

A segunda etapa da mediação propôs-se a abordar as estratégias coesivas que podem ser utilizadas para evitar a repetição de termos já expressos no discurso. Com o auxílio do *datashow*, foi realizada a leitura dos textos selecionados para as atividades, a fim de identificar os recursos anafóricos como pronomes, elipses e expressões nominais, sendo tal atividade realizada oralmente com a intermediação da professora-pesquisadora. Os elementos eram apontados para que os alunos não só identificassem o termo que era retomado, mas também percebessem como esses elementos eram importantes para a fluidez do texto. Percebeu-se que, nos casos de elipse, os discentes apresentavam maior dificuldade de percepção da relação anafórica. Em seguida, distribuíram-se folhas de atividades relacionadas a três textos (Anexo 5), a fim de trabalhar os elementos referenciais.

Com relação ao texto 1, “Como os golfinhos e as baleias dormem se têm de subir para respirar na superfície?”, a maioria dos alunos percebeu com facilidade os elementos coesivos utilizados para a substituição do sintagma “baleias e golfinhos”, apontando que tais recursos foram empregados objetivando a não repetição de termos. Os discentes apresentaram alguma dificuldade na resolução da questão objetiva que exigia retorno constante ao texto para a percepção da relação correta entre a forma referencial e o referente.

A questão 5 solicitava o reconhecimento de contextos de preenchimento e apagamento do sujeito, a partir da análise dos dois trechos destacados a seguir:

I. “Se dormirem no ponto, os inimigos aproveitam a distração para atacar.”

II. “(...) os dois hemisférios do cérebro das baleias e golfinhos funcionam independentemente: enquanto um trabalha, o outro descansa. Assim, esses animais nunca estariam totalmente adormecidos.”

Quanto ao trecho I, todos os alunos perceberam não só que o sujeito do verbo <dormirem> poderia ser recuperado pelo contexto e, por isso, não estava expresso, mas também que o mesmo expediente não poderia ocorrer com o verbo <aproveitam> (a grande

maioria, 17 alunos, afirmou que ficaria difícil compreender a quem a informação estava sendo relacionada, e dois discentes afirmaram que o preenchimento se justificava pelo fato de o termo <inimigos> ser inédito no texto). Com relação ao trecho II, 20 alunos acreditaram que o sujeito do verbo <estariam> não poderia ser omitido, pois era necessário para o entendimento do texto, mas somente um aluno afirmou que o preenchimento era indispensável, para que não se pensasse que “os hemisférios é que estavam adormecidos”.

No que tange às questões do texto 2, “Autobiografia de um menino que nasceu sem dente”, os alunos apresentaram maior facilidade na identificação do pronome e da expressão nominal como recursos utilizados pelo autor para referir-se a si mesmo. Quando se solicitou o reconhecimento da elipse, apenas 10 alunos identificaram os contextos de sujeito nulo. Na questão para avaliar a reescrita de um excerto com a repetição do pronome pessoal <eu>, a maioria dos alunos reconheceu que o texto havia se tornado repetitivo, apontando como “melhor” a versão original.

Quanto às atividades propostas para o texto 3, “August, o extraordinário”, que tratou da referência anafórica de terceira pessoa, os alunos perceberam a relação entre o referente e a forma referencial quando esta se dava por substituição (nome, pronome e sintagma nominal). Na questão que exigia reescrita para eliminar a repetição de itens, a frequência de cada estratégia apresentada como resposta aparece expressa na próxima tabela:

Tabela 6. Frequência das estratégias de referência anafórica nas respostas da questão 2 do texto 3 (anexo 6)

Estratégias	Quantidade	Percentual
Elipse	04/126	3%
Substituição por termo sinônimo	58/126	46%
Substituição por pronome pessoal	51/126	42%
Manutenção do termo	13/126	10%

Confirma-se, pelas respostas obtidas, que os alunos apresentaram maior facilidade na substituição dos termos repetidos por itens lexicais sinônimos (46%) e por pronomes pessoais de 3ª pessoa (42%), conforme demonstram os exemplos abaixo relativos ao excerto (a) “**August** foi **matriculado na escola** depois de dez anos estudando em casa com sua mãe. **August** tinha resistência quanto a ser **matriculado na escola** por medo de ser excluído pelos colegas” (questão 2 do texto 3, Anexo 6):

- (14) August foi matriculado na escola depois de dez anos estudando em casa com sua mãe. **O menino** teve resistência quanto a **isso** por medo de ser excluído pelos colegas. (B.D.V.B. - fem.)
- (15) August foi matriculado na escola depois de dez anos estudando em casa com sua mãe. **Ele** teve resistência a estudar por medo de ser excluído pelos colegas. (T.S.C.S. - masc.)

Por conseguinte, percebeu-se que os alunos eram pouco familiarizados com a estratégia da elipse, especialmente na função de sujeito, o que corroborou mais uma vez a pertinência da mediação pedagógica elaborada. Tal conclusão reafirma o estudo de Gravina (2014) cujas constatações reconhecem no “sujeito lexical anafórico” uma alternativa ao apagamento e ao preenchimento pelo pronome pessoal reto (gerador de maior estigma). Após a finalização dessa etapa, disponibilizaram-se dois tempos de aula para correção e discussão do gabarito das questões propostas, a fim de sanar as dúvidas que ainda se mantivessem e de promover a troca de experiências entre os discentes.

4.3 Etapa 3: Didatização do Gênero Relato de Experiência

A terceira etapa da mediação iniciou-se com os alunos sendo dispostos em um círculo em cujo centro estavam imagens (Anexo 6) que sugeriam temáticas como amizade, animais de estimação, brincadeiras, *bullying*, escola, família, festa, futuro, medo, natureza, prêmios, presentes, sonhos, tecnologia e viagens. Os discentes foram convidados a espontaneamente contar experiências das quais se lembravam ao ver as imagens. Os alunos mostraram-se empolgados com a atividade, e alguns quiseram contar mais de uma história. O fato de a atividade ter se dado no pátio da escola fez com que esse início ocorresse de forma mais descontraída, o que envolveu bastante as crianças.

Posteriormente, a professora-pesquisadora levou-as à sala de leitura onde foi apresentado o vídeo de um relato de experiência intitulado “A minha adolescência estranha” (Anexo 7). Após a exibição, fizeram-se a leitura silenciosa e a coletiva do primeiro capítulo da obra “Extraordinário”, de J.K. Palácio (Anexo 8), livro que havia sido trabalhado com os discentes em momento anterior à mediação, em um projeto de leitura.

Com o uso do *datashow*, fez-se a exposição de características comuns aos textos pertencentes ao gênero relato de experiência, tendo sido mostradas as prováveis distinções entre sua modalidade oral e escrita. Em seguida, distribuiu-se aos alunos a transcrição do

vídeo apresentado nesta etapa, para que pudessem compará-la com o texto dado como exemplo de relato de experiência escrito, principalmente no que tange ao preenchimento e apagamento do sujeito. De início, chamaram a atenção da turma os alongamentos de vogais e as reticências, como marca de hesitações, bem como a extensão do texto.

Após serem questionados sobre o que mais viam de diferente entre os dois textos, os integrantes da turma perceberam que na transcrição havia muita repetição do pronome pessoal reto <eu> na função de sujeito, mas que isso se dava “porque o vídeo parecia uma conversa”, de forma que a contação da história era mais descontraída que no livro. Alguns apontaram que muitos sujeitos poderiam ser apagados sem que houvesse prejuízo semântico. Quanto ao relato na modalidade escrita, foram convidados a observar os sujeitos nulos, a fim de que percebessem que o registro escrito tende a ter subjacente uma maior “preocupação” com as escolhas linguísticas. A etapa durou mais tempo que o previsto.

Ao término da aula, negociou-se com os alunos que, em casa, gravassem uma mensagem por meio de um aplicativo de mensagens instantâneas – *WhatsApp* – com duração de 30 segundos sobre um acontecimento que tenha marcado suas vidas. O áudio seria encaminhado a um colega e, posteriormente, reencaminhando à professora. Os alunos demoraram para finalizar essa etapa, o que levou à alteração do cronograma das atividades.

De posse dos 23 áudios produzidos, a professora-pesquisadora contabilizou os dados da amostra com o objetivo de verificar as ocorrências de sujeitos preenchidos e apagados nos relatos orais de experiência dos discentes, conforme exhibe a próxima tabela:

Tabela 7. Distribuição geral das variantes no relato oral de experiência

Variantes	Quantidade	Percentual
Sujeito preenchido	166/181	92%
Sujeito nulo	15/181	8%

Como era previsto, houve um aumento significativo nas ocorrências de sujeito preenchido no relato oral se comparado com o texto escrito diagnóstico, 92% e 67%, respectivamente. Tal resultado confirma a tendência ao sujeito pleno na modalidade oral do PB constatada em Bravin dos Santos (2006).

Assim como na diagnose, verificaram-se os contextos sintáticos em que as variantes ocorreram:

(a) Oração absoluta

(17) ___ Virei a noite jogando. (D.S.C.J. masc.)

(18) Aí, **eu** cortei a língua dele. (A.J.A.S. fem.)

(b) Oração coordenada sindética

(19) (...) e até ___ saí de lá. (P.A.S.A. masc.)

(20) (...) e **eu** ficava muito triste. (K.M.A. fem.)

(c) Oração justaposta

(21) (...) eu desci, ___ bati muitas fotos (...) (B.D.V.B. fem.)

(22) **eu** queria brincar, **eu** comecei a correr. (L.C.C. fem.)

(d) Oração subordinada desenvolvida

(23) Perguntou se **eu** *tava* bem. (E.S.R. fem.)

A distribuição das variantes entre os diferentes contextos sintáticos é apresentada na tabela que segue:

Tabela 8. Distribuição das variantes no relato oral segundo o contexto sintático

Contexto sintático	Sujeito preenchido		Sujeito nulo	
Oração absoluta	65/70	93%	5/70	7%
Oração coordenada	51/57	89%	6/57	11%
Oração justaposta	11/15	73%	4/15	27%
Oração subordinada	39/39	100%	0/39	—

É possível perceber que todos os contextos sintáticos favoreceram o preenchimento do sujeito. O contexto de orações justapostas foi o que apresentou o maior índice de apagamento da posição subjetiva, com pouco mais de ¼ das ocorrências, o que evidencia ser esse o contexto em que essa variante mais se manifesta na fala, um fenômeno comum, como já referido acima, também em línguas não *pro-drop*. Em contrapartida, o uso da variante sujeito

preenchido no contexto de subordinação foi categórico, o que vai de encontro ao que é característico de uma verdadeira língua de sujeito nulo: o apagamento da posição subjetiva nesse contexto sintático. Mais uma vez, os resultados aqui obtidos indicam fortes indícios de uma mudança paramétrica na modalidade oral da variedade brasileira do português.

Tal como na produção inicial, também se fez aqui a análise dos dados obtidos por gênero, conforme evidencia a tabela a seguir.

Tabela 9. Distribuição das variantes no relato oral segundo o fator sexo

Variantes	Meninos		Meninas	
Sujeito preenchido	57/60	95%	109/121	90%
Sujeito nulo	3/60	5%	12/121	10%

No que diz respeito ao relato oral de experiência, a tabela evidencia uma diminuição da diferença entre as frequências de sujeito nulo por gênero, de forma que o uso dessa variante não se mostra significativo em ambos os sexos. Isso é confirmado, de modo particular, no caso daquela aluna que usara apenas sujeitos nulos no texto diagnóstico, visto que, desta vez, apresentou cinco ocorrências de sujeito preenchido num total de seis, conforme mostra o exemplo abaixo.

- (08) **Eu** amo os animais... e **eeu** não esperava ganhar um papagaio... **eu** ensinei ele a falar, cantar e interagir comigo... Ele era muito especial *pra* mim... **eu** amava *ele*... até que um dia **eu** encontrei *ele* morto... __ fiquei muito triste. (A.J.J.S. - fem.)

Observe-se que o preenchimento é realizado tanto diante de formas verbais com desinência zero (*esperava* e *amava*), quanto diante de formas verbais com desinência de 1ª pessoa marcada (*amo*, *ensinei* e *encontrei*).

A partir dos dados de fala obtidos, percebe-se que a tendência ao preenchimento do sujeito na modalidade oral do PB independe de contexto sintático e de gênero, conforme demonstrou o levantamento da realização da variável nesses fatores. Isso revela uma diferença em relação à modalidade escrita, já que esta privilegia, sobretudo nos contextos de mais letramento, o apagamento da posição de sujeito, de modo que se verificou a necessidade de levar os alunos a compreenderem a distinção entre as duas modalidades nesse aspecto, a fim de levá-los a se aproximarem da escrita da sociedade letrada.

4.4 Etapa 4: Retextualização do Oral para o Escrito no Gênero Relato de Experiência

A quarta etapa iniciou-se com a reapresentação do vídeo da aula anterior, “Minha adolescência estranha”, acompanhado de sua transcrição (Anexo 7). Após a exibição do vídeo, distribuiu-se aos alunos uma folha com a retextualização, realizada previamente pela professora-pesquisadora, do relato oral de experiência apresentado no vídeo para uma versão escrita (Anexo 9). Como mencionado em 3.6 do capítulo anterior, as retextualizações a que se propôs este trabalho se deram do oral para o escrito (cf. MARCUSCHI, 2010), o que tornou imprescindível a discussão com os alunos acerca do que é o processo de retextualização, ou seja, como se dão as alterações ao passar um texto da modalidade oral para a escrita, a fim de que os discentes compreendessem o movimento realizado na produção do novo texto e tivessem os pré-requisitos necessários para a transformação do próprio relato pessoal oral, produzido na etapa anterior, em um relato escrito.

Ressaltou-se com os discentes que as ocorrências encontradas no texto oral não deveriam ser consideradas “erros”, visto que o relato de experiência que serviu como texto de partida, por ser um evento de oralidade, estava em um ponto do contínuo diferente daquele em que se situa o relato de experiência escrito, pertencente a um evento de letramento (cf. BORTONI-RICARDO, 2004). Considerou-se importante, ainda, levar os discentes à percepção de que a variação (especificamente, neste trabalho, a concorrência entre o sujeito nulo e o sujeito pleno) existe e pode ser condicionada tanto por fatores linguísticos, como a presença ou não de desinência número-pessoal de 1ª pessoa na forma verbal, quanto por fatores extralinguísticos, como o objetivo comunicativo, o contexto de produção, o interlocutor, etc. A compreensão do fenômeno de variação linguística seria, portanto, pertinente à ampliação da competência comunicativa dos alunos, habilidade priorizada pelas orientações oficiais para o ensino, conforme disposto desde os PCN (cf. BRASIL, 1998, p. 23).

O trabalho de retextualização priorizou as quatro operações iniciais apontadas por Marcuschi (2010), em especial a terceira, haja vista a proposta de redução das repetições dos itens lexicais em posição de sujeito. Após uma prévia discussão sobre o assunto, os discentes receberam as transcrições de seus próprios áudios, para que as transformassem em um relato de experiência escrito.

Foram produzidas 23 retextualizações a partir dos relatos orais de experiência gravados na etapa anterior, tendo sido levantadas as ocorrências das variantes, conforme ilustra a próxima tabela.

Tabela 10. Distribuição geral das variantes na retextualização do relato oral para o escrito

Variantes	Quantidade	Percentual
Sujeito preenchido	39/163	24%
Sujeito nulo	124/163	76%

A tabela demonstra uma mudança significativa na escrita dos alunos em comparação com a produção inicial, visto que, após o trabalho de promoção da consciência linguística sobre o emprego das variantes a depender do ponto do contínuo em que se situa o gênero textual, houve um aumento considerável na frequência do sujeito nulo no relato de experiência escrito, ou seja, num evento de comunicação mediado pela escrita, nos termos de Bortoni-Ricardo (2004). Tal resultado mostra que o registro escrito dos alunos se aproximou da prática de escrita do brasileiro letrado, a qual, segundo Duarte (1993), tende a privilegiar o apagamento da posição de sujeito.

A fim de verificar os condicionamentos estruturais que favoreceram o emprego de cada variante, foram investigados os mesmos contextos sintáticos levantados anteriormente, ilustrados nos exemplos a seguir:

(a) Oração absoluta/principal

(24) ___ Tive medo de ir embora de lá depois daquilo. (P.A.S.A. - masc.)

(25) No Natal, **eu** tinha ganhado um presente da minha irmã. (S.S.A. - fem.)

(b) Oração coordenada sindética

(26) ___ escutei um barulho e ___ fui ver o que era. (A.J.A.S. - fem.)

(27) A professora de Educação física resolveu fazer um campeonato de futebol e **eu** participei. (M.E.O.V. - fem.)

(c) Oração justaposta

(28) Até hoje ___ faço dança, ___ pratico jazz (...) (J.L.T.R. - fem.)

(29) **eu** jogo com ele, **eu** jogo com o Kauã (...) (I.V.S. - masc.)

(d) Oração subordinada desenvolvida

(30) (...) quando __ fui olhar para o corredor (...) (P.A.S.A. - masc.)

(31) perguntando se **eu** conheci um tal de Leandro. (I.C.S. - fem.)

A tabela a seguir apresenta os contextos sintáticos em que o preenchimento e o apagamento se deram:

Tabela 11. Distribuição das variantes na retextualização do relato oral para o escrito segundo o contexto sintático

Contexto sintático	Sujeito preenchido		Sujeito nulo	
Oração absoluta/ principal	13/63	21%	50/63	79%
Oração coordenada	12/54	22%	42/54	78%
Oração justaposta	2/13	15%	11/13	85%
Oração subordinada	12/33	36%	21/33	64%

É possível perceber diferenças substanciais se comparados os resultados dos relatos orais com os de suas respectivas retextualizações; nestas, todos os contextos sintáticos passaram a manifestar altos índices de sujeito nulo. No contexto de justaposição, por exemplo, que já favorecia o apagamento, a frequência dessa variante passou a 85%. Nas orações subordinadas cujo preenchimento era categórico na fala, nos textos escritos o apagamento passa a representar quase 2/3 das ocorrências.

Analisando separadamente os dados de meninas e meninos, os resultados também são reveladores:

Tabela 12. Distribuição das variantes na retextualização do relato oral para o escrito segundo o fator sexo

Variantes	Meninos		Meninas	
Sujeito preenchido	12/55	22%	27/108	25%
Sujeito nulo	43/55	78%	81/108	75%

Os resultados apresentaram altos índices de apagamento da posição de sujeito, com destaque para os meninos, que passaram de 5% no relato oral para 78% na retextualização para a escrita, índice que superou ligeiramente a frequência de sujeitos nulos obtida nos dados das meninas (75%). Em contrapartida, o sujeito preenchido ficou na margem de ¼ dos dados em ambos os sexos, de maneira a confirmar que os participantes da pesquisa passaram a

manifestar a prática de escrita dos brasileiros cultos, que privilegia o apagamento da posição de sujeito.

O quadro a seguir, para fins de comparação, evidencia algumas das alterações efetuadas na passagem dos textos de partida (transcrição do relato oral) para os de chegada (retextualização).

Quadro 1: Comparação entre relato oral e retextualização para relato escrito

Discente	Texto de Partida	Texto de chegada
(i) S.A.S. - fem.	- Quando eu tinha... dez anos... eu ganhei um celular de natal... eu adorei.	- Quando eu tinha dez anos, __ ganhei de Natal uma coisa que __ amei: um celular.
(ii) K.M.A. - fem.	- Quando eu era pequena... é... eu estudava em outra escola... eeee... eu sofria bullying de dois garotos.	- Quando eu era pequena, __ estudava em outra escola e __ sofria bullying de dois garotos.
(iii) I.D.P. - masc.	- Aí eu subi no palco e... ela levou a medalha lá ... e eu me senti feliz, né... porque eu fui o único aluno da sala a ganhar a medalha.	- E, por incrível que pareça, __ fui chamado. Quando __ subi no palco, eu ganhei a medalha e __ fiquei muito feliz.
(iv) L.B.P. - masc.:	- Eu tinhaaaa sete anos de idade e eu tava fazendo curso de baterista... eeee.... eu ganhei o prêmio deee melhor tocador de bateria da cidade.	- Eu tinha sete anos de idade quando __ participei de um concurso de baterista e __ ganhei o prêmio de melhor da cidade.
(v) P.A.S.A. - masc.	- Eu tava na sala ... eee... eu já tava com medo porque eu tava escutando uns sons e.... eu fui olhar pro corredor e tinha uma menina.	- Eu estava na sala, com medo, porque __ escutei alguns sons bem estranhos. Quando __ fui olhar para o corredor, __ vi uma menina pequenininha de branco.
(vi) M.E.O.V. - fem.	- (...) aí eu fiz quatro gols e eu fiquei em terceiro lugar.	- __ Fiz quatro gols e __ fiquei em terceiro lugar.

Sobre as operações elencadas por Marcuschi (2010) no processo de retextualização da fala para a escrita, foram realizadas as quatro primeiras. A primeira, que versa sobre a eliminação de marcas interacionais e de reduções típicas da fala; a segunda, que prevê a inserção de pontuação adequada; a terceira, com a retirada de repetições, redundâncias e pronomes egóticos; e a quarta, com a paragrafação e inserção de pontuação detalhada. Alguns alunos apresentaram problemas na execução de algumas dessas operações, o que foi sanado na etapa seguinte.

Observa-se que, na retextualização, os alunos optaram pelo apagamento do sujeito na maior parte dos casos, o que evidencia uma evolução significativa com relação ao texto diagnóstico que, apesar de escrito, apresentava alto índice de preenchimento. Cabe destacar, ainda, que, nos trechos selecionados acima, quase a totalidade dos sujeitos plenos ainda mantidos se deveu ao fato de os verbos apresentarem desinência zero, sendo, portanto, necessário o preenchimento da categoria de sujeito pelo pronome pessoal <eu>, a fim de evitar possíveis falhas interpretativas. É o que ocorre nos trechos (i), (ii), (iv) e (v) diante dos verbos “tinha”, “era”, e “estava” e é um reflexo da evidente redução no paradigma pronominal do PB.

Na sequência textual produzida pela aluna K.M.A em (ii), é possível perceber que houve o apagamento do sujeito de 1ª pessoa, mesmo com verbos de desinência zero, isso se deu porque se tratava de uma estrutura coordenada, em que a primeira oração manifestara pronome pleno, de modo que as demais puderam ter o sujeito apagado.

Embora o sujeito pleno tenha ocorrido, preferencialmente, em contextos de verbos com desinência zero, ele também apareceu com verbos portadores de desinência número-pessoal de primeira pessoa do singular, como demonstra o excerto (iii) da retextualização de I.D.P, todavia tal ocorrência foi bem pontual.

4.5 Etapa 5: Da Retextualização à Reescritura no Gênero Relato de Experiência

Na quinta etapa da mediação, propôs-se a reescritura das retextualizações produzidas na etapa anterior. Iniciou-se a apresentação de *slides* com os problemas que ainda apareceram nas retextualizações dos discentes, como a manutenção de elementos fáticos (aí, né), marcas de hesitações que se referiam aos áudios (“Bom... o meu relato de experiência é que...”), entre outros fatores ligados à operação 1 do processo de retextualização da fala para a escrita descrito por Marcuschi (2010), ou seja, a eliminação de marcas estritamente interacionais. Apresentaram-se também exemplos das modificações efetuadas na retextualização quanto à operação 3, evidenciando aos discentes que o apagamento do sujeito não prejudicava a construção do texto. Priorizou-se, ainda, a percepção da necessidade de realização da operação 4 por meio da inserção de pontuação e paragrafação. A análise dos próprios textos mostrou-se satisfatória, principalmente porque os discentes puderam perceber a evolução alcançada de uma etapa para a outra.

Posteriormente às discussões promovidas, as retextualizações feitas na última etapa foram devolvidas aos discentes, para que pudessem reescrevê-las, corrigindo os pontos

apontados pela professora-pesquisadora. A princípio, alguns alunos mostraram-se resistentes à reescritura, mesmo cientes da posterior publicação dos textos em *e-book*, provavelmente, devido ao fato de ser uma atividade pouco comum no ambiente escolar.

De posse das versões definitivas, constatou-se não ter havido diferenças substanciais no que concerne ao preenchimento e apagamento do sujeito de 1ª pessoa, visto que isso já havia sido alcançado de forma satisfatória já na primeira versão da retextualização. Desse modo, a reescritura teve o objetivo de sanar os problemas envolvendo as duas primeiras operações. Entretanto, três alunos não alcançaram o esperado, promovendo, da transcrição do áudio para a retextualização, apenas a retirada das reticências (que marcavam as hesitações) e dos alongamentos de vogais, não atingindo o proposto pela terceira operação.

Enquanto os demais componentes da turma efetuavam a reescritura, houve atividades de reforço direcionada a esses três alunos com a intenção de que verificassem os contextos em que o pronome <eu> pudesse ser apagado sem prejuízo semântico. Após isso, verificou-se que, embora na primeira versão houvesse 100% de preenchimento de sujeito de 1ª pessoa, após a reescritura o índice de apagamento do sujeito passou a 75%. Quanto aos 25% de sujeitos que se mantiveram preenchidos, em sua maioria, ocorreram em contextos cuja forma verbal apresentava desinência zero, como se pode observar nos trechos destacados a seguir.

- (32) **Eu** tinha 10 anos quando __ ganhei o PS4 que meu pai me deu. (I.V.S. - masc.)
- (33) No começo do ano, **eu** tinha uma melhor amiga que inventou que outra amiga havia falado mal de mim. (A.A.O.V. - fem.)
- (34) (...) e se **eu** estava procurando um lugar para nadar. (I.C.S. - fem.)
- (35) **Eu** queria brincar e __comecei a correr. (L.C.C. - fem.)
- (36) Era de noite, umas 22hs, e **eu** estava indo dormir quando __ escutei um barulho e __ fui ver o que era. (A.J.J.S. - fem.)

Finalizada essa etapa, as reescrituras foram recolhidas pela professora-pesquisadora, a fim de que fossem digitadas para posterior inserção no *e-book*.

4.6 Etapa 6: Didatização do Gênero Causo

A partir desta etapa, passou-se a abordar o preenchimento/apagamento do sujeito de 3ª pessoa (singular e plural), de maneira que foi centrada no gênero causo, uma vez que se trata

de uma narrativa em que normalmente prevalecem sujeitos de 3ª pessoa. Assim, a sexta etapa da mediação iniciou-se com os alunos sendo levados para a sala de vídeo, onde foram exibidos três causos disponíveis no *YouTube*, narrados por Rolando Boldrin: *O caso da procissão*, *O gato da madame* e *O caso do Manezinho* (Anexo 10). Com relação ao último caso, exibiu-se apenas uma parte do vídeo, pois havia mais de uma história. Devido ao ritmo acelerado dos causos e da variedade interiorana, os alunos pediram que os vídeos fossem repetidos, a fim de que compreendessem as narrativas com mais clareza. De modo geral, observou-se que os alunos gostaram dos textos, achando-os engraçados.

Finalizada a exibição dos causos orais, os alunos receberam um exemplo de caso escrito, *O defunto vivo* (Anexo 11), para efetuarem uma leitura silenciosa e, depois, outra coletiva. Perguntou-se aos discentes quais semelhanças haviam percebido entre os áudios e o texto escrito. As respostas serviram de gatilho para a didatização do gênero em questão. Por meio de *slides*, apresentaram-se aos participantes da pesquisa as características de textos denominados causos, e promoveu-se uma comparação entre os textos nas modalidades oral e escrita que tinham sido vistos na primeira parte da aula como exemplos desse gênero.

Quanto à realização da variável nos causos dos vídeos exibidos, a transcrição dos áudios, utilizada na etapa subsequente, permitiu a percepção de que a variante representada pelo sintagma nominal anafórico ocorre na maioria das vezes (44%) para retomar o sujeito de referência definida na 3ª pessoa, sendo as demais ocorrências distribuídas de forma bem equilibrada entre a variante preenchida pelo pronome pessoal <ele> (28%) e a categoria vazia (28%), o que corrobora os estudos supracitados, em especial o de Gravina (2014), sobre a distribuição dessas variantes. Entretanto, cabe salientar que a opção por sintagmas nominais anafóricos, pelo menos na modalidade oral da língua, não necessariamente evita a repetição do SN antecedente, uma vez que este pode ser reutilizado como estratégia remissiva, com ou sem mudança de determinante. No caso *O gato da Madame*, por exemplo, das 44 ocorrências de sujeito anafórico de terceira pessoa, 13 fazem uso da palavra <gato> como núcleo do sintagma.

4.7 Etapa 7: Retextualização do Oral para o Escrito no Gênero Causo

A fim de aumentar a consciência dos discentes acerca das diferenças entre as modalidades oral e escrita da língua, assim como na etapa 3, este momento se propôs a comparar a transcrição de um caso oral com sua respectiva retextualização para a escrita.

Frisou-se com a turma que as variações são condicionadas por diversos fatores e que não configuram “erros” a serem corrigidos.

Primeiramente, exibiu-se o vídeo de Rolando Boldrin do caso “O lenhador”, tendo sido posteriormente distribuída aos alunos a transcrição do áudio (Anexo 12). Inicialmente, os alunos perceberam que, por se tratar de um texto oral, havia os alongamentos de vogais e as marcas de interlocução. Além disso, apontaram os termos grafados de modo diferente do que conheciam e mostraram-se conscientes de que isso ocorrera devido ao texto ser narrado em um dialeto interiorano.

Para que as distinções entre as duas modalidades da língua se tornassem ainda mais claras, distribuiu-se um modelo de retextualização do caso exibido para a escrita (Anexo 13), modelo previamente preparado pela professora pesquisadora. Fez-se uma leitura silenciosa desse material seguida de outra coletiva, após a qual se discutiram oralmente os elementos que haviam sido modificados através do processo de retextualização.

Depois desse momento, os alunos foram divididos em três grupos para assistirem novamente aos vídeos dos casos exibidos na etapa anterior. O primeiro grupo, composto por sete alunos, assistiu ao vídeo “O caso da procissão”; o segundo, constituído por onze alunos, ao vídeo “O gato da madame”; o terceiro, formado por cinco discentes, ao “Caso do Manezinho”. Propôs-se a eles que, de posse das respectivas transcrições dos áudios, realizassem a retextualização da modalidade oral para a escrita. Cada discente produziu uma retextualização, totalizando 23 textos. Nessa amostra, foram encontradas as seguintes variantes:

(a) Sujeito preenchido com pronome <ele>

(37) “Dona_i, fuge. O prédio vai cair.” E **ela_i** saiu correndo pelos corredores do prédio(...) (J.L.T.R. fem.)

(b) sujeito preenchido com SN anafórico representado por lexema com núcleo idêntico ao do SN antecedente (38) ou por expressão sinônima (39):

(38) Sua dona_i o achava tão inteligente [...] **A dona_i** falava assim [...] (A.L.G.S. fem.)

(39) O homem subia a escada da prefeitura, enquanto o prefeito_i descia. **O político_i** então perguntou [...] (B.D.V.B. fem.)

(c) sujeito nulo

(40) Coitadinho do padre_i, [...]. Desesperado, ___i olha para trás e ___i grita. (L.B.P. masc.)

Após a catalogação dos dados, obtiveram-se os resultados expostos na tabela 13.

Tabela 13. Distribuição geral das variantes na retextualização do caso oral para o escrito

Variantes	Quantidade	Percentual
Sujeito preenchido com pronome <ele>	87/489	18%
Sujeito preenchido com SN anafórico	210/489	43%
Sujeito nulo	192/489	39%

Os resultados evidenciam que, como afirmara Gravina (2014), a variante de sujeito preenchido com sintagma nominal anafórico é preferida pelos discentes em oposição à variante mais estigmatizada — preenchida com pronome pessoal <ele> — e à categoria vazia. Além disso, se comparados esses resultados com os percentuais levantados nas transcrições dos textos de partida, percebe-se que o índice de ocorrência do sujeito pronominal caiu cerca de dez pontos percentuais em favor dos sujeitos nulos, cuja frequência aumentou para 39%, ficando as ocorrências da variante SN anafórico bem próximas ao levantamento feito nos textos de partida, com pequena queda de 3%.

Tal qual ocorrera na análise das produções textuais que focalizaram a 1ª pessoa, também se fez o levantamento dos contextos sintáticos em que ocorreram as variantes de 3ª pessoa, conforme ilustram os exemplos:

(a) oração absoluta/principal¹⁴

(41) [Referente: *o gato_i*] De repente, **ele_i** estranha que, no pico da avenida, surge um ônibus endoidado. (S.A.S. - fem.)

(42) [Referente: *o gato_i*] **O animal_i** se mandou e o prédio desabou. (M.L.S.P. - fem.)

(43) [Referente: *o gato_i*] E **o gato_i** continuava: (A.J.J.S. - fem.)

(44) [Referente: *as pessoas_i*] ___i Votaram tudo no homem. (K.M.P.S.- masc.)

(b) oração coordenada sindética

(45) [Referente: *a dona_i*] Ela_i copiou a receita e ___i fez. (K.M.A. - fem.)

¹⁴ Os poucos dados de orações coordenadas assindéticas obtidos foram inseridos neste grupo.

(46) Doritos_i percebeu e ___i pulou pela janela. (L.C.C. - fem.)

(c) oração justaposta

(48) (...) O homem falou que ia cobrar o prefeito_i, **o prefeito**_i riu, ___i perguntou o que ele faria. (...) (T.S.C.S. - masc.)

(49) (...) tinha um gato_i, ___i era lindo, ___i tinha uns olhos azuis bonitos. (P.A.S.A. - masc.)

(d) oração subordinada

(50) [Referente: *o gato*_i] Para **ele**_i falar, sua dona deveria fazer a sopa. (P.A.S.A. masc.)

(51) [Referente: *o prefeito*_i] Como **o político**_i estava há muito tempo desaparecido, ninguém o reconheceu. (K.M.P.S. masc.)

(52) O **gato**_i era tão esperto que ___i só não falava. (R.M.R. fem.)

A frequência das variantes nos contextos sintáticos supracitados pode ser observada na tabela que segue.

Tabela 14. Distribuição das variantes na retextualização do causo oral para o escrito segundo o contexto sintático

Contexto sintático	Sujeito pleno com <ele>		Sujeito pleno com SN		Sujeito nulo	
Oração absoluta/ principal	50/195	26%	114/195	58%	31/195	16%
Oração coordenada	19/184	10%	60/184	33%	105/184	57%
Oração justaposta	0/29	—	6/29	21%	23/29	79%
Oração subordinada	18/81	22%	30/81	37%	33/81	41%

No que diz respeito às orações coordenadas e justapostas, o sujeito nulo apareceu com mais força, o que constitui prática comum da escrita das instâncias padronizadoras da língua, como a imprensa, a escola e as instituições religiosas (cf. BORTONI-RICARDO, 2004), que evitam o preenchimento do sujeito em contextos como esses. No caso das orações justapostas, não houve uma ocorrência sequer do pronome <ele> preenchendo o sujeito, demonstrando que os alunos perceberam que na escrita essa variante é estigmatizada quando aparece nesse contexto sintático. Quanto às orações absolutas e principais, houve um maior índice de preenchimento, 84%, representado por pronomes pessoais (26%) ou por sintagmas nominais (58%), configurando dessa forma, o único contexto sintático em que o apagamento não foi a estratégia mais utilizada. Por fim, com relação à subordinação, houve um equilíbrio entre a opção pelo preenchimento com SN (37%) e o apagamento (41%). Em todo caso, a maior frequência de sujeitos nulos encontrada na escrita dos alunos em contextos de subordinação

representa uma diferença significativa com relação à modalidade oral, tendo em vista que na fala esses mesmos contextos apresentam baixos índices de apagamento da posição subjetiva. Dessa forma, percebe-se que os discentes manifestaram em sua escrita a prática linguística dos brasileiros cultos: altos índices de apagamento de sujeito na escrita em contraste com a alta frequência de sujeitos plenos na fala.

Após a aplicação das quatro primeiras operações de Marcuschi (2010), as primeiras versões das retextualizações já mostraram um avanço significativo no letramento dos alunos. A princípio, aplicou-se a estratégia de eliminação baseada na idealização linguística, em que os alunos eliminaram as marcas interacionais como as hesitações e partes de palavras (primeira operação), a inserção de pontuação com base na entonação da fala (segunda operação) e a introdução de paragrafação e pontuação detalhada (quarta operação). A maior parte da turma optou por sintagmas nominais anafóricos sinônimos dos referentes, evitando, dessa forma, a repetição excessiva de itens lexicais, atitude prevista pela terceira operação. As alterações efetuadas pelos discentes no processo de retextualização podem ser observadas no quadro que segue:

Quadro 2: Comparação entre o caso oral “O gato da madame” e sua retextualização nas produções dos alunos

Exemplo	Texto de Partida	Texto de chegada
(vii)	- Olha tem o caso daquela mulher _i que morava noooooo 25º andar ... de um prédio e ela_i tinha um gato _j ... mas ela_i tinha um gato _j lindo lindo lindo... o gato_j tinha uns olhinhos azuis lindo... e ela_i achava que esse gato_j era tão... era tão inteligente... que esse gato_j um dia ia falar.	- Havia uma mulher _i que morava no 25º andar de um prédio e ___i tinha um gato _j lindo com os olhos azuis. Ele_j era tão inteligente que só ___j faltava falar. (A.J.J.S. fem.)
(viii)	o gato_i lá embaixo assim... olhava aquela movimentação... aí o gato_i de repente falou assim... “mas que mulher cretina _j hein... ___j fica trêêêê anos insistindo pra eu falar... eu falo e ela_j não presta atenção”	O bichano_i pulou a janela e, lá de baixo, ___i olhava a movimentação. De repente ___i disse: - Mas que mulher cretina _j , ___j ficou três anos insistindo para eu falar e, quando falei, ___j não prestou atenção. (L.C.C. fem.)
(ix)	até que um dia ... o gato_i chegou para ela... como sem nem esperar... e ___i falou assim “dooona, fuge que esse prédio vai cair” (...) aí a mulher_j ficou doida quando ___j viu o gato_i falaaaaaar.... pô a mulher_j ficou louca né... ___j saiu pro corredor do prédio...	Até que um dia o bichinho_i falou: - Dona, o prédio vai cair. A mulher_j ficou louca porque o animal_i falou e ___j saiu contando para todo mundo. (R.M.R. fem.)

No exemplo (vii), enquanto na transcrição havia três ocorrências de sujeito preenchido pelo pronome <ele> e outras três de SN, na retextualização, a aluna utiliza dois apagamentos e um pronome pessoal, e este elimina a possibilidade de relacionar o adjetivo uniforme *inteligente* à mulher, haja vista tal pronome estar no masculino. Além disso, na passagem para a modalidade escrita, a aluna sintetiza as informações, reduzindo as informações repetidas que não eram necessárias para a construção do conteúdo.

No fragmento (viii), a aluna, com vistas a reduzir a utilização da palavra <gato>, que já aparecera no contexto anterior como referente, faz a substituição desta pelo SN sinônimo <o bichano>, que precede dois casos de apagamento do sujeito. Além disso, na reprodução da fala do animal, percebe-se que a aluna, mesmo em se tratando de sujeitos de 3ª pessoa, assimilou a prática de privilegiar a omissão do sujeito de 1ª pessoa, típica da escrita da sociedade letrada.

Em (ix), tem-se a comprovação de que o aumento do uso dos SN anafóricos pode ser, na escrita, um recurso para evitar a repetição de itens lexicais já expressos, especialmente por meio de sinônimos. É o que a aluna fez ao substituir o SN <o gato> por <bichinho> e <animal>, o que revela uma melhora no seu desempenho linguístico.

O quadro que segue permite a comparação de trechos de partida e de chegada com relação ao “Causo da procissão”:

Quadro 3: Comparação entre o causo oral “O causo da procissão” e sua retextualização nas produções dos alunos

Exemplo	Texto de Partida	Texto de chegada
(x)	cooitadinho do padre _i ... só ele _i percebeu a desgraça que ia acontecer... Desesperado ele _i vira pra trás e ele _i grita... “Turmaaaaa, a jardineeeera”... E a turma “o jardineira por que estás tão tristeeeeee... mas o que foi que te aconteceu...”	[Referente: <i>o padre</i> _i] Coitadinho dele, ___ _i percebeu a desgraça que ia acontecer. Desesperado, ___ _i olhou para trás e ___ _i gritou “Turma, olha a jardineira...” E a turma cantou “O jardineira por que estás tão triste, mas o que foi que te aconteceu...” (L.B.P. masc.)

O exemplo (x) representa a consciência tomada pelo discente ao perceber a função do apagamento do sujeito. Percebe-se que o uso do pronome <dele> é suficiente para a compreensão de que as ações que se seguem (<percebeu>, <olhou> e <gritou>) são atribuídas ao padre, o que faz com que o aluno opte, portanto, pelo sujeito nulo sem prejuízo semântico. Entretanto, utiliza o preenchimento por uma vez, quando a ação <cantou> é atribuída a um novo sujeito, <a turma>, de maneira que a posição desse sujeito é necessariamente preenchida

para que não haja ambiguidade.

Alterações semelhantes podem ser percebidas ao analisar as ocorrências relativas ao último causo, como se vê a seguir:

Quadro 4: Comparação entre o causo oral “O causo do Manezinho” e sua retextualização nas produções dos alunos

Exemplo	Texto de Partida	Texto de chegada
(xi)	[Referente: <i>o prefeito</i> _i]Aí o caboclo _i ficou queimado, e um desses caboclo meio bravo _j falou “o homem _i prometeu fazer a ponte e até agora ele _i não fez, eu vou lá cobrar dele...” e _j saiu, ele _j foi pra prefeitura.... _j Pediu uma audiência lá pra falar com o prefeito...Mas oooo.... Ele _j não lembrava mais da cara do prefeito.	Um caboclo _i ficou bravo e _i falou: [Referente: <i>o prefeito</i> _j] - O homem _j prometeu fazer uma ponte e nada. Vou lá cobrar ele. E _i saiu, _i foi para a prefeitura e _i pediu uma audiência com o prefeito. _i Não se lembrava do rosto dele, porque o outro _j só aparecia na época da campanha. (K.M.P.S. masc.)
(xii)	a secretária do prefeito... e tal... falou “Senta aí.” O prefeito _i saiu um pouquinho, mas já _i volta já...” Aí o prefeito _i entrou... quando o prefeito _i entrou, _i passou pela sala.... e ele _i falou.... “manda entrar o primeiro”	A secretária pediu: - Sente, que o prefeito _i saiu um pouco, mas _i já volta. Quando o político _i chegou, _i pediu que o morador entrasse. (C.V.B. masc.)

Na retextualização exemplificada no item (xi), observa-se que o aluno opta pela variante sujeito nulo na maioria das ocorrências, devido à possibilidade de recuperar o sujeito explicitado pelo SN <um caboclo>. Ao fim do texto, para recuperar o item <prefeito> utiliza <o outro>. Já no fragmento (xii), percebe-se que a opção pelo apagamento também decorre da proximidade com o sujeito expresso, primeiro recuperando <prefeito> e depois, <o político>. Os preenchimentos, por sua vez, ocorrem para marcar a passagem de turno: da fala da personagem à fala do narrador.

4.8. Etapa 8: Da retextualização à reescritura no gênero causo

Na etapa final da mediação, por meio de uma apresentação de *slides*, fez-se inicialmente a discussão com os discentes dos problemas recorrentes em suas retextualizações, dentre os quais se destacavam a manutenção de marcas de interlocução (operação 1) e a falta de inserção de pontuação adequada em casos de diálogos (operação 4). Ressaltou-se a necessidade desses elementos devido ao fato de não haver na escrita interação

instantânea entre os interlocutores como na fala, sendo necessário, portanto, facilitar a compreensão do leitor, principalmente em trocas de turnos de falas.

Além disso, como na etapa 5, o procedimento mostrou-se eficiente, exibiram-se retextualizações bem-sucedidas em relação às estratégias de realização do sujeito anafórico de 3ª pessoa, para que os alunos pudessem trocar experiências, de maneira que os poucos que ainda mantivessem muitas repetições de itens lexicais idênticos ao SN antecedente pudessem perceber as alternativas encontradas pelos colegas para substituí-los.

Após as discussões iniciais, as retextualizações foram entregues aos discentes com indicações do que deveria ser alterado, para que a versão final pudesse ser publicada em *e-book*. Nesse momento, houve bastante resistência por parte dos alunos que, devido à maior extensão do texto, recusaram-se a reescrever. A fim de tentar motivá-los, os discentes foram levados em grupos ao laboratório de informática, onde digitaram seus textos, efetuando as alterações necessárias para a versão final.

Quanto à operação 3, não houve alterações substanciais nos índices de preenchimento e apagamento dos sujeitos após a rescrita; salvo os discentes que substituíram pronomes pessoais por SN cujo sentido fosse sinônimo do referente. Tais casos são exemplificados no quadro que segue:

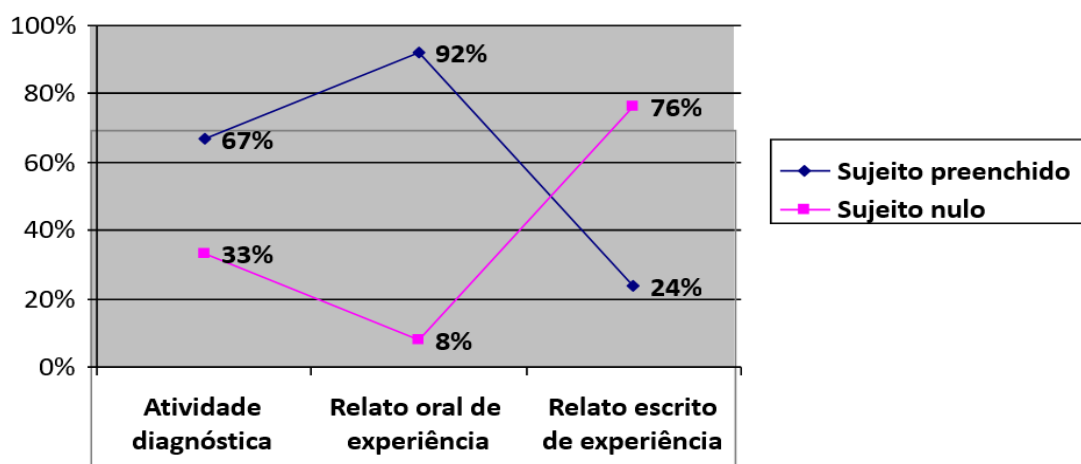
Quadro 5: Comparação entre o uso de pronomes pessoais na retextualização e na reescritura

Exemplo	Retextualização	Reescritura
(xiii)	[Referente: <i>a mulher</i> _i] E ela _i achava que o animal tão inteligente que um dia iria falar. (P.A.S.A. masc)	A dona achava que o animal era tão inteligente que um dia iria falar.
(xiv)	[Referente: <i>o prefeito</i> _i] Eu vou cobrar dele a ponte que ele _i prometeu e __ _i não fez. (B.D.V.B. fem.)	Vou cobrar a ponte que esse sem palavra _i prometeu e __ _i não fez.
(xv)	Coitado do padre, só ele _i percebeu a desgraça que ia acontecer. (M.E.O.V. fem.)	Coitado, só o religioso percebeu a desgraça que iria acontecer.

Ao fim da aplicação da mediação, perceberam-se importantes avanços na escrita dos alunos, que se tornou mais próxima da praticada pela sociedade culta brasileira no que diz respeito à realização do sujeito anafórico de referência definida. O propósito de levar os alunos a aproximarem-se da prática de escrita da sociedade letrada levou em consideração que há estereótipo na escrita representativa dessa classe quanto ao preenchimento do sujeito, tanto que esse fenômeno é objeto de correção na praxe escolar, sobretudo quando em

estruturas de coordenação. O gráfico a seguir apresenta a trajetória das variantes quanto ao sujeito de 1ª pessoa:

Gráfico 2. Trajetória das variantes de sujeito anafórico de 1ª pessoa do oral para o escrito



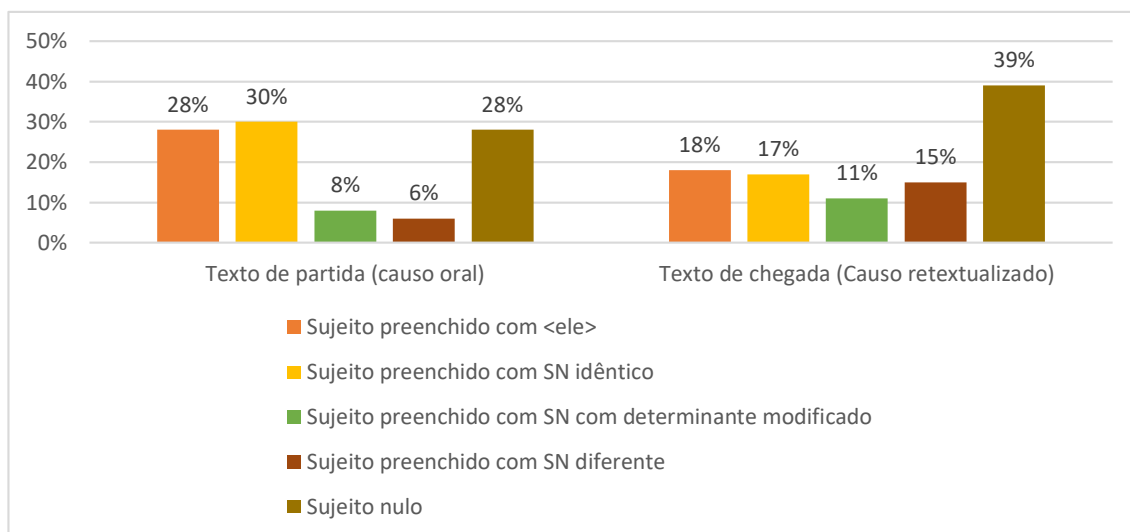
A trajetória exposta no gráfico permite perceber que os alunos compreenderam a frequência das variantes sujeito nulo e sujeito preenchido manifestada pela sociedade letrada em contextos orais e escritos.

Na diagnose, embora se tratasse de um texto escrito, os alunos utilizaram 67% dos sujeitos preenchidos, o que, por um lado, derrubou a tese, muitas vezes apresentada pelas GT e repetida em sala de aula, de que a desinência verbal seria suficiente para o apagamento do sujeito; por outro, acabou confirmando a infiltração do sujeito pleno na escrita estudantil, tal como descreveram Coelho *et al.* (2010). Esse índice de preenchimento aumentou expressivamente no relato oral, passando a 92%, refletindo a tendência ao sujeito pleno na modalidade oral do PB.

Por sua vez, os dados da retextualização reforçam o sucesso do processo pedagógico aplicado, haja vista os discentes terem atingido um percentual de 76% de sujeito nulo, aproximando-se, portanto, da prática linguística da sociedade brasileira, conforme o estudo de Duarte (1993).

Avanços semelhantes podem ser observados nas produções da segunda parte da mediação pedagógica envolvendo sujeitos de 3ª pessoa (singular e plural), quando houve a retextualização dos casos na modalidade oral para a escrita, cujos resultados são ilustrados no gráfico a seguir:

Gráfico 3: Comparação de ocorrência das variantes de sujeito de terceira pessoa no texto de partida oral e no texto de chegada escrito



Ao observar o gráfico, vê-se que houve uma redução considerável no uso da variante sujeito preenchido com <ele>, de 28% no texto de partida para 18% no de chegada, o que sinaliza um avanço no processo de letramento dos discentes, haja vista a substituição da variante estigmatizada por outra socialmente prestigiada, no caso o sujeito nulo, que no texto de partida correspondia a 28% das ocorrências e passou a 39% na retextualização.

Quanto ao uso da variante representada por diferentes SN anafóricos, pode-se dizer que, de fato, passou a ser uma alternativa ao apagamento do sujeito e ao preenchimento pelo pronome pessoal reto <ele> (cf. GRAVINA, 2014), todavia há diferenças qualitativas entre a fala e a escrita no uso dessa variante. O emprego de SN idêntico, estigmatizado na escrita da sociedade letrada, no texto de partida representava 30% dos casos, ao passo que no texto de chegada esse índice se reduziu para 17%. Por outro lado, o uso de SN de mesmo núcleo com determinante modificado teve seu índice aumentado de 8% no causo oral para 11% no causo escrito, o que não representa problema na escrita do brasileiro letrado, haja vista essa variante não sofrer estigma. Do mesmo modo, houve um aumento da frequência de SN diferentes, que no causo oral representavam 6% dos dados, tendo passado a 15% na retextualização, fato que evidencia que os alunos reconheceram o emprego de sinônimos ou de expressões referenciais como uma estratégia socialmente prestigiada para evitar a repetição do referente. Vejam-se os exemplos a seguir com a presença de SN idêntico, de SN com determinante modificado e de SN diferente para retomada de um referente na posição de sujeito em (53), (54) e (55), respectivamente.

- (53) Um dia, o gato_i chegou para ela [...] **O gato_i** percebeu que o lugar estava caindo. (J.L.T.R. – fem.)
- (54) Dona, fuge! O prédio_i vai cair! [...] Dona, **esse prédio_i** vai cair. (A.J.J.S. – fem.)
- (55) O prefeito_i deu uma risada [...] Se **esse corrupto_i** disser que não vai fazer a ponte, eu o mando pro quinto dos infernos. (B.D.V.B. – fem.)

Como culminância da aplicação da mediação pedagógica, a professora-pesquisadora reuniu os textos produzidos pelos discentes e inseriu-os em um *e-book* que foi publicado num *blog*, criado especificamente para tal finalidade. O endereço do *blog* “Proseando com o sexto” (<https://proseandocomosexto.blogspot.com>) foi amplamente divulgado para a comunidade escolar por meio de mensagens via *Whatsapp*, além de ter sido apresentado aos professores da escola onde se deu a pesquisa, por ocasião da reunião de acolhimento no início do ano letivo. As imagens a seguir, representam, respectivamente, a capa do *e-book* e o *layout* da página inicial do *blog*.



Figura 6: Capa do *e-book* com os textos produzidos pelos discentes

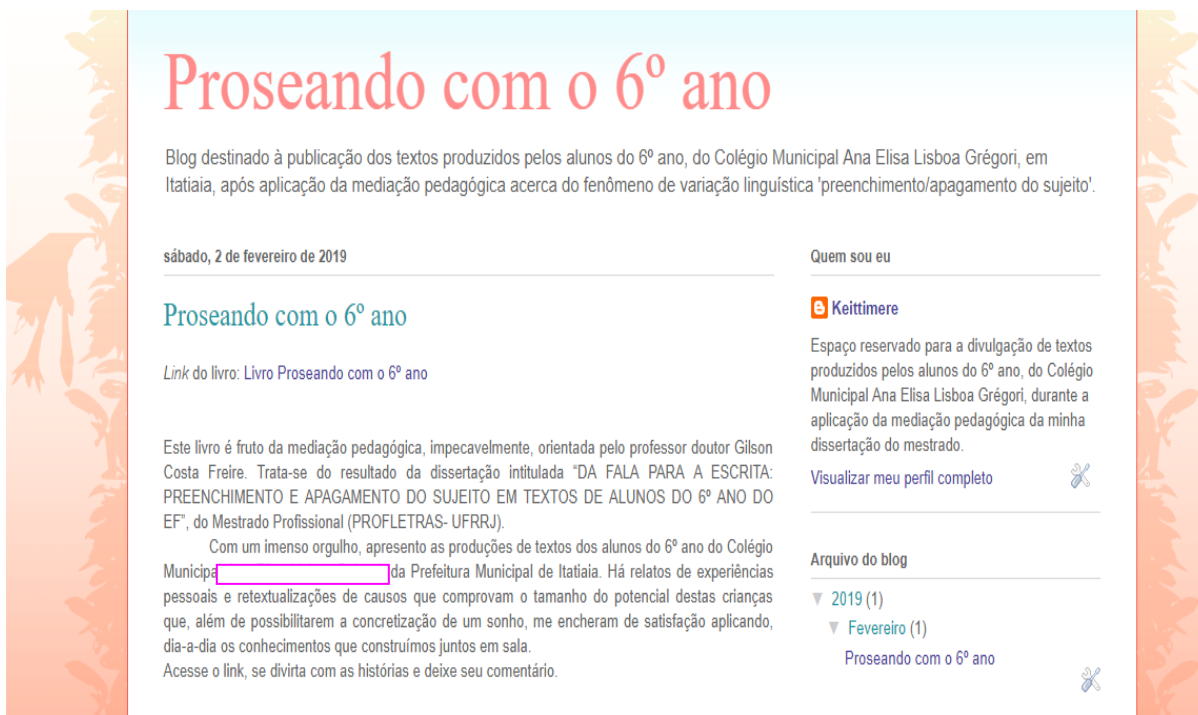


Figura 7: Layout do blog “Proseando com o sexto”

Além da divulgação em rede do *e-book*, os discentes participantes da pesquisa e seus responsáveis foram convidados para uma sessão de autógrafos na qual os alunos puderam autografar seus textos em versões impressas, bem como ler alguns deles para os convidados. Exemplares do livro foram deixados na biblioteca da escola, a fim de que pudessem ser acessados pelos demais professores e alunos da unidade escolar onde se deu esta pesquisa-ação. Outros exemplares foram levados à Biblioteca Municipal, para que o alcance do projeto fosse ampliado.

Ao fim desta pesquisa-ação e após constatado o seu sucesso, a professora-pesquisadora foi convidada a apresentar a metodologia da mediação pedagógica aplicada, bem como os seus resultados a professores de LP da rede de Itatiaia no denominado “Encontro de área”, reunião bimestral entre docentes da mesma área de conhecimento com o objetivo de compartilhar experiências e ações desenvolvidas em sala de aula. A reunião está prevista para o mês de abril de 2019 e propiciará a concretização de um dos objetivos do mestrado profissional: divulgar o conhecimento oriundo de pesquisas acadêmicas desenvolvidas no programa a um número maior de docentes, promovendo uma melhora no ensino da língua, a fim de que seja mais consciente e reflexivo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embasada em estudos sociolinguísticos, a presente pesquisa-ação tratou do fenômeno do preenchimento/apagamento do sujeito em sala de aula por meio de atividades de retextualização de textos orais e escritos produzidos por alunos do 6º ano do EF, nos gêneros *relato de experiência e caso*.

O trabalho justificou-se pela constatação de que havia alto índice de preenchimento da posição subjetiva nos textos escritos dos discentes, algo estigmatizado na prática de escrita da sociedade letrada e frequentemente sujeito à correção na praxe escolar, visto que a escrita representativa da cultura de letramento tende a privilegiar o sujeito nulo. No entanto, a proposta não era meramente “corrigir” a alta frequência de sujeitos preenchidos por nulos, mas promover uma aprendizagem reflexiva sobre os diferentes usos da língua, todos perfeitamente legítimos nos diferentes contextos de produção.

Assim, tendo em vista a mediação pedagógica aplicada, considera-se que o objetivo geral de oferecer uma proposta concreta de abordagem da variação linguística no ensino de LP, tal como propõem os documentos oficiais para o ensino de LP, foi plenamente atingido, na medida em que se promoveu um trabalho sistemático, por meio de atividades sequencialmente planejadas, com um fenômeno variável em sala de aula, qual seja, o preenchimento/apagamento do sujeito de referência definida.

Quanto aos objetivos específicos de descrever a variação em textos de alunos do 6º ano do EF no que concerne ao fenômeno focalizado e de favorecer o letramento desses mesmos alunos para que se tornassem capazes de transitar entre eventos de comunicação distintos, verificou-se que também foram alcançados. No primeiro caso, todas as produções textuais da turma, realizadas sob a mediação da professora-pesquisadora, forneceram dados que permitiram a descrição do comportamento linguístico dos discentes ao longo do contínuo oralidade-letramento. Sobre o segundo objetivo, percebeu-se que os alunos alcançaram os contextos de uso das variantes envolvidas, privilegiando, nos textos escritos, o apagamento do sujeito, variante utilizada pela sociedade letrada em eventos de comunicação mediados pela escrita.

Na produção inicial, constatou-se que, embora os alunos demonstrassem, em conversas sobre o assunto, certa consciência de que a repetição de termos era prejudicial para a fluidez do texto, na prática, seus textos escritos apresentavam muitos traços de oralidade, dentre eles uma alta frequência de sujeitos plenos, estigmatizando, dessa forma, os discursos

produzidos. Houve, nesse momento 67% de preenchimento de sujeito, o que evidenciou que essa característica, tão comum na modalidade oral da língua, já se infiltrara na modalidade escrita. Essa tendência ao preenchimento foi confirmada no relato de experiência oral, visto que os índices de sujeito pleno subiram para 92%. Vale ressaltar que, por se tratar de um texto produzido em um evento de comunicação situado no polo da oralidade, tal preenchimento foi natural, de maneira que foi preciso levar os alunos a compreender que não se configurava como erro, embora a tradição gramatical afirme o contrário, mas que, ao transitarem para eventos comunicativos mais próximos do polo de letramento, a posição do sujeito tenderia a ser apagada.

Sobre o sujeito anafórico de referência definida de 1ª pessoa, é possível perceber, fazendo um comparativo dos dados das etapas 3 e 4, que os alunos, em sua maioria, compreenderam a proposta e conseguiram fazer a transposição de seus textos para modalidade escrita da língua, privilegiando o sujeito nulo, que passou de 8% no texto de partida para 76% no texto de chegada, o que representa um ganho significativo para o letramento dos alunos, considerando que a produção escrita diagnóstica tinha manifestado apenas 33% de ocorrências dessa variante.

No que diz respeito ao sujeito anafórico de 3ª pessoa, também houve diferenças qualitativas no processo de retextualização do texto oral de partida para o texto escrito de chegada: enquanto nos casos orais havia 28% de preenchimento da posição subjetiva com o pronome <ele> e 30% de preenchimento com SN idêntico, variantes estigmatizadas em textos escritos, contra 14% de uso de SN anafóricos não idênticos e 28% de apagamento; na retextualização, o índice de apagamento do sujeito, variante de prestígio, subiu para 39%, tendo o uso do pronome pessoal reto, em geral estereotipado, caído para 18%. Além disso, o emprego de SN anafóricos não idênticos ao referente passou a representar 26% das ocorrências, evitando a repetição no texto do SN do referente sem qualquer modificação, a qual é igualmente estigmatizada na escrita culta.

Em vista dos resultados obtidos, verificou-se a comprovação dos indícios fornecidos pelos trabalhos linguísticos consultados sobre o preenchimento/apagamento do sujeito no PB:

- i. Há de fato concorrência entre duas variantes: o apagamento do sujeito e o preenchimento deste por meio de pronome ou SN (cf. BRAVIN DOS SANTOS, 2006);
- ii. O preenchimento da posição de sujeito não se restringe à modalidade oral da língua. (cf. COELHO *et. al.*, 2010);

iii. Na 3ª pessoa, o sujeito lexical anafórico passa a ser uma alternativa ao apagamento do sujeito e ao preenchimento pelo pronome pessoal reto <ele> (cf. GRAVINA, 2014).

De acordo com o exposto, a mediação pedagógica aplicada, que considerou a variação na abordagem do sujeito anafórico de referência definida a partir do trabalho com gêneros textuais situados em pontos diferentes do contínuo oralidade-letramento, acarretou uma melhora significativa no desempenho linguístico dos alunos envolvidos na pesquisa, um dos objetivos priorizados pelos documentos oficiais para o ensino. O trabalho empreendido oferece uma contribuição para que a variação linguística seja abordada de forma mais sistemática em sala de aula, de modo a desconstruir a abordagem superficial do fenômeno que consolida a noção equívoca de certo e errado.

Em vista disso, considera-se pertinente a percepção da responsabilidade da escola e dos profissionais de língua em promover um ensino que não se paute apenas na análise tradicional dos fenômenos gramaticais, que em nada se aproxima da realidade linguística dos alunos. O discente deve ser levado a uma aprendizagem reflexiva que, partindo de estruturas de sua variedade, possa levá-lo ao uso de outras que são típicas das variedades urbanas cultas, integrando-se às práticas linguísticas da sociedade letrada em determinadas situações comunicativas, como na produção de textos situados no polo de mais letramento. Nesse sentido, é necessário que o falante seja levado a considerar que as modalidades oral e escrita da língua são complementares e, portanto, constituem um contínuo, nos termos de Bortoni-Ricardo (2004).

Espera-se que, de posse das contribuições teóricas da Sociolinguística Variacionista ao ensino e da metodologia aplicada na mediação pedagógica desta pesquisa-ação, muitos professores de LP possam inspirar-se a desenvolver um trabalho em sala de aula que se desprenda da formatação tradicional e superficial dada ao tratamento dos fatos da língua, de modo a contribuir para um aprendizado mais significativo dos alunos.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola, 2009
- AZEREDO, José Carlos de. **Gramática Houaiss de Língua Portuguesa**. 2. ed. São Paulo: Publifolha, 2008. 584.p.
- _____. **Iniciação à sintaxe do português**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1997. 172.p.
- BAGNO, Marcos. **A norma oculta: Língua & Poder na sociedade brasileira**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003. 200 p.
- _____. **Português ou Brasileiro?: Um convite à pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2004. 182 p.
- _____. **Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística**. São Paulo: Parábola editoria, 2007.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação verbal**. Tradução de Maria E. Galvão, 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003
- BATISTA, Gláucia Aparecida. **Entre causos e contos: gêneros discursivos da tradição oral numa perspectiva transversal para trabalhar a oralidade, a escrita e a construção da subjetividade na interface entre a escola e a cultura popular**. (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada. Universidade de Taubaté, São Paulo: 2007.
- BECHARA, Evanildo. **Moderna Gramática Portuguesa**. 37. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2009
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004 [linguagem;4]
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa: 5ª a 8ª séries**. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1998.
- _____. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa**. Brasília: MEC, 2001.
- _____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC 2ª versão**. Brasília, DF, 2016.
- BRAVIN DOS SANTOS, Angela Marina. **O sujeito pronominal de 3ª pessoa: um estudo em tempo real**. In: Cadernos do CNLF, Volume X, no 04, 2006. Disponível em <<http://www.filologia.org.br/xcnlf/4/14.htm>>. Acesso em: 28 fev. 2018.
- _____. **O português moçambicano entre o português brasileiro e o português europeu**. In. Filologia e Linguística portuguesa. v. 12, nº 1, p. 9 – 25, 2010. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/flp/article/view/59855/62964>>. Acesso em 08 mar. 2018

CASTILHO, Ataliba Teixeira de, ELIAS, Vanda Maria. **Pequena Gramática do Português Brasileiro**. 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2017.

CEREJA, Willian Roberto; COCHAR, Thereza. **Português: Linguagens (6º ao 9º ano)**. 9. ed. Reform. São Paulo: Saraiva, 2015.

COAN, Márluce; FREITAG, Raquel Meister Co. **Sociolinguística Variacionista: pressupostos teórico-metodológicos e propostas de ensino**. Revista eletrônica de Linguística, vol. 4, nº 2 – 2º semestre 2010. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/viewFile/11618/6863>>. Acesso em 18 de fevereiro de 2018 às 15h.

COELHO, Izete Lehmunkull et al. **O preenchimento do sujeito pronominal em textos escritos de alunos adolescentes de Florianópolis**. Working Papers em Linguística, Florianópolis, n. especial, p. 94-107, 2010.

COSTA, Cibele Lopresti; MARCHETTI, Greta; SOARES, Jairo J. Batista. **Para viver juntos: Português, 7º ano: anos finais: ensino fundamental**. 4. ed. São Paulo: Edições SM, 2015.

CUNHA, Celso; CINTRA, Luís F. Lindley. **Nova Gramática do Português Contemporâneo**. 5. ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2008 [1985]. 800 p.

DUARTE, Maria Eugênia Lamoglia. Do pronome nulo ao pronome pleno: a trajetória do sujeito no português do Brasil. In: ROBERTS, Ian; KATO, Mary A. (Org.). **Português Brasileiro: uma viagem diacrônica**. São Paulo: Editora Unicamp, 1993. cap. III, p. 107-124.

FARACO, Carlos Alberto. **Norma culta brasileira: desatando alguns nós**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. 205 p.

FIGUEIREDO, Laura de; BALTHAZAR, Marisa; GOULART, Shirley. **Singular e Plural: leitura, produção e estudos da linguagem**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2015.

GRAVINA, Aline Peixoto. **Diacronia e sujeito nulo no português brasileiro: um estudo comparativo**. Filol. Linguíst. Port., São Paulo, v. 16, n. spe, p. 199-231, dez. 2014. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.11606/issn.2176-9419.v16ispep199-231>> Acesso em: 02 de mar. de 2018, às 14h.

ITATIAIA, Prefeitura de. Secretaria de Educação. **Currículo mínimo: Ensino fundamental, anos finais**. Itatiaia, 2016.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **A coesão textual**. 7 ed. São Paulo: Contexto, 1994

_____; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. 2. ed. – São Paulo: Contexto, 2010.

MARCUSCHI, Luis Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PAGOTTO, Emílio Gozze. Norma e condescendência; ciência e pureza. In: **Línguas e instrumentos lingüísticos**. Campinas, Pontes Ed. jul-dez 1998. p.49-68.

PERINI, Mário A. **Gramática Descritiva do Português**. São Paulo: Ática, 2005, 380 p.

RAMOS, Adriana Mendes. **Relato pessoal [manuscrito]** : uma interface entre o letramento e a tecnologia. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Montes Claros Unimontes, Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras/ Profletras, 2016.

ROCHA LIMA, Carlos Henrique da. **Gramática Normativa da Língua Portuguesa**. 49. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2011 [1972].

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-ação**. São Paulo, Cortez: 2011.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, set./dez. 2005, p. 443-466. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira.

VERÍSSIMO, Victor. A evolução do conceito de parâmetro do sujeito nulo. **Entrepalavras**, Fortaleza, v. 7, p. 76-90, jan./jun. 2017. Disponível em: <http://www.entrepalavras.ufc.br/revista/index.php/Revista/article/viewFile/827/406>. Acesso em 07 de mai. de 2018 às 14h30

VIEIRA, Silvia Rodrigues; FREIRE, Gilson Costa. Variação morfossintática e ensino de português. In: MARTINS, M.A. *et. al* (orgs.) **Ensino de Português e Sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2014. pp. 81-114.

VIEIRA, Silvia Rodrigues. Três eixos para o ensino de gramática. In: VIEIRA, S.R. (org.) **Gramática, variação e ensino: diagnose e propostas pedagógicas**. Rio de Janeiro: Letras UFRJ, 2017. pp. 64-82

ANEXO 1

Termo de consentimento assinado pelos responsáveis dos alunos participantes da pesquisa

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Caro participante:

Gostaríamos de convidá-lo a participar como voluntário da pesquisa intitulada “Da fala para a escrita: preenchimento e apagamento do sujeito em textos de alunos do 6º ano do Ensino Fundamental” que se refere a um projeto de Mestrado Profissional em Letras vinculado ao Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

O objetivo geral deste estudo é propor uma sequência de atividades de produção textual com a finalidade de abordar de forma sistemática a variação linguística em sala de aula, em especial o fenômeno do preenchimento/apagamento do sujeito de referência definida. Os resultados contribuirão não só para o aprimoramento do trabalho pedagógico realizado com a língua materna na rede pública de ensino segundo dispõem os documentos oficiais, como os PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) e a BNCC (Base Nacional Comum Curricular), mas também para o processo de letramento dos alunos envolvidos por meio da ampliação de seu repertório linguístico, de modo a atender a diferentes situações comunicativas.

Assim, sua forma de participação consiste em permitir que a produção escrita de seu (sua) filho(a) e demais informações coletadas por meio de anotações de campo sejam objeto de investigação e publicação na dissertação produzida. É preciso ressaltar que, mesmo que minimamente, a participação de seu (sua) filho(a) pode lhe trazer alguns riscos, como constrangimento causado pela exposição de seus dados e inibição em participar das atividades pedagógicas.

No entanto, algumas providências serão tomadas para evitar isso: seu nome e de seu (sua) filho(a) não serão revelados em qualquer fase da pesquisa, o que garante seu anonimato, bem como a divulgação dos resultados será feita de forma a não identificar os voluntários.

Não será cobrado nada; não haverá gastos, nem riscos à integridade física em razão da participação neste estudo; como também não estão previstos ressarcimentos ou indenizações.

Gostaríamos de deixar claro que sua participação é voluntária e que poderá recusar-se a participar ou retirar o seu consentimento, ou ainda descontinuar sua participação se assim o preferir, sem penalização alguma ou sem prejuízo ao seu cuidado.

No entanto, a pesquisa poderá trazer benefícios para o processo de ensino e aprendizagem, já que incidirá sobre o letramento do aluno por meio do trabalho sistemático com diferentes normas linguísticas devidamente contextualizadas, de maneira a favorecer o aprimoramento da sua escrita e um melhor desempenho comunicativo.

Desde já, agradecemos sua atenção e participação e colocamo-nos à disposição para melhores informações.

Você ficará com uma cópia deste Termo e, em caso de dúvida(s) e outros esclarecimentos sobre esta pesquisa, poderá entrar em contato com a pesquisadora Keittimere Aparecida Justino através do telefone (24) 981513563 ou do *e-mail* keittimere@hotmail.com.

Confirmo que Keittimere Aparecida Justino me explicou os objetivos desta pesquisa, bem como a forma de participação. As alternativas para minha participação também foram discutidas. Eu li e compreendi este Termo de Consentimento, portanto autorizo a realização da pesquisa com o menor _____ na Escola Municipal Ana Elisa Lisboa Gregori como voluntário.

Nome: _____

Assinatura _____ Data: _____

ANEXO 2

Questionário aplicado a professores da educação básica sobre o trabalho com a variação linguística em sala de aula



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS (PROFLETRAS)

Ilustre colega,

Este questionário refere-se à sua prática pedagógica na disciplina de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental para fins de pesquisa de Mestrado sobre o trabalho docente nas escolas. Esclarecemos que será garantido total sigilo das fontes, de modo que não serão divulgados nomes em circunstância alguma, seja durante o desenvolvimento da pesquisa, seja em sua publicação. Do mesmo modo, você declara estar ciente de que sua participação é livre e voluntária, ou seja, sem qualquer constrangimento e sem expectativa de compensação financeira ou de outra natureza.

Ciente: _____

Em ____/____/2018

Perfil do informante:

Idade: _____

Gênero: () masc. () fem.

Tempo no magistério:

() de 0 a 5 anos

() de 6 a 10 anos

() de 11 a 15 anos

() de 16 anos ou mais

Formação

() graduação

() especialização

() mestrado

() doutorado

Ano de conclusão

Instituição onde atua: () pública () privada () ambas

Número de horas de trabalho por semana: _____

1) Em média, quanto tempo de suas aulas você dedica ao ensino de gramática?

() Todo ou a maior parte do tempo. () A metade do tempo. () Pouco tempo. () Nunca.

Por quê?

2) Você costuma trabalhar o tema variação linguística em suas aulas? De que forma?

3) Como você descreve (ou descreveria) o quadro de pronomes pessoais a seus alunos?

4) O que você considera (ou consideraria) importante mostrar no conteúdo programático *tipos de sujeito*?

ANEXO 3

Questionário sociocultural aplicado aos alunos

COLÉGIO MUNICIPAL ANA ELISA LISBOA GRÉGORI

Eu, Professora Keittimere, leciono Língua Portuguesa na turma de seu filho. Esse questionário constitui parte essencial para a elaboração do meu projeto de Pesquisa para a Conclusão do Curso de Mestrado (ProfLetras – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro). O objetivo do projeto é a elaboração de uma proposta de ensino diferenciada que dê conta de suprir as dificuldades dos alunos. Para tanto, é necessário traçar o perfil dos alunos. Todos os dados coletados através desse serão tabulados e apresentados no projeto de forma genérica, não havendo menção e identificação de nenhum dos alunos e/ou responsáveis envolvidos nas respostas.

Questionário Sociocultural

1. Data de nascimento do aluno: _____ 2. Sexo: () M () F

RESIDÊNCIA no bairro _____

3. Quantas pessoas moram em sua casa? _____

4. Quantos cômodos há na residência? _____

5. A residência é: () cedida ()alugada () própria ()

6. Há acesso à internet: () Sim () Não

7. Há Livros em sua casa: () Sim Quantos em média? _____ () Não

FAMÍLIA:

8. Você mora com: () pais casados () pais divorciados () outros parentes

9. Tem irmãos? () Sim, desses quantos moram com você? _____ () Não

10. Qual é a renda total de sua casa? _____

11. Possuem plano de saúde: () sim () Não

FORMAÇÃO ESCOLAR

12. Pai: () Analfabeto () Ensino Fundamental incompleto () Ensino Fundamental completo

() Ensino médio incompleto () Ensino médio completo

() Ensino Superior incompleto () Ensino Superior Completo

13. Mãe: () Analfabeto () Ensino Fundamental incompleto () Ensino Fundamental completo

() Ensino médio incompleto () Ensino médio completo

() Ensino Superior incompleto () Ensino Superior Completo

ASPECTOS CULTURAIS

14. Você vai ao teatro? () Sempre () Às vezes () Nunca

15. Você vai ao cinema? () Sempre () Às vezes () Nunca

16. Você vai a biblioteca? () Sempre () Às vezes () Nunca

17. Quantos livros já leu? _____

18. Você tem o hábito da leitura? () Sempre () Às vezes () Nunca

19. Você costuma escrever () sempre () nunca () só na escola

20. Deseja informar outros aspectos que considere importantes para a pesquisa? () Sim () Não

Esse questionário foi elaborado para traçar perfil dos alunos, salientamos que os dados são sigilosos e que os alunos não serão identificados. Pedimos sua compreensão e sinceridade ao responder os itens. Desde já, agradeço sua colaboração.

Att. Professora Keittimere Aparecida Justino

PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

Tema do Projeto: DA FALA PARA A ESCRITA: PREENCHIMENTO E APAGAMENTO DO SUJEITO EM TEXTOS DE ALUNOS DO 6º ANO DO EF
Orientada pelo Prof. Dr. Gilson Costa Freire

ANEXO 4

Textos aplicados na etapa 1 da mediação pedagógica

O homem e a galinha (original)

Era uma vez um homem que tinha uma galinha. Era uma galinha como as outras.

Um dia a galinha botou um ovo de ouro. O homem ficou contente. Chamou a mulher:

– Olha o ovo que a galinha botou.

A mulher ficou contente:

– Vamos ficar ricos!

E a mulher começou a tratar bem da galinha. Todos os dias a mulher dava mingau para a galinha. Dava pão de ló, dava até sorvete. E todos os dias a galinha botava um ovo de ouro.

Vai que o marido disse:

– Pra que esse luxo com a galinha? Nunca vi galinha comer pão de ló... Muito menos tomar sorvete!

– É, mas esta é diferente! Ela bota ovos de ouro!

O marido não quis conversa:

– Acaba com isso mulher. Galinha come é farelo.

Aí a mulher disse:

– E se ela não botar mais ovos de ouro?

– Bota sim – o marido respondeu.

A mulher todos os dias dava farelo à galinha. E a galinha botava um ovo de ouro. Vai que o marido disse:

– Farelo está muito caro, mulher, um dinheirão! A galinha pode muito bem comer milho.

– E se ela não botar mais ovos de ouro?

– Bota sim – o marido respondeu.

Aí a mulher começou a dar milho pra galinha. E todos os dias a galinha botava um ovo de ouro. Vai que o marido disse:

– Pra que esse luxo de dar milho pra galinha? Ela que procure o de-comer no quintal!

– E se ela não botar mais ovos de ouro? – a mulher perguntou.

– Bota sim – o marido falou.

E a mulher soltou a galinha no quintal. Ela catava sozinha a comida dela. Todos os dias a galinha botava um ovo de ouro. Um dia a galinha encontrou o portão aberto. Foi embora e não voltou mais.

Dizem, eu não sei, que ela agora está numa boa casa onde tratam dela a pão de ló.

ROCHA, Ruth. **O homem e a galinha.** Disponível em:
<<https://www.recantodasletras.com.br/cronicas/4221920>>. Acesso em 12 ago. 2018.

O homem e a galinha (adaptado)

Era uma vez um homem que tinha uma galinha. Era uma galinha como as outras galinhas. Um dia a galinha botou um ovo de ouro. O homem ficou contente com o ovo de ouro. Chamou a mulher:

– Olha o ovo de ouro que a galinha botou.

A mulher ficou contente com a galinha:

– Vamos ficar ricos com esses ovos de ouro!

E a mulher começou a tratar bem da galinha.

Todos os dias a mulher dava mingau para a galinha. A mulher dava pão de ló para a galinha, ela dava até sorvete para a galinha. E a galinha todos os dias botava um ovo de ouro.

Vai que o marido disse:

– Pra que este luxo todo com a galinha? Nunca vi galinha comer pão de ló... Muito menos sorvete!

Vai que a mulher falou:

– É, mas esta galinha é diferente. Essa galinha bota ovos de ouro!

O marido não quis conversa com a mulher:

– Acaba com isso, mulher. Galinha come é farelo.

Aí a mulher disse:

– E se a galinha não botar mais ovos de ouro?

– Ela bota sim! – o marido respondeu.

A mulher todos os dias dava farelo à galinha. E a galinha botava um ovo de ouro.

Vai que o marido disse:

– Farelo está muito caro, mulher, farelo custa um dinheirão! A galinha pode muito bem comer milho.

– E se a galinha não botar mais ovos de ouro?

– Bota sim. – respondeu o marido.

Aí a mulher começou a dar milho pra galinha. E todos os dias a galinha botava um ovo de ouro.

Vai que o marido disse:

- Pra que este luxo de dar milho pra galinha? A galinha que cate o de comer no quintal!
- E se ela não botar mais ovos de ouro?
- Bota sim – o marido falou.

Aí a mulher soltou a galinha no quintal. A galinha catava sozinha a comida dela. Todos os dias a galinha botava um ovo de ouro.

Um dia a galinha encontrou o portão aberto.

A galinha foi embora e não voltou mais.

Dizem, eu não sei, que a galinha agora está numa boa casa onde tratam dela a pão de ló.

ROCHA, Ruth. **O homem e a galinha.** Com adaptações. Disponível em: <<https://www.recantodasletras.com.br/cronicas/4221920>>. Acesso em 12 ago. 2018.

O que quero ser quando eu crescer? (Texto produzido por um aluno de outra turma de 6º ano)

Eu acho que ainda tá cedo para eu pensar no que eu quero ser quando eu crescer. Eu ainda tenho 11 anos. Eu sou muito pequeno ainda. Eu gosto muito de estudar, minha mãe fala que eu tenho que estudar muito para eu ganhar dinheiro e ter uma profissão. Eu já pensei em muitas profissões, mas eu acho que eu mudo muito de ideia. Eu não sei se eu quero ser cantor, ou se eu quero ser youtuber, ou se eu vou ser professor. Eu também gosto muito da ideia de eu ser médico.

Quando eu crescer eu quero ser médico, porque o médico ajuda muito as pessoas que precisam. Quando as pessoas ficam doentes, elas procuram um médico e o médico que estudou muito consegue ajudar a pessoa. Ser médico é uma profissão muito bonita. Ela é importante para a saúde das pessoas. O médico que cuidou do meu irmãozinho quando ele nasceu é muito legal. Meu irmãozinho nasceu com uma doença chamada bronquite que fez ele ficar internado um tempo. Minha mãe procurou um médico que entendia de bronquite para cuidar do meu irmãozinho. A minha mãe chorava muito de tanta preocupação. Quando a gente conheceu o médico que ia cuidar do neném, ele disse que a gente podia ficar tranquilo porque o neném ia ficar bem rapidinho.

O médico foi tão legal com a gente e com meu irmãozinho enquanto ele estava no hospital que o doutor virou amigo da gente. Meu irmãozinho melhorou e a minha mãe diz que foi tudo por causa do médico. É por isso que eu quero ser médico. Aí, quando uma criança nascer com o problema do meu irmãozinho eu vou poder ajudar ela a ficar melhor, e a mãe dela vai ficar feliz e me agradecer igual a minha mãe ficou. Um médico legal pode salvar a vida das pessoas.

ANEXO 5

Atividades

Texto 1

Como golfinhos e baleias dormem se têm de subir para respirar na superfície?

1 Eles só dormem na superfície da água. Há mais de uma teoria para explicar o sono
2 desses bichos. "A mais aceita delas diz que eles não dormem por muito tempo, mas fazem
3 vários pequenos cochilos, principalmente durante a noite", conta [...] Eduardo Secchi, da
4 Fundação Universidade do Rio Grande do Sul. Se dormirem no ponto, os inimigos
5 aproveitam a distração para atacar.

6 Mas as baleias não ficam totalmente paradas na superfície. Elas fazem pequenos
7 movimentos para se estabilizar. Isso fortalece outra teoria. Alguns pesquisadores
8 acreditam que os dois hemisférios do cérebro das baleias e golfinhos funcionam
9 independentemente: enquanto um trabalha, o outro descansa. Assim, esses animais nunca
10 estariam totalmente adormecidos.

Revista Superinteressante. In: BELTRÃO, Eliana Santos; GORDILHO, Tereza. Diálogo língua portuguesa. São Paulo: FTD, 2009

- 1) O texto retrata os hábitos das *baleias* e dos *golfinhos*. Que outras palavras são utilizadas no texto para fazer referência a eles?
- 2) Em sua opinião, por que as autoras do texto utilizaram essas palavras em substituição a *baleias* e *golfinhos*?
- 3) No segundo parágrafo, o pronome *isso* é responsável por retomar uma informação. Qual?
- 4) Assinale a alternativa cuja relação entre os dois termos esteja incorreta:
 - (a) “delas”, na linha 2, recupera a expressão “mais de uma teoria”;
 - (b) “a distração”, na linha 5, recupera a noção de os animais “dormirem no ponto”;
 - (c) as palavras “um” e “outro”, na linha 9, recupera “baleias” e “golfinhos”;
 - (d) “assim”, na linha 9, recupera a afirmação da frase anterior.
- 5) Releia os trechos destacados a seguir:
 - I. “Se dormirem no ponto, os inimigos aproveitam a distração para atacar.”

II. “(...) os dois hemisférios do cérebro das baleias e golfinhos funcionam independentemente: enquanto um trabalha, o outro descansa. Assim, esses animais nunca estariam totalmente adormecidos.”

- a) Percebam que, no trecho I, o sujeito do verbo “dormirem” foi omitido. Por quê?
- b) Por que não seria adequado omitirmos o sujeito do verbo “aproveitam”, também no trecho I?
- c) Qual a importância de, no trecho II, o sujeito do verbo “estariam” estar preenchido?

Texto 2

Autobiografia de um menino que nasceu sem dente

Bernardo Raso - 7º Ouro Preto

1 No dia 23 de julho de 2004, um novo “ser humaninho” veio ao mundo (Eu).
2 No hospital, todos ficaram felizes, menos meu vô e minha vó, pois eles falaram que eu
3 era feio porque nasci sem dentes...
4 Doze anos se passaram e hoje estudo no Colégio Neusa Rocha. Moro bem perto
5 da escola e ainda consigo chegar atrasado. Estudo aqui desde o 1º período e conheço
6 muitas pessoas.
7 Quando tenho um tempo livre na terça, na quinta e na sexta, vou andar de bicicleta
8 ou correr em volta da Lagoa da Pampulha, pois segunda e quarta tenho futebol. Há alguns
9 anos, eu morava em uma casa perto de uma farmácia. Ficamos lá pouco tempo por causa
10 da falta de segurança. Tirando isso, eu gostava do bairro, dos vizinhos e da casa.
11 Neste ano, estou focado totalmente aos estudos (o que não parece J) e na aviação,
12 pois pretendo ser piloto de avião no futuro. Gosto muito de voar e sou apaixonado por
13 aeronaves. Existe uma frase na aviação muito famosa que eu adoro: “para muitos o céu é
14 o limite, para o piloto é apenas o ambiente de trabalho”.

Disponível em <<http://www.neusarocha.com.br/projetos/producao-de-texto-7-ano-autobiografia>>. Acesso em 31 ago. 2018.

1) Bernardo, o autor do texto, conta sua própria história. Para se referir a si mesmo, o menino utiliza diferentes recursos. Destaque do texto uma frase em que, para falar de si:

- a) Ele utiliza um pronome pessoal:
- b) Ele utiliza uma expressão nominal (conjunto de palavras):
- c) Ele utiliza a omissão do pronome que pode ser entendido apenas pelo verbo:

2) Observe a frase destacada no terceiro parágrafo (linha 10):

“Tirando **isso**, eu gostava do bairro, dos vizinhos e da casa.”

A palavra destacada tem a função de:

- (a) retomar as ações que o personagem pratica durante a semana;
- (b) retomar a ideia da “falta de segurança” que havia em seu antigo bairro;
- (c) resumir as informações contidas nos dois primeiros parágrafos.

3) Observe a reescritura do último parágrafo para responder as questões a seguir:

“Neste ano, eu estou focado totalmente aos estudos (o que não parece J) e na aviação, pois eu pretendo ser piloto de avião no futuro. Eu gosto muito de voar e eu sou apaixonado por aeronaves. Existe uma frase na aviação muito famosa que eu adoro: “para muitos o céu é o limite, para o piloto é apenas o ambiente de trabalho”.

- a) O que foi modificado?
- b) Qual efeito essa modificação gera no texto?
- c) Em sua opinião, por que o autor do texto não o escreveu assim?

Texto 3

August, o extraordinário

August é um menino de dez anos com uma rara síndrome que causou deformações no seu rosto. Mesmo após muitas cirurgias plásticas, Auggie ainda tem uma aparência diferente do comum, o que o faz ter vergonha de mostrar seu rosto para estranhos.

Quando finalmente é matriculado numa escola regular, o menino sofre com constantes ofensas das outras crianças, o que faz com que se sinta triste. Entretanto, o apoio dos pais, da irmã, do professor de inglês e dos amigos – Summer e Jack Will – faz com que o garoto perca a resistência em frequentar a escola e transforme a vida de todos ao seu redor com seu enorme coração.

O protagonista do livro “Extraordinário”, de R. J. Palácio, é um exemplo de superação e evidencia a luta constante de crianças que sofrem com o bullying no ambiente escolar. August é o ponto central da narrativa que, página após página, faz o leitor admirá-lo e compreender que o respeito às diferenças é essencial para uma boa convivência.

1) Ao longo do texto, o nome “August”, personagem principal do livro “Extraordinário”, é recuperado constantemente por diferentes recursos.

a) Destaque do texto os elementos utilizados para referir-se a August.

b) Qual a importância desses elementos para a construção do texto?

2) Reescreva as frases a seguir de modo a evitar a repetição dos termos destacados.

a) **August** foi **matriculado na escola** depois de dez anos estudando em casa com sua mãe.

August tinha resistência quanto a ser **matriculado na escola** por medo de ser excluído pelos colegas.

b) **Jack Will e Summer**, mesmo que os outros colegas não gostassem da ideia, resolveram se aproximar de **Auggie**. **Auggie** sentia-se muito feliz com a amizade sincera **de Jack Will e Summer**.

c) Os **preceitos** que o professor de inglês colocava no quadro faziam **os alunos** refletirem sobre suas ações, mas, mesmo com **os preceitos, os alunos** continuavam a praticar bullying.

ANEXO 6

Imagens utilizadas na etapa 3

Amizade



Disponível em: <<https://amenteemaravilhosa.com.br/amizade-esse-vinculo-afetivo-que-nos-une-pessoas/>> Acesso em: 21 de jul. de 2018, às 14h

Animais de estimação



Disponível em: <<https://dhojeinterior.com.br/animal-de-estimacao-requer-cuidados-especiais-no-verao/>> Acesso em: 21 de jul. de 2018, às 14h06

Brincadeiras



Disponível em: <<https://www.malasemalinhas.com.br/brincadeiras-de-crianca/>> Acesso em: 21 de jul. de 2018, às 14h08

Bullying



Disponível em: <<https://www.bbc.com/portuguese/internacional-39930242>> Acesso em: 21 de jul. de 2018, às 14h15

Escola



Disponível em: <<https://educacaoinfantil.aix.com.br/6-dicas-para-aumentar-de-vez-captacao-de-alunos-da-sua-escola-infantil/>> Acesso em: 21 de jul. de 2018, às 14h18

Família



Disponível em: <<http://fabricadementes.com/colunas/familiar/familia-primeiros-lista-gradecimentos/>> Acesso em: 21 de jul. de 2018, às 14h30

Festa



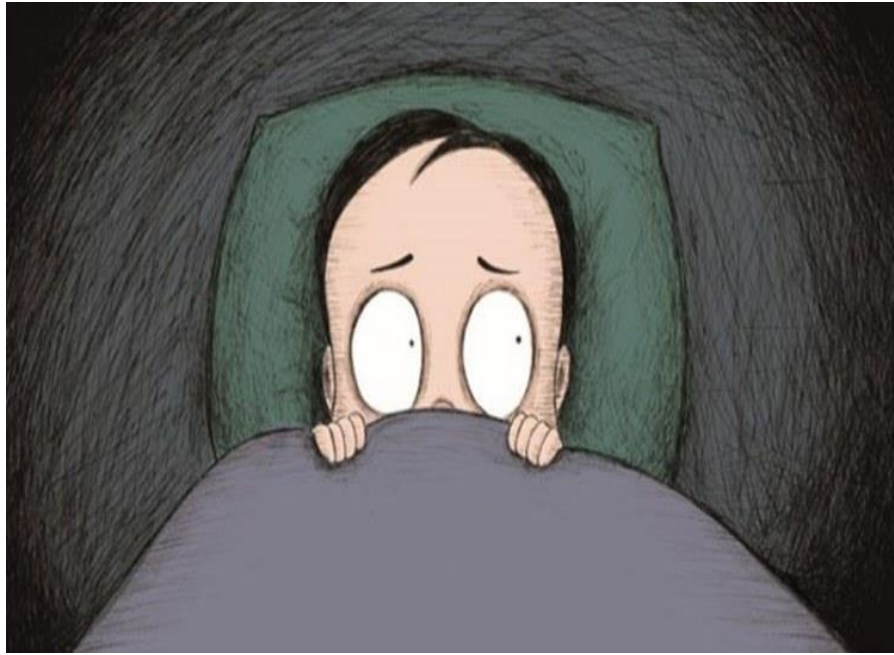
Disponível em: <https://br.freepik.com/fotos-gratis/chapeus-de-festa-perto-de-baloes-em-confetes_1671037.htm> Acesso em: 21 de jul. de 2018, às 14h47

Futuro



Disponível em: <<http://www.dm.com.br/opiniaio/2018/10/precisamos-estar-voltados-para-o-futuro.html>> Acesso em: 21 de jul. de 2018, às 14h40

Medo



Disponível em: <<http://psico.online/blog/o-medo-de-dar-errado-ou-de-dar-certo/>> Acesso em: 21 de jul. de 2018, às 13h30

Natureza



Disponível em: <<https://viagenscinematograficas.com.br/2018/06/7-maravilhas-natureza-brasil-viagem.html>> Acesso em: 21 de jul. de 2018, às 13h36

Prêmios



Disponível em: <<http://noticias.universia.com.br/destaque/noticia/2015/10/30/1133103/conheca-finalistas-premio-santander-universidades.html>> Acesso em: 21 de jul. de 2018, às 15h20

Presentes



Disponível em: <<https://oquerola.com/2018/12/4-dicas-para-nao-errar-no-presente-de-amigo-secreto/>> Acesso em: 21 de jul. de 2018, às 16h.

Sonhos



Disponível em: <<https://www.significadodosonhos.inf.br/sonhar-com-crianca/>> Acesso em: 21 de jul. de 2018, às 14h50

Tecnologia



Disponível em: <<https://www.qinetwork.com.br/engajar-funcionarios-para-usar-novas-tecnologias/>> Acesso em: 21 de jul. de 2018, às 13h45

Viagens



Disponível em: <<https://autovisario.org.br/escolher-carro-para-viajar/>>. Acesso em: 21 jul. 2018, às 14h52.

ANEXO 7

Relato de experiência oral

Vídeo *A minha adolescência estranha* (Gato Galáctico):

Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=bII5PUtzFNY>>. Acesso em 4 set. 2018, às 19h20'

Transcrição do vídeo

Fala pessoal, eu sou o Gato Galáctico e eeeeu tive uma adolescência um pouco constrangedora... A gente sabe que todo mundo teve ou vai ter uma adolescência bizarra que é aquela época em que as nossas ideias não *tão* muito no lugar, então a gente acaba fazendo um monte de *bestera*... só que *pra* variar... as *besteras* que eu fiz foram um pouco mais exageradas... *cê* sabe como é que funciona aqui, *né?*... é sempre exagerado. E é essa história que eu vou contar *pra* vocês: “a minha adolescência bizarra”. E foi mais ou menos assim:

Quando eu tinha meus quinze anos, eu *tava* passando por um momento muito turbulento na minha vida. E esse momento se chama adolescência. Uma época que a gente *tá* constantemente se perguntando... Será que eu *tô* aproveitando a vida? Será que eu *tô* fazendo boas amizades? Será que eu já fiz o que eu deveria ter feito? Será que eu *tô* estudando bastante? Será que eu *tô* trabalhando bastante? Será que eu *tô* fazendo tudo certo? Meu Deus, adolescência, o que que é isso? EU NÃO TÔ ENTENDENDO MAIS NADA, MEU DEUS! ÃÃÃÃ...

Mas, por mais que eu tivesse todas essas dúvidas... a coisa que mais me preocupava era... Será que eu *tô* aproveitando a vida? ...Tipooo... Será que eu *tô* vivendo da melhor *manera* possível? Hã...

E eu lembro que eu pensava nisso praticamente todas horas do meu dia. Quando eu *tava* caminhando, quando eu *tava* tomando banho, quando eu *tava* indo dormir... Era só nisso que eu pensava... Mas será que eu *tô* aproveitando a vida? E teve um dia que na aula de literatura, o professor nos apresentou o seguinte poema: “carpe diem”. CARPE O QUÊ? Carpe diem, Ronaldo. É em latim. Mas Lipe, eu não sei latim. O que que significa carpe diem? Carpe diem significa colher o dia. É basicamente um estilo de vida que você tenta aproveitar o máximo de cada dia. No casooo... viver hoje, como se fosse o último dia da minha vida. Exatamente. Hã... Carpe diem... (carpe diem), será que eu *tô* aproveitando a vida? (Carpe diem), será que eu *tô* vivendo da

melhor *maneira* possível? (Carpe diem), eu tenho que fazer o que eu nunca fiz antes. Carpe diem, carpe diem, carpe diem... É ISSO... É ISSO. De agora em diante eu vou viver minha vida ao máximo e todo dia eu vou tentar fazer algo que eu nunca fiz antes.... Tá.... Daí eu decidi fazer uma lista com coisas que eu ainda nunca tinha feito *pra* eu ir riscando uma por uma, à medida que eu ia fazendo. Só que essa lista que eu fiz era meio estranha. E é nesse momento que eu começo a ficar um pouco constrangido de contar essa história... Porque na época, o meu cérebro adolescente percebeu que *pra* viver a vida eu tinha que fazer coisas que eu nunca tinha feito antes... Só que eram as coisas mais aleatórias... e desnecessárias possíveis. Tipo... comer abacaxi com casca. ... Carpe diem.... andar de skate no shopping.... Carpe diem... EI. EI. EI .VOLTA AQUI, VOLTA AQUI. Pular num entulho. Carpe diem... Nossa, sério: viver a vida é realmente cansativo. ... e doloroso... Nossa, sério, como eu tenho vergonha de contar essa história... entenderam o que eu *tava* fazendo? Tipo... *pra* mim isso era realmente viver a vida, fazer qualquer coisa que eu nunca tinha feito antes. Meu... muito idiota. Mas eu não vou mentir, fora essas coisas idiotas da lista, tinham coisas muito boas também. Tipo doar sangue, doar alimento, doar abrigo. Era legal e eu *tava* me sentindo muito bem comigo mesmo. Mas eu sei que vocês não *tão* aqui *pra* saber das coisas legais que eu fiz. *Cês* querem saber das *idiota*, né? .. E eu vou contar.

Depois de completar quase toda a lista, faltava apenas uma coisa que eu ainda não tinha feito. Que era: fazer toda a escola rir de mim ao mesmo tempo... esquisito né?... Eu vou explicar. Vocês sabem que eu sempre fui o palhaço da minha turma, né... Eu adoro fazer as pessoas rirem, ainda mais no meio da aula, quando *tá* todo mundo sério... Só que dessa vez eu não queria ser o palhaço da turma, eu queria ser o palhaço da escola *intera*... Ou seja... eu queria ir no meio de todo mundo, fazer uma palhaçada *pra* todo mundo rir, me zoar, comentar, enfim... se divertir. E eu tinha um plano *pra* isso... e era mais ou menos assim... No horário do almoço, praticamente toda a escola ia almoçar num shopping que tinha ali perto, o chamado “Shopping Total” que fica no centro de Porto Alegre. E o que eu queria era chegar no meio da praça de alimentação.... Fazer uma palhaçada *pra* todo mundo me olhar e rir. Daí eu perguntei *pro* Lipe: Lipe, você acha que meu plano vai funcionar assim? Olha, sinceramente, acho que do jeito que *tá* não vai funcionar. Ué... porque? Cara, *pra* todo mundo rir de você ao mesmo tempo eu acho que a gente precisa colocar amigos nossos nessas regiões estratégicas da praça de alimentação. Porque quando você fizer sua palhaçada, a gente começa a rir e contagia todo mundo ao nosso

redor. Daí todo mundo vai começar a rir ao mesmo tempo. ... nooossa... você fez até um mapa da praça de alimentação. ... é... bom.... *Bora lá.*

Daí a gente foi pro shopping... eu, o Lipe e outros amigos. E *começamos a se organizar pro plano dá certo.*

Lipe, *praquele* lado... Repetente A *praquele*. Repetente B, aquele ali. Aguardem o meu sinal... *Tá...* mas Ronaldo, você ainda não falou a palhaçada que você vai fazer. Eu vou comprar um lanche do Mc Donalds e me atirar no chão e derrubar tudo... perfeito... Dai eu comprei o Mc Donalds , peguei a bandeja... e me posicionei no meio da praça de alimentação... Prontos?... Pronto... pronto... vai, Ronaldo. *Carpe diem...* uuuu.... daí todo mundo me olhou... Pronto agora é só esperar *as risada* ...cadê *as risada*... *Tá demorando...* Meu Deus, cadê *as risada*? Cadê *as risada*? Ninguém *tá* rindo. Que que aconteceu? ...Ah, sério... eu não acredito que eu me humilhei dessa *maneira* e ninguém vai dar risada. Dai, quando eu achei que não ia funcionar... começou... rarara, olha ali, o Ronaldo caiu.... hahahahahaha... tinha que ser o Ronaldo mesmo.... Hahahahaha o otário caiu e perdeu o lanche *intero*. Hahahahaha. Só podia ser o Ronaldo...Valeu aí, galera, amanhã eu *tô* de volta... Missão cumprida.... e foi assim que eu completei toda a minha lista. Idiota?...Sim. Desnecessário?... Também. Constrangedor? Completamente. Maaaas, acreditem ou não, isso mudou minha vida. Eu vou explicar. É óbvio, que eu *tava* errado quando achei que *pra* viver a vida eu tinha que fazer tudo que eu nunca tinha feito antes. Mas foi exatamente com esse mesmo pensamento que eu acabei fazendo coisas que até hoje eu conto *pros* outros. Como o dia que eu fui doar sangue, por exemplo. Ou o dia que eu fui andar de skate no shopping. Sabe... tipo... são essas pequenas histórias que a gente conta que *acaba* formando uma graaande história de vida. Entenderam onde eu quero chegar?... e foi exatamente porque eu me esforcei a fazer todas as coisas dessa lista que eu descobri o segredo de como saber se eu *tô* vivendo a vida mesmo... Vocês querem saber esse segredo? ... Eu vou contar. Você só sabe que *tá* vivendo a vida...quando você... tem histórias *pra* contar.

ANEXO 8

Relato de Experiência Escrito

Capítulo 1

Comum

Sei que não sou um garoto de dez anos comum. Quer dizer, é claro que faço coisas comuns. Tomo sorvete. Ando de bicicleta. Jogo bola. Tenho um Xbox. Essas coisas me fazem ser comum. Por dentro. Mas sei que as crianças comuns não fazem outras crianças comuns saírem correndo e gritando do parquinho. Sei que os outros não ficam encarando as crianças comuns aonde quer que elas vão.

Se eu encontrasse uma lâmpada mágica e pudesse fazer um desejo, pediria para ter um rosto comum, em que ninguém nunca prestasse atenção. Pediria para poder andar na rua sem que as pessoas me vissem e depois fingissem olhar para o outro lado. Sabe o que eu acho? A única razão de eu não ser comum é que ninguém além de mim me enxerga dessa forma.

Mas agora meio que já me acostumei com minha aparência. Sei fingir que não vejo as caretas que as pessoas fazem. Nós todos ficamos muito bons nisso: eu, mamãe e papai, a Via. Na verdade, retiro o que disse: a Via não é tão boa. Às vezes ela fica muito irritada quando fazem algo grosseiro. Por exemplo, naquela vez no parquinho, quando uns garotos mais velhos zeram alguns barulhos. Nem sei que barulhos eram, porque eu mesmo não ouvi, mas a Via escutou e simplesmente começou a gritar com eles. Esse é o jeito dela. Eu não sou assim.

Ela não acha que eu seja comum. Diz que acha, mas, se eu fosse comum, ela não precisaria me proteger tanto. Mamãe e papai também não me acham comum. Eles me acham extraordinário. Talvez a única pessoa no mundo que percebe o quanto sou comum seja eu.

Aliás, meu nome é August. Não vou descrever minha aparência. Não importa o que você esteja pensando, porque provavelmente é pior.

PALACIO, R. J. **Extraordinário**. Tradução de Raquel Agavino. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2013, p. 11.

ANEXO 9

Relato pessoal oral retextualizado

Quando eu tinha quinze anos de idade, estava passando por um momento turbulento da minha vida: a adolescência, época em que nos perguntamos constantemente se estamos aproveitando a vida. Pensava nisso o dia inteiro. “Será que estou aproveitando a vida?”, “será que fiz o que deveria?”, “será que estou fazendo boas amizades?”, “será que estou estudando o bastante?”...

Um dia, na aula de literatura, o professor apresentou um poema chamado “Carpe Diem”, que, segundo o Lipe, era latim e significava um estilo de vida, ou seja, aproveitar ao máximo cada dia. Fiquei com aquilo na cabeça e, daquele momento em diante, resolvi viver a vida fazendo coisas que nunca tinha feito.

Fiz uma lista, meio esquisita, da qual ia riscando minhas metas cumpridas. Nela havia coisas desnecessárias como “comer abacaxi com casca”, “andar de skate dentro do shopping”, “pular num entulho”. Tenho até vergonha de algumas coisas, mas estava me sentindo bem comigo mesmo, satisfeito. Fiz coisas boas como doar sangue, doar alimento, doar abrigo. Quando a lista estava quase completa, percebi que faltava uma coisa: fazer toda a escola rir de mim ao mesmo tempo. Sempre fui o palhaço da turma.

O plano era ir ao Shopping Total, que ficava no centro de Porto Alegre, perto da escola, onde todos almoçavam. Eu iria ao meio da praça de alimentação e faria algo para todos rirem de mim. Lipe pensou que seria melhor se ele e alguns amigos nossos se posicionassem em pontos estratégicos para garantir que todos rissem do que eu fizesse.

Quando chegamos ao shopping, cada um foi para seu posto e colocamos o plano em prática. Comprei um lanche no Mc Donald’s, posicionei-me no centro da praça de alimentação – onde todos pudessem me ver – e caí, derrubando tudo em mim. Por alguns instantes, pensei ter falhado, afinal de contas as primeiras risadas demoraram a surgir. Mas, finalmente, aconteceu. Ainda deitado, ouvia gritos: “Seu otário, perdeu todo o lanche!” “Tinha que ser o Ronaldo!”. Levantei-me com o triunfo de um vencedor, me despedi e fui embora.

Sei que pode parecer bobagem, mas a lista permitiu que eu percebesse o que é realmente importante fazermos para aproveitar a vida. Hoje, tenho muitas histórias para contar, umas das quais me orgulho e outras das quais tenho vergonha; no entanto, apesar disso, pude compreender que só estamos aproveitando a vida quando temos histórias para contar.

ANEXO 10

Vídeos dos casos orais utilizados na etapa 5 da mediação pedagógica

1) O caso da procissão:

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=QvkwDH_ewWo&t=22s>. Acesso em 12 set. 2018, às 15h40.

2) O gato da madame:

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=3mhYmLCWy_Q>. Acesso em 12 de set. 2018, às 16h.

3) O caso do Manezinho

Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Myd6NjfMKSg>> Acesso em 13 set. 2018, às 11h.

Transcrição do vídeo *O caso da procissão*

Falando em Deus... eu *tava* lembrando de uma... de um caso que aconteceu, mas não foi na minha cidade não... porque a minha cidade ... éééé uma cidade quase plaaana... e esse caso aí aconteceu numa cidade... cheeeia de subiiida e descida.... Claro... Se *tava* cheia de subida tem que ter descida... E... *tava* subindo umaaa procissão... de uns mais ou menos uns seis quarteirões de comprimento.... vai subindo aquela procissão boniiiiita né... e tal... que hoje quase não tem mais procissão né...

Do lado ... esquerdo assim.... iam as filhas de Maria... com uma velinha na mão assim e olhando *pros* pés...e cantando... “Oooooos aaaaanjoooo.... Todos oooooossss aaaaanjos”..... “Oooooos aaaaanjoooo.... Todos oooooossss aaann”.....Aquela coisa boniiiiita.... Do lado direito vão os congregados mariaaaanos.....Com aquelas fitas azuis.... Com aquela cruzinha aqui.... crucifoxinho.... também com uma velinha.... olhando *pro* chão também.... Olhando *pra* vela e... “Oooooos aaaaanjoooo.... Todos oooooossss aaaaanjos” e a turma “Oos aaaaanjoo”.... aquela coisa boniiiiita subindo aquela aveniiida e tal... lá na frente vai o padre.... na frente de um andor.... carregado por quatro pessoas.... e ele vai com um crucifixo grandão de um metro e pouco assim... e eeele é o úúúnico... ele vai na frente... ele é o único que canta olhando *pra* frente, sabe.... “Oooooos aaaaanjoooo.... Todos oooooossss aaaaanjo” e a turma repete lá.... “Oooooos aaaaanjoooo.... Todos oooooossss aaaaanjos”....

Aquela coisa boniita que quase não tem mais né... e de repente o padre estranha... que lá no piico da avenida... lá em cima... surge um ônibus assim... um ônibus endoidado... lá no... no interior chama jardineira né... e isso... e o padre olha assim... e a turma lá “Oooooo aaaaanjoooo.... Todos oooooossss aaaaanjo”... e o padre olha... e vê a cara do motorista assim... “saaaaai... saaaaai... eu perd.... saaaaaiiiii” e a turma lá “Oooooo aaaaanjoooo.... cooitadinho do padre... só ele percebeu a desgraaga que ia acontecer... Desesperado... ele vira *pra* trás e grita... “Turmaaaaaa, a jardineeeeeeira”... a turma “Ô jardineira por que estás tão tristeeeeee... mas o que foi que te aconteceu...”

Transcrição do vídeo *O gato da madame*

Olha tem o cauuso daquela mulher... que moravaaaa ... noooooo... vigésimooo... quinto andar ... de ummmm prédio... e ela tinha um gato.... mas ela tinha um gato liiiindo lindo lindo... o gato tinha uns olhinhosss ... é... azuis... lindo... e ela achava que esse gato era tão... era tão inteligente... que esse gato um dia ia falar. Esse gato só faltava falar... o gato fazia tudo...então como é queeee o gato não falava... Ela falava assim... “faaaaaala bichano.... fala comigo eu sei que um dia você vai falaaaaaar. O gato olhava *pra* ela com aquele zoião bonito e falava: “miauuuuuuuuu” .

E elaaa... eu sei que ele vai falar... e ela insistia taaanto... todo dia e todo dia... aí um dia... isso são aanos e aanos... um dia falaram *pra* ela que tinha uma simpaaatia... que tinha que matar um papagaio... e dá a sopa de papagaio *pro* gato. Que aííí o gato falava...

Aí ela fez a sopa do papagaio... deu *pro* gato... e nada... e o ga... e ela... “fala, eu sei que *cê* vai falar... eu sei *cê* é inteligeeente, *cê* vai.. fala comigo, eu sou tua dona... faaaala.... Miauuuuuuuuuu.

Até que um dia ... o gato chegou para ela... como seem nem esperar... e falou assim “dooona... foge que esse prédio vai cair” ...e ele lá... é... gato, ele tem essas percepções todo mundo sabe disso... é a história né... aí... a mulher ficou doida quando viu o gato falaaaaaar.... pô a mulher ficou loooouca né... saiu *pro* corredor do prédio... “ meu gato falooooou meu gato falooooou...” e ele falava “doooonaaaaaa, o prédio vai cair”. Ele falava né... e a dona “meu gato tá lá falandooo”.... “meu gato falooou”... e batia na porta de um apartamento ... batia no ooutro... “meu gato falooou” ... e o prédio começou aaaa....aaaa... e tal e coisa... e o gato percebeu... e o gato... você nunca vai encontrar um

gato morto nessas coisas porque gato óóó... ele pela janela ele tiiii... se mandou...e o prédio ... bãbãbã... e acabou.

Morreu gente pra burro... morreu todo mundo.... e tal.... chegou bombeeeiro.... chegou não sei o que... gente de tudo quanto é lado... vindo *pra* vê... aquela loucura... e o gato lá embaixo assim... olhando aquela moooovimentação... aí o gato de repente falou assim... “mas que mulher cretina hein... fica trêêêês anos insistindo pra eu falar... eu falo e ela não presta atenção”

Transcrição do vídeo *O caso do Manezinho* (a partir de 2’45”)

E tem uma outra que ele contou *pra* mim... que era famosa... que ele falou que contava no tempo do ráááadio... que era... ééé... um...ummmm esses... esses...esses políticos.... quando faz a a a campanha ... promete tudo né... o prefeito do interior e tal... promete fazer isso... fazer tudo aquilo eeee.... um homem entrou lá... ganhou a eleição.... e naaaas.... e no comício tá igual uns que a gente conhece aí que promete mas não cumpre....né e tal...

Ele prometeu fazer uma poooonte.... na campanha.... prometeu fazer uma ponte onde tinha uma pingueela.... na cidade... tinha um correguinho que passava lá.... as vezes caía criança lá na pinguela e tal... eeee ele aproveitou isso e falou... “Eeeuuuu se for eleeeeeitoooo vou fazer uma pooooooonte muito boniita nessa pingueeeela... *pra* não morrer mais criança... e falav.... a muito bemmm.... “já ganhou” já ganhoouo”.

Votaram tuuuudo no homem... passou dois... dois anos e o homem não fez poooonte nenhuma... igual eles mesmo faz... igual todo mundo aí né... Aí o caboclo ficou queimaaaado, e esses caboooclo ... meio braaavo falou “*Pow*, o homem prometeu fazer a ponte e não fez ... eu vou lá cobrar dele...” e saiu, foi *pra* prefeitura.... Pediu uma audiência lá *pra* falar com o prefeito...Mas oooo.... ele não lembrava da cara do prefeito... o prefeito quase não aparecia... só aparecia na eleição né... na campanha... o prefeito *tava* descendo a escada da prefeitura ... e o caboclo *tá* subindo.... e o prefeito viu que era um caboclo subindo e falou “boa taaaarde” e ele falou “taaaaarde” . “Onde é que o senhor *tá* indo?” perguntou pra ele pra ver... aquele caboooclo de chapéu na cabeça... “Eu *tô* indo falar com esse seeem veeeergonha do prefeito aí”.... Era ele né... aí o prefeito falou “é mesmo?!” “Mas o que é que o senhor vai falar?” “Eu vou cobrar deeee... a pooooooonte que ele falou que ia fazer lá e não fez.... Esse homem é um semmmm vergooooonha, rapaz... promete mais não cumpre as coisas”... “*Ocê* vê que o homem é ummm.... é ummm sem vergonha... sem

palavra... que ele prometeu a ponte e morre criança afogada lá até hoje e ele não fez a poooonte”... E o homem até... o prefeito até deu uma risadinha e falou “E o senhor vai falar o que pra ele lá?” “Eu vou falar.... eu vou cobrar dele ora... eu votei nele, uééé...” E se ele falar pro senhor que não vai fazeeer, o que que o senhor vai fazer?” “O queeeee? Se ele falar que não vai fazer ... eu vou *mandar ele pros* quintos dos infeerno.” Aí o homem falou... “Então tá bom... vai lá falar com ele” e tal... e desceu....Acho que ele ia tomar um cafééé ... e depois voltava pra atender esse caboclo... o mesmo caboclo né...

Aí o caboclo sentou na na na... antessala lá... tinha a secretária do prefeito... e tal... “Senta aí.” O prefeito saiu um pouquinho, mas já volta já...” Aí o prefeito entrou... quando o prefeito entrou, passou pela sala.... e falooou.... “manda entrar o primeiro”. O caboclo logo viu que era ele...ooo mesmo cara que ele xingou lá foora... aí.... “manda entrar”... Entrou o homem... ai o seu prefeito foi levantar né... aí o homem tirou... tirou o chapéu né... o caboclo tinha chapéu né... o caboclo era respeitoso, é ou não é?!... Ele tirou o chapéu na frente do prefeito ... e ficou olhando *pro* chão né... o caboclo olha *pro* chão... “Pois não ... o que o senhor deseja?”.... “pois é doutor, eu vim aqui porqueeee...” doutor, aí chamou de doutor, né?!... “porqueeee... quando o senhor era eleito... era era... candidato.... o senhor prometeu fazer aquela poooonte lááá... onde tem a pinguela... maaas o senhor não fez... então... eeeeeuuu... vim aqui falar com o senhor... que como é que é né... eu moro aqui, morre criaançaa afogada lá... e tal... e o prefeito “Sim, e daí?!” “ Pois é... vim aqui ver como é que o senhor vai fazer... o senhor vai fazer ou não vai fazer a ponte?” Aí... ele falou assim “Ooolha, meu amigo,.... deixa eu falar uma coisa *pro* senhor... o prefeito tem muuuuuuita coisa a cuidar... do que ficar... aí preocupado com pingueeeela... poooonte... eu vou fazer naaaada... *tá?*... e daí...” aí ele falou “e daí... é como nós conversamos lá fora mesmo”

ANEXO 11

Causo escrito

O defunto vivo

Em alguns arraiais do interior mineiro, quando morria alguém, costumavam buscar o caixão na cidade vizinha, de caminhão. Certa feita, vinha pela estrada um caminhão com sua lúgubre encomenda, quando alguém fez sinal, pedindo carona. O motorista parou.

— Se você não se incomodar de ir na carroceria, junto ao caixão, pode subir.

O homem disse que não tinha importância, que estava com pressa. Agradeceu e subiu. E a viagem prosseguiu.

Nisto começa a chover. O homem, não tendo onde se esconder da chuva, vendo o caixão vazio, achou melhor deitar-se dentro dele, fechando a tampa, para melhor abrigar-se. Com o balanço da viagem, logo pegou no sono.

Mais na frente, outra pessoa pediu carona. O motorista falou:

— Se você não se importa de viajar com o outro que está lá em cima, pode subir.

O segundo homem subiu no caminhão. Embora achasse desagradável viajar com um defunto num caixão, era melhor que ir a pé para o povoado.

De tempos em tempos, novos caronas subiam na carroceria, sentavam-se respeitosos em silêncio, em volta do caixão, enquanto seguiam viagem.

Avizinhandos-se o arraial, ao passar num buraco da estrada, um tremendo solavanco sacode o caixão e desperta o dorminhoco que se escondera da chuva dentro dele.

Levantando devagarinho a tampa do caixão e pondo a palma da mão para fora, fala em voz alta:

— Será que já passou a chuva?

Foi um corre-corre dos diabos. Não ficou um em cima do caminhão. Dizem que tem gente correndo até hoje.

(Weitzel, Antônio Henrique. Folclore literário e linguístico. Juiz de Fora, MG. EDUFJF, 1995)

ANEXO 12

Causo oral e transcrição

Rolando Boldrin, O Lenhador

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=MQ7Qv1urm_c>. Acesso em 03 ago 2018, às 15h.

Transcrição do vídeo

Um lenhador... *derribada as árvori*... sem precisão e sempre a vozinha dele... dizia assim “Meu filho, tem dó *das áarvori*.... que *as árvori* também têm coração”.

As vez já... de manhã cedo, pegava no seu machado e levava o dia inteiro *escangaiando* o arvoredos.... E esse bruto,... sem fazer causo *dos grito* de sua vó que já tinha mais de noventa *janero*.... um dia botou no chão um bonito *ingazero* carregadinho de fruto.

Douta feita o arrenegado fez pior, muito pior, desgallhou a *laranjeera* da pobreziinha da vó, uma velha *laranjera donde* ela tirou *as flor pra* enfeitar o seu vestido quando virgem... se casou ... com o velho que taanto amou... É o defunto, o falecido ... e a vó suplicando em vão ... dizendo sempre *pra* ele... “Meu filho ... tem dóo *das árvori, as árvori* teem coração”.

Ó... Do lado do capinzal, ... lá *donde* pastava o gado, tinha um grande e velho ipê que o avô tinha plantado... Quando o avô lavrava a roça, o dia inteiro a capinar, *nas hora* quente do rio..., a sombra daquela árvore era *pro* velho descansaaar... E *nas noite enluarada* ... ali num banco de pedra... com a viola conversando... o velho já caducando, rasgava o peito a cantaaar. Ah, pois patrão, não é que o tinhooso... o bruto, o mal, o tirano, a feera desnaturada, um dia jogou no chão aquela árvore sagrada que tinha mais de *ceem ano*. Ááá, mas porém quando o tinhooso *esgaiava* esse grande... eis que *umas borbulha* de sangue do tronco ele viu escorrer... Aí de susto, sacudiu fora o machado e óó ... e deu de perna a correr.

E foi correndo... correndo, correndo e cada tronco de árvore *das árvori* que ele torou, ia virando um braço *alevantado* de um homem bem enterrado a gritar “vai-te *marvadoo*,... assassino,...matador, foi Deus que te castigooou...

E lá longe, quando só uma vez se atreveu a olhar *pra* trás, viu o ipê levantando feito um homem ensanguentado assim, com *os braço* todo cortado. ÁÁÁ... Aí é que corria mais..., *nas barranca* do caminho... um ranchinho ... abandonado ... por entre *os mato* ele viu... Ele quer ver se esconde e descansa, *né*... mas o ranchinho por vingança em *riba* dele caiu... E toca o homem a correr. Sempre a gritar, a gritar, e *as árvori* que ia topando, como se fosse arrancada com toda força da terra... numa grande diisparada, ia atrás dele a correr...

Cansaado *pelos caminho*... em tudo que ele pisava, foi transformando em espiinho... ééé.... E ele corria sem tino... como um *maarvado*... assassino... que matou um inocente. De repente o que é que ele viu?!... Um grande e corrente rio que fez o homem empacar... o rio tinha uma ponte, ele quis atravessar. E a ponte rangeu quebrando (risos) e toca o bicho a nadar, e nadar. O bronco estava afogando. ÉÉÉ. E agora gritava assim “socooorro... socooooorro, Meu Deus, socooooorro. Eu não quero ter esse fim. Socooooorro, eu vou morreeeer... Aiiii, Eu juro a Deus, suplicando, que se eu puder me *sarvá*, eu juro que nunca mais vou uma só árvore cortar, só uma árvore ofender”.

Foi quando um verde *ingazero*, que *tava em riba das água*, ouvindo esse juramento... esticou um braço verde... assim, para lhe dar a *sarvação*.... o homem agarrou no galho com *os dente aferra* e foi subindo , subindo ... e quando chegou em terra, chorava feito um bobão.

(risos)

Chorava e beijava o galho dizendo...“muito *brigado*... muito *brigado*. Deus te faça abençoado. Agora lhe dou valor. Vou arrebentar meu machado, quero esquecer meu passado, nunca mais serei lenhador.”

Bom... depois dessa jura santa, pra ter de toodas *as planta*... a graça... o perdão inteiro, *pra pagar todo os seus crime*, esse bruto, homem ruim... foi *trabaiar* num jardim, se transformou em jardineiro.

ANEXO 13

Causo retextualizado *O lenhador*

O lenhador

Havia um lenhador que passava seus dias derrubando árvores sem preocupar-se com as súplicas de sua avó que, aos prantos, dizia:

- Meu filho, tenha dó das árvores. Elas têm coração. Não faça isso!

Era ingazeiro repleto de frutas, laranjeira cujas flores enfeitaram o vestido de sua avó quando ela se casou... Ele cortava tudo que aparecia em sua frente.

Certa vez, quando se aproximou do capinzal onde o gado pastava, avistou o ipê que seu falecido avô havia plantado há mais de cem anos. À sombra da sagrada árvore, o velho descansava em dias de calor e cantava em noites enluaradas. Sem piedade, o homem desnaturado, com as mãos em seu machado, derrubou o belo ipê. Para sua surpresa, o tronco começou a sangrar e, como se ganhasse vida, abriu seus braços ensanguentados.

Morrendo de medo, começou a correr.

- Vai! Malvado, assassino, matador. Você merece esse castigo. - diziam os troncos das árvores que ele havia derrubado que, como braços, saíam revoltados do chão.

Aos montes, espinhos surgiam no chão que, antes da ação daquele ser sem coração, era cheio de belas e vistosas árvores.

Já cansado de correr, encontrou um rancho escondido na mata e pensou ser esse um bom lugar para descansar... Mas, o ranchinho desmoronou sobre sua cabeça. O lenhador continuou a correr, aos prantos, gritando como um assassino que matara um inocente, quando parou diante de um grande e corrente rio cortado por uma ponte.

Enquanto atravessava, a ponte rangeu e quebrou, afogando o rapaz que não sabia nadar.

- Socorro! Socorro! Meu Deus, me ajude. Se o Senhor me salvar, nunca mais cortarei uma árvore sequer.

Um ingazeiro que estava sobre a água, compadecido com o juramento, esticou-se para salvá-lo. O homem subiu até que estivesse a salvo na terra, agradecendo a bênção recebida e ansiando por esquecer o passado.

Depois do ocorrido, decidiu mudar de vida e tornou-se o jardineiro mais cuidadoso do vilarejo.